

LUCIA CELIA FERREIRA DA SILVA PERIUS

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA – A GESTÃO DO PRONERA NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL 1998-2001**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
Campo Grande – MS
2008**

LUCIA CELIA FERREIRA DA SILVA PERIUS

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA – A GESTÃO DO PRONERA NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL 1998-2001**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Tereza Cestari de Oliveira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
Campo Grande – MS
2008

Ficha catalográfica

Perius, Lucia Célia Ferreira da Silva
P446p Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a gestão do
Proneza no Estado de Mato Grosso do Sul–1998/2001 Lucia Célia Ferreira da
Silva Perius; orientação Regina Tereza Cestari de Oliveira. 2008
113 f.+ anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo.
Grande, Mestrado em educação, 2008.

Inclui bibliografia

1. Trabalhadores rurais - Educação 2. Educação de adultos 3. Política e
educação I. Oliveira, Regina Tereza Cestari de. II. Título

CDD- 374

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA – A GESTÃO DO PRONERA NO ESTADO DE
MATO GROSSO DO SUL 1998- 2001**

LUCIA CELIA FERREIRA DA SILVA PERIUS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB

Prof^a. Dr^a. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS

Prof^a. Dr^a. Margarita Victoria Rodríguez - UCDB

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Pedro, *sempre presente*, e a minha mãe Adélia, pelo exemplo de vida e pela sólida formação dada até minha juventude, que me proporcionou a continuidade nos estudos até a chegada a este mestrado, meus eternos agradecimentos.

Ao meu companheiro Valdir e minhas filhas queridas, Karina, Paula e Lara, pelo apoio, cumplicidade e pela compreensão dos momentos ausentes.

Aos meus irmãos Luiz e Luciano.

A amiga Dorcelina, *sempre presente*, que me fez ver, com seu trabalho voluntário como professora no acampamento Sem Terra em Itaquirai, a importância do trabalho de alfabetização nos assentamentos de Reforma Agrária.

Aos meus amigos queridos, por compartilharem momentos de distração.

A todos, meu carinho e minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Em especial, à Prof^a Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira, por sua orientação firme e competente, sempre indicando a direção a ser tomada nos momentos de maior dificuldade, meus irrestritos agradecimentos.

À Prof^a. Dr^a Maria Dilnéia Espindola Fernandes, por ter aceitado participar da minha banca e pelas reflexões, por ocasião do exame de qualificação, nossos sinceros agradecimentos.

À Prof^a Dr^a Margarita Victoria Rodrigues, pelos ensinamentos significativos, nossos afetivos agradecimentos.

Aos Professores do programa de pós-graduação – Mestrado em Educação da UCDB que contribuíram com conteúdos úteis a minha formação e à elaboração da presente dissertação, meus sinceros agradecimentos.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente Benedita, Fabíola, Fábio e Marilda pela solidariedade e incentivo, deixo aqui meu afetivo muito obrigado.

Aos entrevistados, ao INCRA, na pessoa da Mara, asseguradora do Pronera que, generosamente, se dispuseram a responder as nossas indagações e possibilitaram o acesso a documentos de suma importância para este estudo, meus agradecimentos.

PERIUS, Lucia Célia Ferreira da Silva. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – A Gestão do Pronera no Estado de Mato Grosso do Sul – 1998/2001**. 113 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (Pronera) voltado para a educação de trabalhadores rurais, criado em 1998, com o objetivo de elevar o grau de escolaridade dos jovens e adultos incluídos em projetos de assentamentos de reforma Agrária, tem na parceria o princípio e a base para o seu desenvolvimento, sendo seu objetivo principal superar os altos índices de analfabetismo entre os assentados e elevar sua escolaridade. Este estudo realizado na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), visa analisar os alcances da forma de gestão estabelecida pelo Pronera em Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2001, para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos das áreas de assentamento de reforma agrária, no âmbito do Projeto: “Universidade Cidadã: uma Parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Mato Grosso do Sul” (1999-2001), parceria entre INCRA, UFMS/FAPEC e Movimentos Sociais. A investigação baseia-se, fundamentalmente, em fontes primárias, utilizando-se os seguintes documentos: manuais de operações do Programa; convênio; projeto; relatórios parciais, semestrais e finais; cartas; ofícios e memorandos, além de entrevistas com pessoas que fizeram parte do Conselho das instituições parceiras com o objetivo de confrontar as diferentes fontes consultadas. Os resultados apontam que o Pronera é um programa de educação importante no meio rural, por estar contribuindo com a universalização do direito à educação de jovens e adultos, reconhecido por todos os parceiros, pela sua especificidade de trabalho com a população dos assentamentos. Porém, as atribuições diferenciadas e pré-determinadas dos parceiros, dificuldades de financiamento e a gestão dos recursos do projeto não evidenciam a efetivação do modelo de gestão proposto pelo Programa.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional; Educação de Jovens e Adultos; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

PERIUS, Lucia Célia Ferreira da Silva. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – A Gestão do Pronera no Estado de Mato Grosso do Sul – 1998/2001**. 113 p. Dissertation (Master Degree). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Abstract

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (Pronera) is focused on the education of rural workers, it was created in 1998, aiming to increase the level of education of youngster and adults included in projects of settlement of agrarian reform, It finds on partnerships the principal and the base for its development, being its main objective overcome the high levels of illiteracy between the settlers and raise their school levels. This study was done following the lines of research in Educational Politics, Educational Management and Graduation of Teachers, Post-graduation Program of the Masters in Education of the Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, aiming to analyze the reaches of the management established by PRONERA in Mato Grosso do Sul, between 1998 and 2001, to work with the education of youngsters and adults on the areas of the settlement of agrarian reform, on the scope of the Project: “Universidade Cidadã: uma Parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Mato Grosso do Sul” (1999-2001), partnership between INCRA, UFMS/FAPEC and Social Movements. This investigation is based, fundamentally, on primary sources, using the following documents: Operational Manuals of the Program; partnerships; project, partial reports, semester and final; letters; official documents; apart from interviews with old members of the managing partner’s team with the objective of controlling the different researched sources. The results indicate that the Pronera is an important program for the rural areas, for its contribution with the universalization of the right to education of youngster and adults, recognized by all partners, by its specificity of work with the settlers. However, the different and pre-determined attributions of the partners, difficulties of financing and management of meager resources of the project did not emphasizes the effectuation of the model of management proposed by the Program.

Key-words: Educational Politics; Education of Youngsters and adults; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

LISTA DE SIGLAS

ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã

ABONG – Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais

ADCT – Atos das Disposições Constitucionais Transitórias

AECA – Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas

AECAMS – Assentamentos e Acampamentos do Estado de Mato Grosso do Sul

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DEMEC's – Delegacia Estadual do Ministério da Educação

DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPAER – Empresa de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural

FAPEMS – Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNRA – Fórum Nacional pela Reforma Agrária

FNVC – Fórum Nacional Contra Violência no Campo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT-RA UnB – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDATERRA – Instituto de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de Mato Grosso do Sul

IES – Instituições de Ensino Superior

INCRA / MS – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPM – Inquérito Policial Militar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento Educacional Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MTB – Ministério do Trabalho

OEA – Organização dos Estados Americanos

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PEI – Programa de Educação Integral

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEA – Serviço Nacional de Adultos

SED – Secretaria de Estado de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFCE – Universidade Federal do Ceará

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSE – Universidade Federal de Sergipe

UNB – Universidade de Brasília

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho

UNICEF – Fundação das Nações Unidas para a Infância

UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População residente segundo a localização do domicílio - Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004	49
Tabela 2 – Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por localização do domicílio, segundo grupos de idade – Brasil – 2000	50
Tabela 3 – Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio - Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004	50
Tabela 4 - População residente segundo a localização do domicílio – Mato Grosso do Sul 1980/2006	73
Tabela 5 - Distribuição das Turmas de Educação de Jovens e Adultos em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária Pronera/MS 1999.....	78
Tabela 6- Capacitação Pedagógica de Monitores.....	81
Tabela 7– Escolarização do Alfabetizador	82
Tabela 8 - Demonstrativo da Alfabetização dos Assentados	83
Tabela 9 – Metas previstas e metas atingidas do Projeto Universidade Cidadã: uma parceria na educação de jovens e adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul.....	91

ANEXOS

ANEXO I: Roteiro para a Entrevista.....	p.105
ANEXO II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	p.106
ANEXO III: Projetos de Assentamentos criados e/ou reconhecidos pelo INCRA-MS.....	p.107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	21
1.1 Antecedentes históricos	21
1.2 A Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1990	30
1.3 A Educação do Campo e o Pronera	39
CAPÍTULO II - A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA.....	48
2.1 A origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	48
2.2 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	52
CAPÍTULO III – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL	71
3.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso do Sul.....	72
3.2 A implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no Estado de Mato Grosso do Sul	74
3.3 A Gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Estado de Mato Grosso do Sul.	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

No quadro das políticas públicas de Educação do Campo, desenvolvidas em áreas de assentamentos de reforma agrária, foi criado, no ano de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prонера) definido como “a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo, as Universidades e os Movimentos Sociais Rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo para a Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos de Reforma Agrária” (BRASIL. PRONERA, 1998, p.5).

Observa-se que a Educação de Jovens e Adultos¹ (EJA) foi escolhida como ação primordial para se dar início ao processo, como consta na apresentação do Manual de Operações da seguinte forma:

É necessário enfrentar com urgência não só o analfabetismo, mas o baixo nível de instrução e formação em que se encontra a imensa maioria dos assentados, para que os esforços desencadeados pelo governo federal possam surtir maiores efeitos. Para atacar este problema, aproveitando a rica experiência advinda entre o Gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, o Ministério Extraordinário da Política Fundiária conclamou as universidades e os movimentos sociais rurais a assumirem, em parceria com o governo federal, o desafio de erradicar o analfabetismo nos assentamentos de Reforma Agrária em todo o país.

Este Manual de Operações apresenta o que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA seus objetivos, princípios teórico-metodológicos, linhas básicas de ação. O seu objetivo é orientar as universidades/movimentos sociais sobre os procedimentos para apresentação de projetos de educação de jovens e adultos – EJA (BRASIL. PRONERA, 1998, p.6-7).

¹ A Educação de Jovens e Adultos representa 94% das ações educativas promovidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prонера). Dados básicos para uma avaliação – 2003. Disponível em: <http://www.açãoeducativa.org.br/downloads>. Acesso em 27/11/2007 20:40.

Cabe salientar que o Pronera foi implantado no âmbito do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária² (INCRA), o Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Trabalho (MTb).

Este trabalho responde ao propósito de conhecer, compreender e analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), procura-se entender a implantação e implementação do Pronera, para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos das áreas de assentamentos de reforma agrária de Mato Grosso do Sul, no contexto das políticas educacionais.

O Pronera traz um diferencial em relação a outros programas criados na década 1990, o fato de ser fruto da luta dos movimentos sociais do campo e da sociedade civil organizada em favor da construção de uma proposta educacional para o campo. O Programa prevê também a participação efetiva de entidades civis e movimentos sociais que atuam no campo, na sua estrutura de direção e enfatiza uma proposta de educação que se sintonize, de fato, com os anseios e expectativas daqueles que vivem no e do campo.

Estes elementos, somados ao processo de reflexão que vem ocupando estudiosos, militantes, intelectuais e demais envolvidos com a problemática da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, quanto às bases de uma proposta política educacional de qualidade, associada à realidade, à cultura, ao cotidiano e às experiências dessa população permite-nos considerar de grande importância o estudo desta experiência relacionada ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Estado do Mato Grosso do Sul.

O primeiro Censo de Reforma Agrária do Brasil³, realizado em 1996-1997, mostrou que a escolaridade nos assentamentos rurais era baixa e havia um alto índice de analfabetismo chegando em alguns Estados a 70% e registrando média nacional de 45%, ou seja, o percentual de analfabetos nos assentamentos rurais do país era maior que a média do país. No Estado de Mato Grosso do Sul, o referido censo pesquisou 30 assentamentos e 5.804 famílias. Do total de titulares de lotes encontrados, 97,60% não estudavam. O percentual de titulares de lotes, analfabetos encontrados, no conjunto dos assentamentos, foi de 18,79%, e de cônjuges, 21,2% (BRASIL. INCRA, 1997).

² O INCRA é uma autarquia federal criada pelo Decreto n.1.110, de 9 de julho de 1970, com a missão prioritária de realizar a Reforma Agrária. No ano de 2001, o Pronera foi incorporado ao INCRA.

³ Após o primeiro Censo de Reforma Agrária do Brasil, a segunda Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) foi realizada em 2004 pelo INEP em parceria com o INCRA, no âmbito do PRONERA. Foi divulgada pelo INEP em 2007 com o título “PNERA 2004 ESTATÍSTICA DA PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA” (BRASIL. INEP, 2007).

Assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) surgiu em 1998, da demanda dos movimentos sociais do campo por educação, que consiste, sobretudo, em desafio a um país com histórico processo de exclusão educacional daqueles que vivem no campo.

Este trabalho tem como objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), verificando as implicações da forma de gestão estabelecida pelo Programa para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, das áreas de assentamento de reforma agrária de Mato Grosso do Sul.

Com a finalidade de aproximação do objeto de pesquisa, foram determinados como objetivos específicos:

1. Descrever e analisar o processo de implantação e de implementação do Pronera na Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul;
2. Analisar a estrutura organizacional do Pronera;
3. Verificar como se efetiva a participação na forma de gestão estabelecida pelo Pronera;
4. Verificar como se articulam Estado, Universidades e Movimentos Sociais na gestão do convênio para a educação de jovens e adultos do Pronera no Estado de Mato Grosso do Sul.

Delimitou-se para estudo o período de 1998 a 2001, pois é no decorrer desse período que foi pensado, assinado e implementado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), no Estado de Mato Grosso do Sul.

O presente trabalho iniciou com o levantamento das produções, resultantes de dissertações de mestrado das universidades locais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de pesquisadores relacionados à temática, entendendo que os estudos acumulados são valiosos e imprescindíveis para relevância científica do estudo que se quer compreender. Na UFMS, destacam-se os seguintes trabalhos: o trabalho de Lovato (2000), “A Escola Pública Contemporânea (Rural) e o Processo de Trabalho no Campo” faz uma abordagem histórica da educação rural e analisa as políticas que preconizam a necessidade de uma escola específica para o campo e a função da escola pública contemporânea (rural) no movimento da sociedade capitalista.

Talavera, (1994), em sua dissertação de mestrado, apresenta histórico da educação popular, faz uma análise da experiência de alfabetização de trabalhadores rurais “brasiguaios” no Estado de Mato Grosso do Sul e discute a relação Poder Público/Movimento Popular.

Outra dissertação de mestrado é a de Silva (2000), denominada “Políticas Públicas Educacionais e Assentamentos Rurais de Corumbá”, que faz uma análise da atual política educacional do Estado brasileiro para os assentamentos rurais investigando de que forma ela se manifesta na política local.

O trabalho de Porfírio (2001), contribui com uma análise da proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), elaborada para as escolas dos acampamentos e assentamentos coordenados por esse movimento.

Observa-se que, além das produções citadas, foram levantadas produções que tratam do Programa, no entanto, os temas abordados com mais predominância são os aspectos da formação do alfabetizador do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e do processo de alfabetização dos alunos.

Desse modo, entende-se que a presente pesquisa poderá contribuir para a compreensão e valorização desta problemática, fomentando o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos no campo.

A pesquisa caracteriza-se de natureza bibliográfica, de natureza documental e de natureza empírica. De acordo com Ludkee e André (1986, p.38), a análise documental inclui qualquer documento escrito “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticos e arquivos escolares”. Assim, a pesquisa apóia-se nos seguintes documentos: manuais de operação⁴ do Pronera (1998, 2001, 2004), convênio, projeto, relatórios parciais, semestrais e finais, cartas, ofícios e memorandos que formam a correspondência interna entre Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Universidades e Movimentos Sociais, durante a implantação e implementação do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul, os quais representam o campo empírico da pesquisa.

O Pronera, que surgiu da reivindicação dos movimentos sociais do campo foi criado com uma estrutura administrativa operacionalizada por conselhos e coordenações, prevê para os projetos o envolvimento da comunidade beneficiária em todas as fases, elaboração execução e avaliação por meio de uma gestão colegiada, participativa e democrática (BRASIL. PRONERA, 1998).

⁴ O Manual de Operação do Pronera foi elaborado em parceria pelos órgãos federais: Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA); Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/PNUD), pelas universidades: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Sergipe (UFSE), pelos movimentos sociais: Movimento Sem Terra (MST); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

No ano de 1999, após uma longa trajetória para cumprir as exigências estabelecidas pelo Programa, o Estado de Mato Grosso do Sul teve o Projeto apresentado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e suas parcerias aprovado para trabalhar, especificamente, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), intitulado “Universidade Cidadã: uma Parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamento de Mato Grosso do Sul”.

Neste estudo, foram realizadas entrevistas com a asseguradora⁵ do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que acompanhou o projeto, com a coordenadora do projeto indicada pela Universidade, que também faziam parte do Conselho Estadual e ainda quatro entrevistas com os membros, representantes das entidades, que aparecem relacionados na Ata do Pronera nº.01/98 e no relatório de avaliação diagnóstica são citados como representantes dos movimentos sociais no Conselho Estadual⁶ do Pronera.

As entrevistas realizadas no período de março a julho de 2007, com base em roteiros de perguntas semi-estruturadas, foram gravadas e transcritas. Todas as entrevistas feitas foram autorizadas pelos entrevistados.

Os entrevistados estão identificados, nesta pesquisa, da seguinte forma:

- ✍ **Entrevistado A** – representante dos Assentamentos e Acampamentos do Estado de Mato Grosso do Sul (AECAMS).
- ✍ **Entrevistado B** – representante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).
- ✍ **Entrevistado C** – representante da Comissão Pastoral da Terra (CPT).
- ✍ **Entrevistado D** – representante do Conselho Estadual de Educação (CEE).

⁵ A asseguradora entrevistada acompanhou totalmente o projeto “Universidade Cidadã: uma parceria na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de reforma agrária de Mato Grosso do Sul”, aposentou-se e seu substituto indicado pelos movimentos sociais para assumir o cargo havia acompanhado o projeto como representante no Conselho Estadual da Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS).

⁶ Houve indicações dos parceiros para composição do Conselho Estadual, segundo Ata nº. 01/98, do Pronera, datada de 27/08/98, entretanto o programa não foi implementado naquela ocasião, sendo esta a única ata do Conselho Estadual do Pronera. Segundo relatório, as reuniões na sede do INCRA ocorreram quase que quinzenalmente, com a participação dos movimentos sociais parceiros. Em 2006, durante as visitas na sede do INCRA/MS, por esta pesquisadora, em busca das atas do Conselho Estadual do Pronera e por seus representantes, a atual asseguradora constatou a inexistência do Conselho e iniciou seu processo de criação. Havia a PORTARIA/SR16/G/Nº. 034/2003, de 29 de setembro de 2003, instituindo o Colegiado Executivo do Pronera e a PORTARIA/INCRA/SR-16/Nº.035/2003, também de 29 de setembro de 2003, nomeando o representante do Fórum da Terra para a função de Secretário Executivo do Colegiado do Pronera, mas não se encontrou registros nem representantes do mesmo. O representante do Fórum da Terra indicado veio a óbito em 2005. Em 03 de abril de 2007, foi instituído, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, o Colegiado Executivo Estadual do Pronera, pela PORTARIA/INCRA/SR-16/GAB/Nº07.

- ✍ **Entrevistado E** – asseguradora do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) junto ao Pronera.
- ✍ **Entrevistado F** – coordenadora do projeto pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Para o entendimento das análises, é necessário explicitar, aqui, alguns conceitos. De acordo com o Estatuto da Terra Lei nº.4.504/64, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, “Reforma Agrária é o conjunto de medidas que visam promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, com o fim de atender os princípios de justiça social e ao aumento de produtividade”. Por assentamento⁷ entende-se como o retrato físico da Reforma Agrária. Ele nasce quando o INCRA, após se imitar⁸ da posse da terra, transfere-a para trabalhadores rurais sem terra a fim de que a cultivem e promovam seu desenvolvimento econômico.

Cabe ainda trazer a contribuição de Gohn (2003, p.13) quanto ao conceito de movimentos sociais. Para a autora, movimentos sociais são “ações coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”.

O resultado desses estudos consolidou-se no presente trabalho organizado em três capítulos.

O capítulo I apresenta breve histórico sobre a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos no Brasil de acordo com informações de autores que se debruçam sobre o assunto, dando ênfase aos anos de 1990, década em que surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

O Capítulo II descreve e caracteriza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), na forma como foi apresentado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) como um Programa proposto pela sociedade civil e encampado pelo Estado.

No Capítulo III analisa-se o projeto: “Universidade Cidadã: uma Parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamento de Mato Grosso do Sul”, produto do convênio UFMS/INCRA-MS n.º 063/99, de 25 de agosto de 1999, em parceria com os seguintes organismos: Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas (AECA);

⁷ Os trabalhadores rurais sem terra no momento em que recebem um terreno que faz parte de assentamento, passam a ser chamados de assentados. Para esse entendimento usamos a publicação O INCRA e o assentamento. Disponível em <http://www.incra.gov.br/arquivos/0128500427>. Acesso em 27/09/2007 às 20:44.

⁸ A ação de imissão de posse é conceituada, como ação que visa a proteger o direito a adquirir uma posse que ainda não desfrutamos (SILVA, 2001).

Assentamentos e Acampamentos do Estado de Mato Grosso do Sul (AECAMS); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Conselho Estadual de Educação (CEE); Empresa de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Empaer); Federação dos Trabalhadores de Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul (Fetagri); Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura (Fapems); Movimento Sem Terra (MST); Secretaria de Estado de Educação SED); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no período de 1998-2001, desde o processo de elaboração, aprovação, implantação e avaliação pelos parceiros.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos principais resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I – A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este capítulo trata da Educação do Campo no Brasil, situando-a no contexto do desenvolvimento educacional brasileiro, ao longo da história do país, enfatizando as políticas referentes à Educação de Jovens e Adultos a partir de 1990, na medida em que a alfabetização de jovens e adultos constituiu a principal ação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), resultado das reivindicações dos movimentos sociais do campo, a fim de que possamos refletir sobre as implicações destas na realidade do objeto de nossa pesquisa.

1.1 Antecedentes históricos

No período colonial, a educação brasileira esteve em poder dos jesuítas que estenderam seus domínios por toda a Colônia, onde esses primeiros professores iniciaram com a obra de catequese para os índios e ampliaram para educação da elite, ou seja, os filhos dos proprietários de terras, preparando-os para assumir a ordem religiosa ou continuar os estudos nas Universidades da Europa.

Dessa forma, os jesuítas encarregaram-se das escolas da humanidade para colonizadores e seus filhos, como diz Romanelli (1987, p.35):

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

No campo dos direitos legais, segundo Cury (2000, p. 570), a legislação educacional no Brasil como país independente tem seu início na Constituição Imperial de 1824, que continha um artigo sobre educação escolar gratuita reservada exclusivamente aos cidadãos. No entanto, para ser considerado cidadão naquele período, era necessário que fosse livre ou liberto. Num país escravocrata, basicamente agrícola e de grande dimensão, a educação escolar não era uma das prioridades políticas do período, estava destinada às elites que desempenhariam um papel na burocracia imperial. Para os demais, principalmente escravos, caboclos e indígenas, o acesso ao ensino da leitura e escrita era considerado inútil e desnecessário, bastaria o que se aprendesse por meio da oralidade, na prática do trabalho e da obediência advinda de todo tipo de violência ou sujeição.

No entanto, mesmo para os cidadãos, a primeira Lei nacional Imperial de educação datada de 1827 regulava o artigo da gratuidade na Constituição com o intuito de disseminar as primeiras letras. O caráter tardio dessa referência nas leis da época, de acordo com Cury (2000, p. 571), pode ser encontrado no fato de o Brasil ter sido colonizado por uma potência contra-reformista para a qual os índios eram bárbaros e os negros propriedade, logo a educação escolar não era considerada necessária.

Um instrumento legal referente à educação nesse período é o Ato Adicional de 1834, que promovia a descentralização da educação escolar primária, dando autonomia às Províncias de legislar e promover a instrução pública em seus próprios estabelecimentos. Desse modo, o Governo Central se isentava de qualquer responsabilidade e uniformidade da educação escolar primária (BRASIL, Parecer nº. 11/2000).

Em decorrência desse Ato, nasce “[...] o jogo de empurra-empurra entre Província e Império e, após a República, poder federal e poder estadual e/ou municipal, na distribuição das competências relativas ao atendimento dos diferentes níveis de ensino” (CURY, 2000, p. 572).

Deste modo, cabe lembrar, segundo Romanelli (1987, p.23), que a história da educação brasileira retrata o movimento da sociedade estando historicamente a serviço dos grupos que detêm o poder, e o ensino desenvolvido durante o período colonial era alheio à vida da sociedade nascente, excluía os escravos, as mulheres e os agregados. A ação escolar buscava impor e preservar a cultura transplantada.

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. A necessidade de

manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio. (ROMANELLI, 1987, p.23-24).

A primeira Constituição do período republicano, em 1891, reconheceu a institucionalização do ensino primário, que a partir de então ficou sob a responsabilidade dos estados e municípios, enquanto o secundário e superior passaram a ser competência da União, consagrando uma concepção de federalismo. Essa mesma Constituição, de acordo com Cury (2000, p.571-2), excluía de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) e ao mesmo tempo incluía a exclusão dos analfabetos da participação pelo voto, mesmo tendo a maioria da população analfabeta. Esse condicionamento era explicado como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras.

A década de 1920 foi marcada por um processo de mudança das características políticas brasileiras e que influenciaram a educação, sendo realizadas diversas reformas⁹ em vários estados brasileiros. A pressão da população por mais escolas pela melhoria de sua qualidade criou condições para a implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Nessa época, o Decreto n.º. 16782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos (BRASIL. Proposta Curricular, 2002, p. 14).

Em síntese, a preocupação com o ensino de adultos no Brasil reapareceu na década de 1930, quando um sistema público de educação elementar começou a ser consolidado, sendo esse período acentuadamente marcado pelo movimento dos pioneiros da educação¹⁰ que influenciou a Constituição de 1934.

Cury (2000, p.573-574), ao se referir à Constituição de 1934 diz:

A Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 vão se moldar a partir do espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios. A Constituição de 1934 incumbe à União, no seu artigo 5º, XIV, a competência de traçar as diretrizes da educação nacional. A Constituição também dará maior ênfase à educação como direito do cidadão. É a única Constituição, antes da de 1988, que reconhece ao adulto o acesso à escolarização como direito. Tal direito, conseqüente ao dever do Estado,

⁹ Veja-se a esse respeito, ROMANELLI (1987).

¹⁰ Grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaborou e divulgou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa da escola pública, gratuita e laica. Assinado por 26 signatários, dentre estes podemos destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

aparece em capítulo próprio sobre Educação e Cultura. Lá comparecem também o Plano Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação. E para que, de fato, se garantisse o dever do Estado para com o ensino primário gratuito e obrigatório, criou-se uma vinculação constitucional de recursos exclusivos para a Educação.

Como se vê, a Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos Estaduais e não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo.

O financiamento para o atendimento escolar do campo foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo Único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, *apud*, PARECER CEB/CNE n.º 36/2001).

Assim, o financiamento do ensino na zona rural, à época, estava sob responsabilidade da União e contava nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. O texto Constitucional pode ser interpretado de maneiras diferentes.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder (BRASIL, PARECER CEB/CNE n.º 36/2001).

A partir de 1950, surge a necessidade da “educação de massas” considerando que “... a difusão da instrução era, portanto, um meio de proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do país” (PAIVA, 1983, p.180). Nesse sentido, era importante não só incrementar a produção econômica como também dar oportunidade de participação na vida política a um maior número de pessoas, aumentando as bases eleitorais dos partidos políticos e ainda integrar ao setor urbano as levadas migratórias vindas do campo.

Ao mesmo tempo, esse discurso urbanizador vai se tornando gradativamente hegemônico “na teoria pedagógica com uma perspectiva universalista que vai anulando as especificidades e necessidades de uma política educacional específica do campo”. (MOLINA, p. 69, 2006).

É nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos assumiu a dimensão de Campanha, impulsionada pelos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP).

Ainda na década de 1950, em paralelo à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), criada em 1947, duas outras campanhas foram organizadas. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação e Saúde com o Ministério da Agricultura e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Essas campanhas organizaram um número significativo de classes de alfabetização, com o objetivo de levar a educação de base¹¹ a todos os brasileiros não alfabetizados das cidades e das zonas rurais.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) teve seu período áureo entre 1947 e 1953. Segundo Paiva (1983), a partir de 1958, com a constatação do declínio da CEAA e por meio de dados com resultados também decepcionantes em outras campanhas governamentais, ocorreu no país um período de reconhecimento da falência das campanhas.

Em 1958 foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, de 09 a 16 de julho, convocado pelo governo brasileiro, que, segundo Cunha (2002, p.14), buscava sua práxis nos movimentos de cultura popular, onde apareceram as primeiras teses da educação de adultos como meio de transformação social.

No início da década de 1960, os Movimentos de Cultura e Educação Popular emergiram marcando um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas idéias e preconceitos, difundiam-se as idéias de educação popular acompanhando a democratização da escolarização básica. A concepção de educação como instrumento de transformação da estrutura social, cujo objetivo deveria ser o de formar pessoas conscientes, passa a influenciar muitas atividades de educação de adultos desenvolvidas na época.

Paiva (1983, p.230), ao se pronunciar sobre o assunto, afirma:

¹¹ Por educação de base entendia-se o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a cultura, e com os quais segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. (BEISEGEL, 1982, p.14).

Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos de ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo.

Nessa conjuntura, os diversos trabalhos educativos com adultos passaram a ganhar presença e importância. Ocorreram movimentos importantíssimos que influenciaram e ainda influenciam o pensamento dos representantes da educação de jovens e adultos de hoje. Foram eles: o Movimento de Educação de Bases (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCPR); os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire (CUNHA, 2002).

Ao analisar este período, Silva (2006, p.70) assinala:

As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores. A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas idéias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da educação popular.

Esse período é considerado um marco na história da educação de adultos no Brasil, na medida em que as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas. A cultura, a educação e a participação política ganharam um tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos, tendo como referência o educador Paulo Freire, cujo papel foi fundamental no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (BRASIL. Proposta Curricular, 2002).

Segundo Gadotti e Romão (1995, p.31-32), a história da educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos:

1º. De 1946 a 1958, onde foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamada de ‘cruzadas’, sobretudo, para ‘erradicar o analfabetismo’, entendido como uma ‘chaga’ uma doença. 2º. De 1958 a 1964, foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde participou Paulo Freire. Partiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que deu origem ao Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. 3º. O governo militar insistia em campanhas como a ‘Cruzada do ABC’ (Ação Básica Cristã) e posteriormente o MOBREAL.

No início de 1964, o governo federal instituiu, no Ministério de Educação e Cultura, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) (Decreto nº. 53465, de janeiro de 1964) que oficializou, em nível nacional, a utilização do referencial de alfabetização de Paulo Freire, que previa a democratização da escolarização básica, por todo o Brasil, tendo o próprio Paulo Freire¹² sido convidado para coordenar o Plano. Contudo, logo em seguida, em abril de 1964, 14 dias após o golpe de Estado (Decreto nº. 53886), o PNA foi extinto, sob alegação de ser de teor subversivo. (CUNHA, 2002, p.14).

Entretanto, o golpe de Estado de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, presos, exilados e seus ideais censurados. O Estado exercia sua função de coerção com fins de garantir a normalização das relações sociais. De fato o que se observou foi um desmonte dos programas que, no entendimento do regime militar, poderiam representar um perigo à estabilidade do regime.

Nesse sentido, Cunha (2002, p.31) esclarece:

Como resultado da força, o Estado que se reorganizava optou pela coerção (no sentido usado por Gramsci) como caminho para difundir a sua concepção de mundo. A chamada ‘limpeza de área’ – na linguagem dos IPMs (Inquérito Policial Militar) – foi dirigida contra os setores mais progressistas que, no governo anterior, tentaram alcançar a hegemonia em sintonia com as classes populares/subordinadas, no bojo das campanhas das Reformas de Base. Os intelectuais comprometidos com a revolução, com o reformismo, ou mesmo com o liberalismo já não serviam, não eram confiáveis. No campo da educação houve um corte profundo, pois, aos olhos do novo sistema, a educação ‘com’ só poderia ser ‘subversão’.

¹² Paulo Freire conseguiu aliar uma proposta sintética, ainda que dialética, à estrutura e à ação social na educação, e o fez no nível da metateoria, ou seja, discutindo os compromissos ontológicos básicos acerca da natureza inerente da realidade social, das individualidades humanas, da história e da sociedade, e o modo como isso afeta as relações entre conhecimento e educação (TORRES, 1997, p.34-5).

Segundo ainda Cunha (2002), para enfrentar o analfabetismo que persistia no plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram incentivados pelo governo militar. Substituiu-se o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) pela Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi acumulando-se e ela foi, progressivamente, extinguindo-se nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971.

Em 1967, foi criada uma Fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) via Lei 5.379, de 15/12/1967, seus objetivos eram erradicar o analfabetismo, propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos e possibilitar a democratização de oportunidades por meio da educação, beneficiando a população mais pobre (BRASIL, PARECER CNE/CEB nº. 11/2000).

O MOBRAL, em 1969, começou a se distanciar da proposta inicial da valorização do homem pela aquisição das técnicas de escrita, leitura e cálculos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse os objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.

Cunha (2002, p.57), assim se pronuncia sobre o assunto:

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1967, mas só revisto mesmo em 1970. Sua inspiração provinha das numerosas campanhas e cruzadas que se promoveram para livrar o país da 'sujeira' do analfabetismo, como se a *falta* da leitura e da escrita fosse a *causa* dos males do nosso povo: a pobreza, a doença e até mesmo a opressão política [...]. O entusiasmo por mais esse movimento de alfabetização vinha, também, dos pedagogos da ditadura e os economistas e militares travestidos em educadores que ignoravam que o analfabetismo só foi superado, historicamente, por dois caminhos: 1) pela expansão das oportunidades de ensino público e gratuito, acompanhada ou precedida por significativas melhorias do padrão de vida das classes populares; ou, então, 2) de campanhas maciças de educação popular durante ou logo após uma revolução, como na União Soviética, na China, em Cuba, no Vietnã e mais recentemente na Nicarágua. Nenhuma dessas condições estava presente no Brasil dos anos 70.

A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mario Henrique Simonsen. A partir de suas articulações, encontrou-se uma forma de financiamento por meio da loteria esportiva, sendo que os incentivos fiscais foram boas fontes de receita. Criou-se

uma grande estrutura, com diretorias, assessorias, coordenações estaduais, difundindo-se por todo o território nacional e diversificando sua atuação.

Em 1985, após 20 anos de ditadura militar, por não gozar mais de credibilidade junto aos meios políticos e educacionais, o MOBREAL foi extinto e foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.120), mesmo incorporando toda estrutura do MOBREAL, a Fundação Educar ficou subordinada à estrutura da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação - MEC, comprometendo-se em articular uma política de jovens e adultos em conjunto com o subsistema de ensino supletivo, garantindo apoio e fomento para que estados e municípios desenvolvessem suas atividades de Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, houve mudanças significativas em relação ao MOBREAL, sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição executora direta e subordinada às diretrizes do Ministério da Educação.

Com o processo de redemocratização política do país, cresceram, a partir de 1985, as manifestações dos diversos setores da sociedade, como a organização dos movimentos sociais urbanos e rurais. Surgiram experimentações e renovações pedagógicas especialmente as ligadas à Educação Popular, incluíram a Educação do Campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias da vida camponesa (BRASIL. MEC, 2007).

Esse processo resultou na convocação de um Congresso Constituinte que iniciou os trabalhos em março de 1987 e estendeu-se até 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (em 05/10/1988), trazendo possibilidades de mudanças para a educação.

Nesse sentido, Cury (2000, p.575) esclarece que:

A convocação de uma constituinte pode ser considerada o patamar básico para a desconstrução do regime autoritário e a busca de caminhos novos em vista de uma construção da democracia. À época muito se falou da necessidade de se acabar com o 'entulho autoritário' dos atos institucionais, dos decretos-leis e um conjunto de normatizações impróprias para um regime democrático. Fruto da Constituinte de 1988, a Constituição de 1988 celebra no país um novo pacto sóciopolítico. E mais uma vez, a educação ganha um capítulo próprio com a conquista de novos direitos.

Haddad & Di Pierro (2000, p.120) reforçam essa análise quando afirmam:

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Nenhum

feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino público e gratuito, independente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

A Constituição Federal de 1988 legitima reivindicações de segmentos da sociedade, consagrando direitos sociais básicos. No seu art. 205 determina:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. CONSTITUIÇÃO, 1997).

Desse modo, o art. 205 da Constituição Federal assegura a educação para todos, pautada no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, que define um compromisso maior do Estado com a parcela da população marginalizada dos processos educativos. O inciso I do art. 208 estabelece “que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso em idade própria”.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 e seus desdobramentos nas Constituições dos estados e nas Leis Orgânicas dos municípios geraram expectativas de que a educação de jovens e adultos passasse a ocupar um lugar de destaque nas políticas públicas de educação escolar, mas “[...] a história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e a sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro”. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.119).

1.2 A Educação de Jovens e Adultos a partir da década de 1990

A Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 foi influenciada por um contexto nacional marcado por mudanças de ordem política, econômica e social. Essas mudanças no campo político ocorreram com maior visibilidade a partir de 1985 com o processo de abertura política.

No Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente eleito pelo voto direto após o golpe de Estado de 1964, foi extinta a Fundação Educar que havia sucedido o MOBRAL, intervindo de forma negativa nos financiamentos de longo prazo e programas da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.121), os recursos facultados às pessoas jurídicas de direcionar 2% de abatimentos sobre o Imposto de Renda para investimentos em atividades de alfabetização de adultos foram suprimidos, dentro de um pacote de medidas que visava o enxugamento da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais.

Assim, no governo Collor se iniciará o processo de descentralização, deslocando a responsabilidade de financiamento dos programas de Educação de Jovens e Adultos para os governos estaduais e municipais.

Em setembro de 1990, o governo Collor lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). No Cenário internacional, vinha ocorrendo uma intensa movimentação, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e convocou a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de melhoria do atendimento público, à Educação de Jovens e Adultos. Assim, utilizando um discurso que valorizava o combate ao analfabetismo, em resposta ao Ano Internacional da Alfabetização, o Ministério da Educação desencadeou o PNAC, presidido pelo senador João Calmom, com o objetivo proclamado de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. Na prática, as comissões tiveram pouco ou nenhum controle efetivo sobre os projetos e destinação de recursos distribuídos (VIEIRA, 2000, p. 92).

O PNAC, segundo Haddad & Di Pierro (2000, p.121), promoveu mais alarde do que ações concretas, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções. A falta de incentivo político e financeiro por parte do governo Collor para o atendimento, à Educação de Jovens e Adultos pode ser entendida pela declaração do então Ministro da Educação, José Goldenberg ao Jornal do Brasil, em 23/08/1991:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população

jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (*Apud*, BEISIEGEL, 1997, p. 30).

Como conseqüência dessa posição, que considerava a Educação de Jovens e Adultos desnecessária e sem importância para a sociedade, promoveu-se cortes nos recursos para essa modalidade e reduziu-se sua importância na hierarquia interna do Ministério da Educação.

Com a saída de Fernando Collor de Mello em 29/12/1992 por crime de responsabilidade, em processo de impeachment inédito no Brasil e a posse no governo de Itamar Franco (1992-1994), o PNAC cai no esquecimento.

Em 1993, o Ministro Murílio Hingel, em conseqüência dos compromissos internacionais assumidos e da necessidade do Brasil obter créditos internacionais, a partir, principalmente, dos compromissos acertados na Conferência Mundial de Educação para Todos, estabeleceu a elaboração do Plano Decenal de Educação, propondo “prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de Jovens e Adultos pouco escolarizados” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.121).

O Plano Decenal foi deixado de lado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)¹³ e as mudanças estabelecidas na administração dos sistemas de ensino passaram a ter, na sua grande maioria, a característica de flexibilidade combinadas à centralização das decisões com a descentralização das ações. O que “priorizou a implementação de uma reforma político institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente, à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBD” (HADDAD & DI PIERRO, 2000 p.121).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996 apresenta a Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da educação básica e dedica os artigos 37 e 38 da seção V – Capítulo II – Da Educação Básica à Educação de Jovens e Adultos:

Art.37. A Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

¹³ Foi eleito presidente por dois mandatos consecutivos 1994 e 1998.

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

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.

§ Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, LDB nº. 9.394/1996).

A Lei nº. 9394/1996 como novidade alterou a idade mínima para a realização dos exames supletivos para 15 anos, no ensino fundamental e 18, no ensino médio, e incluiu a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB prevê a elaboração de planos plurianuais de educação, o que resultou no Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação - PNE, previsto no art. 214 da Constituição Federal de 1988 e também na LDB 9.394/1996, em seus artigos 9º e 87, foi sancionado pela Lei nº 10.172 de 2001, levando em consideração os documentos internacionais e nacionais, estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis de ensino, para formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, para dez anos a partir de sua aprovação.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o PNE apresenta 26 objetivos, os quais, de maneira geral, apontam para a necessidade de priorizar ações de alfabetização, facilitar parcerias entre governo e sociedade civil propondo a participação solidária da comunidade nas ações. Nesse sentido, destacam-se algumas metas a serem perseguidas por todas as esferas governamentais:

1 – Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.

2 – Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.

4 – Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e

de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL. PNE, 2000).

Mas atingir essas metas envolve, entre outras coisas, financiamento da Educação de Jovens e Adultos. A Constituição de 1988 sofreu alterações no art. 208, em que desobriga o Estado de maiores compromissos com essa população, mantendo a gratuidade e suprimindo a obrigatoriedade quanto à oferta por parte do poder público.

A reforma educacional iniciada em 1995, que tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório, foi materializada na aprovação da Emenda Constitucional (EC) 14, de 12 de setembro de 1996. Emenda esta que suprimiu do Ato das Disposições Transitórias da Constituição (ADCT) de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998. A EC 14/1996 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi regulamentado pela Lei nº. 9424, de 24 de dezembro de 1996 e pelo Decreto nº. 2264, de junho de 1997, como um novo mecanismo de redistribuição dos recursos financeiros destinados ao Ensino Fundamental, com um prazo de dez anos de vigência.

Ao analisar esta questão, Arelaro (2002, p.101) diz:

Assim, a EC 14/1996, alterando o Art. 208 da Constituição Federal, fragilizou o ensino fundamental do jovem e do adulto que a ele não tiveram acesso em idade própria, transformando o dever do Estado em assegurar esse ensino era mera 'oferta', ainda que outra interpretação dessa emenda e de sua regulamentação tenha sido defendida pelos dirigentes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Com isso, e também pela alteração do Art. 60 do ADCT, os recursos para educação de jovens e adultos no texto da lei foram seriamente ameaçados.

Haddad & Di Pierro (2000, p.123) assim analisam a mesma questão:

[...] o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), do qual as matrículas do ensino de jovens e adultos foram expurgadas por imposição de um veto do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos.

Assim, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), os alunos jovens e adultos das redes estadual e municipal não foram contemplados, acentuando a exclusão da Educação de Jovens e Adultos, já que seus alunos não foram considerados na contagem do censo das matrículas que podiam receber recursos do Fundo. Dessa maneira, as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos deixaram de ser computadas para efeito dos cálculos dos fundos. “Se a primeira justificativa técnica para o veto era procedente (falta de estatísticas confiáveis), o Instituto INEP logo corrigiu tal fato, o que levaria a derrubada do veto” (CURY, 2002, p.185).

Haddad & Di Pierro (2000, p. 123) a esse respeito lembram que:

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei 9.424, o ensino de jovens e adultos passou a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles é muito maior, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade) experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado.

Um dos fatos associados a esse processo é o recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da Educação de Jovens e Adultos, mantendo a EJA numa posição de desprestígio que, historicamente, ela já ocupava nas políticas públicas. Na verdade, o governo federal não se retirou totalmente da provisão desses serviços. Uma nova organização de gestão das políticas sociais focadas no combate à pobreza, liderada pelo Governo Federal, por meio de outras instâncias governamentais, acabou por tomar a iniciativa, assumindo para si a tarefa de promover programas de alfabetização e elevação da escolaridade da população jovem e adulta.

Na década de 1990, o marco importante para a Educação de Jovens e Adultos foram às recomendações internacionais por meio das conferências internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jontien, Tailândia; A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); a

Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993); a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); a IV Conferência Mundial Sobre Mulheres (Beijing, 1995); a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela UNESCO (1988 – 1997). Em todas essas ocasiões, a educação foi considerada como elemento indispensável de uma estratégia para apoiar os mecanismos do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2002, p.19).

Assim, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, foi precedida por várias reuniões preparatórias em muitos países. Nessa Conferência, foi aprovada a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e ainda adotada uma “Agenda para o Futuro”. A V Conferência contou com a participação de representantes de governos e organizações internacionais, entre seus objetivos está à importância da aprendizagem de jovens e adultos. Reconhece a necessidade de articulação de ações locais para assumir o caráter público da EJA, promover uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo. Os documentos produzidos nesta Conferência e a “Agenda para o Futuro” da Educação de Adultos trazem um conceito ampliado de EJA, compreendida como educação continuada ao longo da vida, confrontando-se com a visão compensatória em que se desenvolveu o ensino supletivo. A Declaração de Hamburgo produz essa idéia da seguinte forma:

Apesar de o conteúdo referente à educação de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem, ambas são elementos necessários a uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente (SESI/UNESCO. DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

Assim a V Conferência privilegiou a educação de adultos e proclamou o direito de todos à aprendizagem permanente, ao longo da vida como elemento necessário para participar plenamente da vida econômica, política e cultural (DI PIERRO, 2005). Deste modo, torna-se claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população devem ser atendidas com

oferta permanente de programas institucionais e contínuos, superando as campanhas emergenciais que recorrem à mão-de-obra voluntária ou recursos humanos não especializados.

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos traz o compromisso de que a alfabetização responda ao desejo de promoção social, cultural e econômica dos aprendizes, fazendo ressaltar a importância da alfabetização para os direitos humanos, para uma cidadania participativa, para a justiça social, política e econômica e para a identidade cultural.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, tendo como relator o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10 de maio de 2000, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, cuja especificidade necessitava não apenas seguir as deliberações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, mas uma apreciação mais aprofundada sobre os fundamentos, funções e conceitos da EJA.

O referido Parecer, construído então para responder às dúvidas de muitos interessados envolvidos com práticas institucionais escolares da EJA, passou por diversas etapas. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação ouviu a comunidade educacional brasileira, realizou diversas audiências públicas e as “sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica” (BRASIL. 11/ 2000).

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, a EJA possui três funções, a saber: a função reparadora que “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”; a função equalizadora, pois “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas”; e a função qualificadora, com a “tarefa de propiciar a todos atualização de conhecimentos por toda a vida”.(BRASIL, 2000, p.7-11)

O Parecer pressupõe que a Educação de Jovens e Adultos tenha caráter próprio, devendo ser considerada a partir do contexto em que ela se desenvolve e o público que atende, considerando a faixa etária, interesse, no sentido de dar conta das necessidades básicas. Como aponta o Parecer 11/2000:

A nova concepção da EJA significa, pois, algo mais do que uma norma programática ou um desejo piedoso. A sua forma de inserção no corpo legal indica um caminho a seguir.

A EJA é educação permanente, embora enfrente os desafios de uma situação socioeducacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar.(BRASIL, 2000, p.51).

A Resolução CNE / CEB n° 1, de 05 de julho de 2000, que por sua vez institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, reitera a importância do Parecer 11/2000 e o reafirma como caminho a ser seguido na explicitação da Educação de Jovens e Adultos. Essa Resolução apresenta 25 artigos que normatizam, em âmbito nacional, a EJA em todas as suas modalidades, sendo bastante clara quanto à obrigatoriedade da sua observação por parte das instituições que oferecem essa modalidade de ensino:

Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (Art. 1º).

As Diretrizes trazem consigo a mudança na nomenclatura, deixando de usar o termo supletivo e passa a destacar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, considerando o perfil dos alunos e sua faixa etária, assinalando a necessidade de contextualização do currículo e das metodologias.

É importante observar, ainda, que durante a segunda metade dos anos de 1990, o atendimento da Educação de Jovens e Adultos ocorreu de maneira descontínua e diversificada, com experiências desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil. As ações governamentais concebidas foram o Programa de Alfabetização Solidária – PAS, realizado em parceria com o Ministério da Educação, iniciativa privada e as universidades; o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PANFLOR), financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Di Pierro (2005, p.1123), ao se referir a este período, afirma:

As demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter

emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza. Embora perspectivas distintas possam ter se desenvolvido em alguns estados e municípios, essa foi a tônica das iniciativas do governo federal durante a gestão 1996-2002, que desenhou os programas Alfabetização Solidária, Recomeço e de Educação na Reforma Agrária.

Em meados da década de 1990, consolidaram-se as tendências à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição “marginal” ocupada pela Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, segmentos sociais organizados e a articulação pela educação básica do campo encontraram mecanismos fora do âmbito do Ministério da Educação (MEC), de espaços de formação de trabalhadores rurais, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) vinculado à época ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF).

1.3 A Educação do Campo e o Pronera

No Brasil, a construção desta realidade que é a Educação do Campo começou a partir das necessidades das famílias sem-terra nas áreas de acampamentos e assentamentos de garantir escolas de qualidade para seus filhos, buscando o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Fernandes (2006, p.28) explicita a origem desse conceito, afirmando:

A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e a Coordenação Geral da Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

Cabe aqui lembrar que a educação no campo encontra um quadro de dificuldades¹⁴, o que mostra a forma com que a questão foi tratada ao longo da história, pois na cidade a exclusão social é notada a todo instante, enquanto no campo não é tão perceptível e fica esquecida, conseqüentemente, a falta de interesse com a escolaridade dessa parcela da população é ainda maior.

No decorrer de 1990, as políticas públicas para a educação, seguiram as orientações neoliberais. É preciso esclarecer que:

O neoliberalismo, enquanto um conjunto específico de receitas econômicas e programas políticos, começa a entrar na ordem do dia nos anos de 1970. As propostas neoliberais expressas, por exemplo, nas obras de Milton Friedman, emergem nos países avançados influenciados, do ponto de vista político, pela chamada 'nova direita' que afirma a necessidade da diminuição dos gastos relativos ao bem-estar social. As suas idéias estão pautadas numa revivescência do liberalismo clássico no que diz respeito a: uma crença no indivíduo, um papel limitado para o Estado nas questões sociais e econômicas e uma preferência por processos de mercado em relação à provisão pública (OLIVEIRA, 2003, p.142).

Nessa ótica, a redução do Estado, do seu tamanho, do seu papel e de suas funções é o ponto central do neoliberalismo¹⁵. Porém, assinala-se que o Estado é minimizado apenas para as políticas sociais, mas não para os interesses do capital.

Nesse contexto, conforme Shiroma *et al* (2004, p.56), as reformas educacionais não foram um empreendimento apenas local, acompanharam o movimento reformista espalhado na América Latina e nos demais países em desenvolvimento. Estas orientações representadas e estimuladas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Infância (Unesco), Organização das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), passaram a ser consideradas como componente estratégico das políticas públicas nos anos de 1990, para contribuir para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza.

Assim sendo, a Unesco, Unicef, PNUD e o Banco Mundial convocaram os nove países mais pobres e populosos do mundo (Brasil, México, Indonésia, Bangladesh, Paquistão,

¹⁴ As condições de funcionamento das escolas rurais são precárias, conforme mostra o Panorama da Educação do Campo, levantado pelo INEP em 2007.

¹⁵ Vale esclarecer, ainda, que "A crítica mais acentuada dos neoliberais ao Estado, que tem como ponto de partida o ataque ao Estado de Bem-Estar Social, amplia-se, em seguida, para abranger toda a concepção keynesiana de intervenção pública na economia e de redistribuição social. Trata-se da teoria de John Maynard Keynes (1883-1946) que, na década de 1930, época da Grande Depressão econômica mundial (1929-1933), procura analisar a conjuntura de seu tempo e apontar saídas para a crise do capital" (OLIVEIRA, 2003, p. 136).

China, Egito, Nigéria e Índia) para a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. A Conferência constitui-se em um marco reordenador das políticas educacionais da educação básica e iria inaugurar a política patrocinada pelo Banco Mundial, de priorização sistemática do ensino fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino e de defesa da relativização do dever do Estado para com a Educação, tendo como base o postulado de que assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (SHIROMA, 2004, p.57).

O resultado da Conferência é a Declaração Mundial de Educação para Todos, que menciona também as populações rurais, no seu artigo 3º, da seguinte maneira:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas ou zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados, os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (CONFERÊNCIA de Jomtien. Artigo 3º).

Na legislação brasileira, a Constituição de 1988 é um marco para a educação porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, mas não faz nenhuma menção à Educação do Campo. Porém, ao afirmar, no artigo 208, que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”, “ergue os pilares jurídicos sobre os quais viria edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro” (BRASIL. MEC, p.16, 2007). Esse entendimento abre espaço para que a Educação do Campo possa ser abordada como segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconhece em seus artigos 3º, 23, 27, e 61, a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A idéia de mera adaptação é especificada no seu artigo 28, que traz a seguinte redação:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as *adaptações* necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB nº 9.394/1996, grifo nosso).

Como se pode perceber, a idéia de mera adaptação deve ser substituída pela adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagens do estudante e o que é específico para o campo. O artigo 23 permite a organização escolar própria, quando diz “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” e o § 2º do mesmo artigo estabelece a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e econômicas.

Dessa forma, a LDB nº. 9.394/1996 contempla a diversidade, apontando a existência de uma singularidade. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2001, estabeleça em suas diretrizes o tratamento diferenciado para a escola rural, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.

A esse respeito o Caderno da Secad (BRASIL. MEC, 2007, p. 17) diz:

Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Por outro lado, a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trechos extremamente longos.

Desse modo, o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer nos seus eixos “a educação como direito, como fator de desenvolvimento econômico e social e como meio de combate à pobreza” deixa evidentes as orientações e compromissos assumidos com a Conferência Internacional de Educação para Todos, onde se veicula a melhoria de condições econômicas e qualidade de vida por meio da educação.

Em oposição a esta situação, surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais e sindicais, que defendem o meio rural como espaço de diversidade, reafirmando “que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.16).

A proposta de uma Educação do Campo vem sendo construída em conjunto pelos movimentos sociais do campo, educadores e instituições que apóiam os agricultores familiares, sem esquecer a questão central, como diz Caldart (2002, p.62):

Não podemos cair na falácia de que o debate sobre a educação básica do campo substitui, ou é mais importante, do que o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo... Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo.

Dentro desse contexto, da luta política e da organização de escolas em assentamentos de Reforma Agrária do Movimento Sem Terra, começou a surgir a preocupação com uma educação voltada para o campo, conforme relata Kolling (2002, p. 15-6):

Nossa caminhada enquanto articulação nacional **Por Uma Educação do Campo** começou no processo de preparação da *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)* feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO E PELO UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de praticas e de preocupações relacionadas à *educação do campo*.

Pode-se notar que a proposta da Educação do Campo tem seu marco no Brasil com a realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, quando se estabeleceu um processo de reflexão e mobilização em favor de uma Educação do Campo e a expressão “educação rural” foi substituída por Educação do Campo. Essa mudança é justificada por Kolling, Molina e Nery (1999 p.26):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos de hoje

que tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Pelo exposto, a mudança da expressão *meio rural* para *campo* busca superar o sentido tradicional da escola rural, imposto por meio de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e a educação rural inserida no processo de modernização capitalista do campo, comprometida com a lógica da produtividade. O conceito da escola do campo relaciona-se à formação dos trabalhadores rurais com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, que significa também um instrumento de luta pela terra.

Fernandes (2006, p.37), acentua:

Nesse sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Desse modo, nos documentos produzidos¹⁶ nos encontros nacionais da articulação Por uma Educação no Campo, a reivindicação fundamental é a educação do campo, assim apresentada na Declaração Por Uma Educação do Campo:

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

¹⁶ A Conferência realizada em julho de 1998 foi preparada após vários seminários em alguns estados e em nível nacional para aprofundar a proposta. As discussões foram apresentadas em uma publicação em 1999, intitulada “Por uma Educação Básica do Campo”. Nesta seqüência publicou-se um Caderno n.º 2 que apresenta propostas referentes à educação básica e ao movimento social do campo, publicado também em 1999. O Caderno n.º 3, publicado em 2000, apresenta o assunto “Projeto Popular e escolas do campo” e o Caderno n.º 4, publicado em 2002, com o título “Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas”.

6. Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.

[...]

8. Defendemos um projeto de educação integral, preocupado também com questões de gênero, de raça, de respeito às culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma agricultura e de um desenvolvimento sustentável, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente.

[...]

10. Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta *para os*, mas sim *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento **Por Uma Educação do Campo** (KOLLING, CERIOLI & CALDART, 2002, p.18-19-20).

Uma conquista para a educação do campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Fernandes (2002, p. 91), ao analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, diz:

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem no campo vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Com a finalidade de implementar as Diretrizes a partir de 2003, foi criado um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído pela Portaria nº. 1.374, de 3 de junho de 2003, sob a coordenação do Ministério da Educação.

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação no Campo foi formado por uma ampla composição institucional e interinstitucional com outros ministérios e com a efetiva participação dos movimentos sociais, com o compromisso de construir uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País. Esse Grupo já elaborou as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL. MEC, 2004).

Cabe ressaltar que esse documento faz uma abordagem geral da situação econômica e social do meio rural brasileiro e aponta a realidade educacional na qual se inserem as pessoas do campo. Um dado interessante do documento é que o mesmo aponta a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

A luta por uma educação pública de qualidade tem sido motivo de manifestações organizadas por diversos movimentos sociais, destacadamente Contag e MST, que, trazidas para o âmbito do poder público, tem gerado profundas reflexões e ações no Estado e na sociedade civil, como foi o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998 para atender áreas de assentamentos de reforma agrária. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, da educação e dos seus sujeitos. (BRASIL. MEC, 2004, p.34).

Observa-se que a organização e luta dos trabalhadores sem terra pela reforma agrária contribuiu para fortalecer a luta pela Educação do Campo, tendo em vista que os movimentos organizados que lutam pela reforma agrária focam suas reivindicações não apenas na reforma agrária, mas também em uma educação que atenda às necessidades do homem do campo, que lhe permita a continuada luta pela conquista da terra e do conhecimento.

A emergência dos movimentos sociais do campo, de certo modo, impulsionou a reivindicação pela Educação de Jovens e Adultos, no sentido de se construir uma nova prática alfabetizadora para jovens e adultos trabalhadores dos assentamentos rurais, uma alfabetização que fosse vinculada com as necessidades e os desafios da luta pela reforma agrária e pelas transformações sociais mais amplas de nosso país (CALDART, 1997).

Assim, os trabalhadores sem terra reclamaram por políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos, compreendendo que a redução do analfabetismo no campo pode contribuir para o fortalecimento da luta empreendida pelos movimentos.

Desse modo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado para atender a demanda por educação da população do campo. O Pronera, enquanto política pública é considerada como a principal ação no combate ao analfabetismo no campo e

a sua criação é creditada à “luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se” (BRASIL. PRONERA, 2004, p.11).

No Estado de Mato Grosso do Sul o Pronera foi implantado em assentamentos de reforma agrária, contando com a parceria realizada pela UFMS/INCRA/MS e movimentos sociais do campo. Trata-se de uma proposta que foi considerada inédita no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, pelos envolvidos no processo, projeto este que iremos discutir nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II - A CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA

O objetivo deste capítulo é descrever o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), apresentado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), hoje denominado Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA)¹⁷, criado em 25 de dezembro de 1999 por meio da MP nº. 1911-12. O MEPF apresenta o Programa como expressão de uma parceria estratégica entre governo federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo.

Para alcançar esse objetivo, foram consultados os documentos oficiais que tratam da implantação do Programa e os manuais editados¹⁸.

2.1 A origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

O Pronera foi criado oficialmente em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria¹⁹ nº. 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), vinculado ao Gabinete do Ministro.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)²⁰ traz na sua história o diferencial de ser um programa do governo federal, pensado fora do governo e elaborado com a participação dos movimentos sociais do campo. Criado em 1998, fruto da luta dos movimentos sociais e de trabalhadores rurais pelo direito à educação, configurou-se na principal referência da educação de jovens e adultos do campo. A idéia de um Programa

¹⁷ Publicado na Seção I do Diário Oficial da União de 26/12/1999.

¹⁸ Os Manuais de Operações editados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) em 1998, 2001 e 2004 são documentos que expressam a organização; estrutura e o desenvolvimento do Programa, é por meio dele que nos pautamos para a sua descrição.

¹⁹ Portaria publicada no Diário Oficial da União de 17 de abril de 1998.

²⁰ Os antecedentes históricos relatados foram baseados no Manual de Operações do Programa de 2001.

voltado para os assentamentos rurais começa em julho de 1997, quando foi realizado um grande encontro de educadores da reforma agrária intitulado “I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA)”, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representado pelo seu setor de educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Estiveram presentes no ENERA professores de mais de vinte universidades brasileiras que vinham desenvolvendo atividades na área de educação nos projetos de assentamento de Reforma Agrária que, na maior parte, resultava de uma parceria informal entre esses professores e movimentos sociais, principalmente o MST.

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

Cabe aqui lembrar que, apesar da intensa urbanização ocorrida no Brasil, a população residente na zona rural é expressiva, e mesmo assim sofre pela ausência de política pública de educação para o campo, deixando perceptível que o fator localização da população apresenta vantagens em relação à oferta de oportunidades de escolarização no sistema de ensino brasileiro, conforme nos revelam as tabelas²¹ a seguir:

Tabela 1 – População residente segundo a localização do domicílio - Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

Regiões Geográficas	População Residente					
	Total		Urbana (%)		Rural (%)	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	169.799.170	182.048.755	81,2	83,0	18,8	16,9
Norte	12.900.704	14.433.086	69,9	73,5	30,1	25,8
Nordeste	47.741.711	50.531.578	69,1	71,5	30,9	28,5
Sudeste	72.412.411	77.572.612	90,5	92,0	9,5	7,9
Sul	25.107.616	26.695.087	80,9	82,0	19,1	18,0
Centro-Oeste	11.636.728	12.816.392	86,7	86,3	13,3	13,7

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

²¹ Tabela da Pesquisa desenvolvida pelo INEP/DIDIE em parceria com o MDA/INCRA/PRONERA, realizada no período de outubro a dezembro de 2004, estatísticas demográficas IBGE - 2000 e educacionais INEP/MEC relativas a áreas urbanas e rurais.

A tabela 1 mostra que a população brasileira, segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, está alcançando 170 milhões de pessoas. Considerando estes dados, apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de 32 milhões de pessoas (18,8%) encontram-se na zona rural. Observa-se, no entanto, que entre 2000 e 2004 a população da zona rural só aumentou em uma região do país, na região Centro-Oeste, fato este explicado pelo crescente número de assentamentos de reforma agrária na região.

Tabela 2 – Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por localização do domicílio, segundo grupos de idade – Brasil – 2000

Grupos de idade	População urbana			População rural		
	Total	Não alfabetizada	%	Total	Não alfabetizada	%
15 anos ou mais	98 878 016	9 609 469	9,72	20 678 659	5 857 793	28,33
15 a 17 anos	8 511 442	217 383	2,55	2 215 597	214 622	9,69
18 a 24 anos	19 247 585	698 570	3,63	4 117 601	631 756	15,34
25 a 29 anos	11 572 612	571 301	4,94	2 274 887	469 346	20,63
30 a 34 anos	10 910 735	684 007	6,27	2 118 366	513 774	24,25
35 a 39 anos	10 317 524	739 633	7,17	1 943 297	512 546	26,38
Mais de 39 anos	38 318 119	6 698 576	17,48	8 008 912	3 515 748	43,90

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Tabela 3 – Número médio de anos de estudo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio - Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	6,9	7,3	3,8	4,0
Norte	5,6	6,2	6,5	6,9	3,3	4,0
Nordeste	5,2	5,5	6,0	6,3	3,2	3,1
Sudeste	7,1	7,5	7,3	7,7	4,5	4,7
Sul	6,8	7,2	7,3	7,7	4,9	5,0
Centro-Oeste	6,6	7,0	6,9	7,4	4,2	4,7

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

Conforme as tabelas 2 e 3, em todo país, em 2000, o analfabetismo²², pessoa que “não sabe ler e escrever um bilhete simples” atingia um número superior a 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos. Considerando apenas a população que vive nas zonas rurais do país, 28,33% dos jovens e adultos eram analfabetos, enquanto nas zonas urbanas o índice era de 9,72%. Segundo dados do PNAD, em 2004, na zona urbana, onde existe oferta de ensino fundamental completo, a população jovem e adulta tem em média 7,1 anos de estudo, na zona rural, onde o ensino quase sempre fica restrito aos anos iniciais do ensino fundamental, a população jovem e adulta tem, em média, 4,2 anos de estudo. Deste modo, ser adulto e viver na zona rural, pertencendo às classes sociais de baixa renda, é uma condição que indica a probabilidade de permanecer no analfabetismo. Sobre este assunto Andrade e Di Pierro, (2004, p. 19-20) dizem:

Embora já se tenham passado mais de três décadas de vigência da lei que ampliou a duração do Ensino Fundamental para oito anos, a típica escola rural brasileira é ainda aquela instalação precária e improvisada, isolada e de difícil acesso, mantida pelo governo municipal, que oferece apenas primeiro segmento do Ensino Fundamental em classes multisseriadas unidocentes, regidas por professores mal remunerados e pouco qualificadas, cuja prática pedagógica é orientada por referências curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo. Quase metade dessas não tem luz e a esmagadora maioria não tem biblioteca, equipamento para práticas esportivas, laboratórios de ciências ou informática.

Neste sentido, os movimentos sociais do campo e organizações da sociedade civil, buscando soluções para eliminar o analfabetismo, garantir o acesso à escola pública gratuita e de qualidade promoveram o debate em torno da realidade das escolas do/no campo.

Assim, em 2 de outubro de 1997, representantes das universidades – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Federal de Sergipe (UFSE) e Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP), reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. Examinadas as possíveis linhas de ação, decidiu-se dar prioridade à questão do analfabetismo de jovens e adultos, sem ser excluído o apoio a outras alternativas.

²² Segundo o IBGE, considerou-se alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foi considerada analfabeta. (IBGE, 2000).

As razões para essa opção foram: os índices de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular; a tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação (BRASIL. PRONERA, 2004, p.15).

No final desse encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção da construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos, assim foi elaborado um documento e apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, realizado em Brasília, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades participantes do Fórum aprovaram a proposta que visava introduzir nas ações federais de reforma agrária elementos de uma política pública de educação de jovens e adultos no meio rural. As negociações com o Ministério Extraordinário de Política Fundiária resultaram em um modelo de gestão tripartite em que representantes do governo compartilhavam decisões estratégicas e pedagógicas com representantes das universidades e dos movimentos sociais ligados à reforma agrária (BRASIL, PRONERA,1998).

2.2 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi definido em sua criação como uma política pública específica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projeto de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária.

Dentre as inovações introduzidas pelo Pronera sobressai a adoção de modelo de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que todas as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos os parceiros tivessem representação.

Assim, em 1997, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tem nomeado seu primeiro coordenador, ou seja, o Ministro Extraordinário da Política Fundiária convida o reitor da Universidade de Brasília, João Cláudio Todorov, para assumir a coordenação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Com essa definição de coordenação, foi elaborado o primeiro Manual de Operações do Pronera, em que a gestão colegiada participativa e democrática deveria ser colocada em prática “[...] os parceiros discutiram as bases do programa, o qual foi construído par e passo com os interesses de todos os grupos envolvidos” (BRASIL. PRONERA, 1998, p.9).

O Manual de Operações do Pronera foi editado em 1998, definindo a estrutura operacional, as orientações pedagógicas do Programa e os critérios de participação das universidades e dos movimentos sociais rurais.

O alvo principal do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetos, aos quais oferece cursos com duração de no mínimo 12 meses.

O Programa pauta-se nos seguintes princípios²³: da interatividade quando se propõe desenvolver ações mediante parcerias entre os órgãos governamentais, instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais, sindicatos e comunidades assentadas; da multiplicação quando visa ampliar o número de alfabetizados, monitores e de agentes mobilizadores para promover a educação nos assentamentos; e da participação quando busca envolver a comunidade beneficiada em todas as fases do projeto; da inclusão quando visa ampliar as condições de acesso à educação como direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.

Dentro desse contexto, o Programa entende a parceria como uma ação compartilhada em que todas as partes envolvidas pautam-se pelos objetivos comuns, com direitos e obrigações equivalentes, base da gestão participativa. O Programa traz a seguinte orientação:

A **parceria** é a condição para a realização das ações do PRONERA.

Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativo e os governos municipais e estaduais.

Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma **gestão participativa**, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma **construção coletiva** na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL. PRONERA, 2004, p.18).

²³ Os princípios apresentados nos manuais de operações de 1998 e 2001 são os mesmos, em 2004 acrescenta-se o princípio da inclusão.

Cabe ressaltar que a ênfase na dimensão participativa da gestão, considerada um dos eixos norteadores do Programa, que procura incorporar a participação dos movimentos sociais ao processo de decisão e planejamento, promovendo e ampliando a participação, pode favorecer um processo de construção de identidade e aprendizado de gestão da vida coletiva, com a convivência e a tomada de decisões desde as questões mais simples até os processos complexos de operacionalização desses programas, mas segundo Carvalho (1998, p.21):

Os movimentos sociais e as ONGs sabem que, ao participar de parcerias estão fazendo ‘apostas de risco’, cujos resultados são ambíguos. São acusados de ‘virar reformistas’, de incorporar a terminologia neoliberal, o conceito de Estado mínimo, a idéia de que o Estado está falido e de que movimentos, igrejas, ONGs, devem substituí-lo, realizando tarefas que não são sua ‘obrigação’. Estas experiências de risco, a avaliação de resultados em que se sentiram usados como ‘mão de obra barata’ ou como um ‘prestador de serviços’ tem levado movimentos e ONGs a elaborar melhor seu conceito de parceria, seus critérios para entrar numa relação deste tipo, suas exigências quanto às responsabilidades do parceiro, especialmente quando este é o poder público. Ao contrário do pensamento neoliberal, que vê nas parcerias uma forma de desobrigar o Estado dos serviços que deve oferecer como públicos, muitos movimentos e ONGs as entendem como corresponsabilidade entre atores diversos na gestão e implementação de políticas ou serviços de interesse público.

Para diferenciar-se do pensamento neoliberal, evitando participar de parcerias que são simples ‘transferências de funções’, ou processos de ‘terceirização’, movimentos e ONGs têm afirmado que ‘as políticas básicas têm que ser feitas pelo Estado’ embora possam ‘ser feitas com participação da sociedade’ e que, ao lado dessa participação, o movimento deve continuamente ‘brigar’ por políticas públicas do Estado, e pela vinculação de recursos públicos a essas políticas, em lei.

O fato de o Pronera ser fruto das reivindicações dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada para construção de uma proposta de política educacional para o campo e que levasse em conta suas especificidades, representa uma inovação pela possibilidade de levar a Educação de Jovens e Adultos para dentro dos assentamentos de reforma agrária.

Na época de sua criação, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária estava submetido ao Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) e a gestão do Pronera acontecia em várias instâncias, em âmbito nacional, formada pelo Conselho Deliberativo, a Coordenação Nacional e as Comissões Executivas, Administrativa e Pedagógica; na esfera estadual, os Conselhos e Coordenações Estaduais; e as Coordenações Locais nos municípios.

O Programa remete à gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), em que o Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) dirigido pelo Ministro Raul Belens Jungmann Pinto, a partir do Gabinete do Ministro e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)²⁴, vai articular diferentes ações referentes às demandas por Educação nos assentamentos de reforma agrária. O Manual de Operações, apresentado em 1998, após a criação do Programa define-o da seguinte maneira: “O Pronera é uma política pública específica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária” e traz ainda seus objetivos, princípios teórico-metodológicos e linhas básicas de ação.

Os objetivos do Programa, segundo o Manual de Operações de 1998 são:

Objetivo Geral: Fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil.

Objetivos Específicos: 1- Desenvolver um projeto Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EJA, incluindo a formação e escolarização dos monitores (as); 2- oferecer formação continuada e escolarização (média e superior) aos educadores (as) do ensino fundamental; 3- Oferecer formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural; 4 - Produzir materiais didático-pedagógicos, em todas as áreas prioritárias, a partir das discussões do programa (BRASIL. PRONERA, 1998, p.10-11).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) será operacionalizado, segundo seu Manual de Operações de 1998²⁵, por um Conselho Deliberativo Nacional e Estaduais, uma Coordenação Nacional, Coordenações Estaduais e Coordenações Locais. Em todas as instâncias deverão ser formados Conselhos Deliberativos compostos pelos parceiros. (BRASIL, PRONERA, 1998).

Cabe aqui trazer a contribuição de Cury (2004, p.47) quanto à expressão Conselho e alguns sentidos de sua origem etimológica:

Conselho vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/cosulere*, significando tanto *ouvir alguém* quanto *submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso*. Trata-se, pois, de um verbo de cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um conselho participa

²⁴ O Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária – INCRA foi criado pelo Decreto-lei nº. 1.110 de 09/07/1970. Segundo o Estatuto da Terra, é o órgão responsável pela execução da Reforma agrária.

²⁵Na edição posterior a 1998, a operacionalização sofre alterações e passa a adotar o termo gestão.

dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade. (...) O verbo *consulo/consulere* ainda tem a ver com uma raiz etimológica mais profunda, porque ligada a um mito greco-romano. *Consus* era o deus romano protetor dos grãos plantados na terra e cujo altar ficava no meio do Circo Maximo, em Roma. Portanto, *Consus* tem a ver com cultura no sentido de agricultura, isto é, de revolver a terra e de cultivo de uma planta. Seu nome era invocado para proteger os grãos semeados dos excessos do frio, das intempéries ou da presença dos parasitas. A origem tem a ver com os grãos semeados na terra. Esses cereais são fundamentais para qualquer reprodução das condições materiais da existência social.

O autor continua, dizendo que faz parte da dialética de um conselho ser um órgão colegiado que possui “membros de igual dignidade, com responsabilidades comuns”.

Na gestão do Pronera, as tarefas específicas de cada parceiro para execução dos Projetos, no qual cada um assume responsabilidades, já vêm definidas da seguinte forma:

Instituições de Ensino Superior – IES: elaborar e executar projetos educacionais, ouvidos os parceiros; identificar, em conjunto com os demais parceiros, os Projetos de Assentamentos que serão atendidos; quantificar e qualificar a demanda educacional nos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária; selecionar, capacitar e habilitar monitores a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do programa; acompanhar o desempenho dos alunos, propondo novas estratégias quando necessárias; organizar o quadro docente responsável pelas disciplinas; aplicar os recursos de acordo com previsto no Plano de Trabalho e no Projeto; estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto.

Movimentos Sociais: mobilizar jovens e adultos moradores dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária para a identificação das demandas; identificar, em conjuntos com os demais parceiros, os Projetos de Assentamentos que serão atendidos; participar, do acompanhamento pedagógico dos projetos; articular, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e o INCRA, a infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas; acompanhar o trabalho dos monitores assegurando freqüência às aulas; acompanhar a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho do Projeto.

Superintendências regionais do INCRA: divulgar, articular, implementar e acompanhar o PRONERA no âmbito da Superintendência; identificar e organizar a demanda por educação de jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos 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 infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas; destacar e capacitar técnicos para a implementar 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.

Secretarias Municipais e Estaduais de Educação: divulgar, articular e acompanhar o PRONERA; contribuir para a implantação e execução dos

Projetos no âmbito Municipal ou Estadual; identificar, em conjunto com os Movimentos Sociais e o INCRA, a infra estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aulas; criar estratégias para a continuidade da escolarização dos jovens e adultos beneficiados pelo PRONERA (BRASIL, 2001, p.22-23).

Os conselhos, da forma que está estruturada a gestão do Pronera, vem viabilizando sua execução, e colocando em prática suas ações, mas a dialética de um conselho de órgão colegiado com membros de igual dignidade e com responsabilidades comuns sucumbe às atribuições diferenciadas e pré-determinadas dos parceiros.

O Programa define que o Conselho Deliberativo Nacional é formado por representantes de entidades parceiras, governo, universidades e movimentos sociais e orientará sobre as decisões da Coordenação Nacional do Pronera. Os membros que deveriam compor o Conselho Deliberativo Nacional²⁶ são os seguintes:

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 Universidades 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 Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG; 1 membro da organização das Nações Unidas para infância–UNICEF; 1 membro da União Nacional dos Estudantes-UNE; 1 membro da Conferencia 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 (BRASIL. PRONERA, p.12, 1998).

Conforme o Manual de Operações de 1998, o Conselho Deliberativo Nacional seria presidido por um representante designado pelo Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) e sua função seria de orientar sobre as decisões da Coordenação Nacional do Pronera.

A coordenação Nacional do Pronera foi distribuída em três instâncias: Comissão Executiva, Comissão Pedagógica e Comissão Administrativa, constituindo-se em órgão de direção executiva superior do Pronera, tendo como competência articular suas atividades.

²⁶ Estrutura apresentada em 1998.

Segundo ainda, o Manual de Operações de 1998, a Coordenação Nacional²⁷ tem as seguintes atribuições e competências: coordenar as ações do Pronera em todas as suas instâncias; articular a parceria governo, universidades, movimentos sociais e sindicais e organismos internacionais; propor princípios e diretrizes para o desenvolvimento do pedagógico e operacional do programa; implementar, divulgar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa, subsidiando as coordenações estaduais e locais; julgar os pareceres técnicos emitidos pela Comissão Pedagógica Nacional; homologar a criação dos Conselhos Deliberativos Estaduais.

Sendo a Coordenação Nacional do Pronera dividida em três instâncias, a Comissão Executiva do Pronera é um coletivo responsável pela execução e administração do Pronera, que também tem suas atribuições bem definidas. São atribuições da Comissão Executiva: a) execução das atividades de planejamento, implementação, monitoramento, avaliação e retroalimentação dos projetos financiados pelo Pronera; b) supervisão geral das atividades de gerência nas diferentes áreas: financeira, técnica e de apoio administrativo; c) assessoria técnica à Coordenação Nacional; d) análise dos projetos concorrentes quanto ao cumprimento dos requisitos formais; e) integração com as demais áreas da Estrutura Administrativa, parceiros e órgãos do Pronera.

A Comissão Executiva²⁸ será formada por 8 (oito) membros indicados pelas suas instituições, e suplentes permanentes que substituirão os titulares em caso de ausência, os representantes e os indicados pelas instituições para fazerem parte do Programa no ano de sua criação, que são:

Um representante do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária – MEPF (Prof. João Cláudio Todorov); um representante do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (João Luiz Guadagnin); um representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB (Prof^a Sueli L. Couto Rosa); um representante da Comissão Pedagógica Nacional (Prof^a Mônica Molina); dois representantes de movimentos sociais, (Cleia Anice M. Porto-CONTAG, Elfi Fenske-MST); o Gerente Administrativo do PRONERA (Maristela Abad); O Assessor de Planejamento da Coordenação Nacional (Prof. Carlos Alberto Torres) (BRASIL. PRONERA, 1998).

²⁷ A Coordenação Nacional reúne-se a cada dois meses ordinariamente e extraordinariamente todas as vezes que convocada pelo seu Presidente, que convocará todas as demais instâncias, e/ou por dois terços dos membros da Coordenação Nacional. (BRASIL, 1998)

²⁸ A Comissão Executiva reúne-se mensalmente e extraordinariamente, de acordo com as necessidades e exigências administrativas do Pronera.

A Comissão Pedagógica do Programa também constituída de 8 (oito) membros tinha as seguintes atribuições e competências: fazer parte da Coordenação Nacional do Pronera; coordenar as atividades didático-pedagógicas do Pronera; 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 Pronera; orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, as Coordenações Estaduais e Locais; emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho/projetos e apresentá-los à Coordenação Nacional; mobilizar e articular os instrumentos do Programa junto ao MEC. A Coordenação Pedagógica era constituída pelos seguintes membros:

Um representante da Comissão executiva (Maristela Abad); cinco representantes de universidades (Prof^a. Ângela T.S. Therriem-Universidade Federal do Ceara/UFCE, Prof^a. Mônica Molina-Universidade de Brasília/UnB, Prof. Robinson James- Universidade Estadual Paulista/UNESP, Prof^a. Sonia Fátima Schwentler-Universidade Federal do Paraná/UFPR, Prof^a. Sonia Meire S. A. de Jesus – Universidade Federal de Sergipe/UFSE); dois representante dos movimentos sociais (Cleia Anice M. Porto-CONTAG, Edgar Jorge Kolling-MST) (BRASIL. PRONERA, 1998).

A estrutura do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) ainda se compõe de uma Comissão Administrativa, responsável pela organização administrativa e financeira e composta por um gerente administrativo, assessoria de comunicação social e uma secretaria.

Ainda, segundo o Manual de Operações de 1998, nos estados será formado um Conselho Estadual pelas entidades parceiras que atuam no Estado e que representam o governo, universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais, cada um com um membro. Esse Conselho²⁹ orientará as ações do Pronera no Estado e será presidido por um representante do INCRA local ou por um outro membro do Conselho Estadual, eleito em assembléia geral.

Nos Estados, além dos Conselhos Estaduais, constituem-se as Coordenações Estaduais e Coordenações Locais que são extensão da Coordenação Nacional.

A Coordenação Estadual tem como atribuição divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar supervisionar e avaliar as atividades do Programa no âmbito estadual. Ainda deverá mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e demais instituições de ensino superior no Estado;

²⁹ O Conselho Estadual se reunirá ordinariamente duas vezes ao ano e extraordinariamente sempre que convocados por seu presidente ou por metade mais um de seus membros. Os participantes do Conselho não são remunerados.

avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu Estado; promover parcerias entre organismos do governo do estado e dos municípios, igrejas, ONGs, movimentos sociais, universidades e demais IES.

A Coordenação Estadual³⁰ será composta de dois professores universitários, dois representantes dos movimentos sociais, representantes das superintendências do INCRA, da Delegacia Estadual do Ministério da Educação e do Desporto (DEMECs), da Secretaria Estadual de Educação, igrejas, pastorais, ONGs. A orientação proposta no Manual do Programa é de que os professores universitários e os representantes dos movimentos sociais indicados para a composição da Coordenação Estadual deverão estar envolvidos em projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Coordenação Local, nos assentamentos, tem como atribuições: divulgar, coordenar, articular, implementar, fazer o acompanhamento pedagógico, supervisionar e avaliar as atividades do Programa. A Coordenação Local³¹ é composta de três monitores que deverão ser trabalhadores rurais da comunidade assentada, um estudante universitário, um agente de movimentos sociais, que é o coordenador local, e demais representante dos parceiros locais. Dentro da Coordenação Local, o estudante universitário e o agente de movimentos sociais serão remunerados pelas atividades que executam e ainda caberá aos mesmos efetuar a distribuição de material didático-pedagógico para professores, monitores e alunos e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas.

Nessa organização proposta pelo Pronera, a Educação de Jovens e adultos (EJA) é considerada prioritária para os Projetos, abrangendo três tipos de atividade: a primeira, alfabetização dos jovens e adultos residentes em áreas de assentamentos de reforma agrária; a segunda, o ensino fundamental sob a modalidade supletiva e capacitação pedagógica dos monitores; e a terceira, a formação de coordenadores locais, que serão os agentes dinamizadores de processos comunitários.

Para habilitação dos Projetos³² junto ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, primeiramente em 1998 eles eram recebidos e avaliados pela Comissão Executiva quanto ao cumprimento dos requisitos formais e esta convocava a reunião da Comissão Pedagógica, que os analisava e expedia parecer técnico do projeto. Os pareceres são

³⁰ A Coordenação Estadual se reunirá mensalmente e extraordinariamente quando for necessário.

³¹ A cada 10 turmas de 20 alunos se constituirá uma Coordenação Local.

³² Após alterações do Programa em 2001, para habilitar os Projetos, as Instituições proponentes deveriam encaminhar o Projeto e o Plano de Trabalho oficialmente ao Superintendente Regional do INCRA, que o enviaria à Direção Executiva do Pronera para análise e apreciação. As propostas consideradas satisfatórias pela Direção Executiva seriam encaminhadas à Comissão Pedagógica, que as analisaria quanto ao conteúdo e a metodologia.

julgados pela Coordenação Nacional, que comunicava às universidades sobre o parecer final do projeto.

Para participar, as universidades e demais instituições de Ensino Superior deveriam apresentar um projeto pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos assentados e para os cursos de escolarização e capacitação de monitores, em parceria com organizações não governamentais e movimentos sociais envolvidos com trabalho nos assentamentos. As propostas de projeto eram dirigidas à Coordenação Nacional do Pronera, com pedido formalizado em correspondência assinada pelo dirigente ou representante legal.

Os projetos, para serem aprovados, apresentam condições fundamentais como a comprovação da parceria, materializada por uma carta de aceite dos movimentos sociais envolvidos, além dos demais critérios de elegibilidade, que constam da criação do Pronera.

O Manual de Operações de (1998, p.16) apresenta os seguintes Critérios de Elegibilidade³³:

As universidade e demais IES concorrentes deverão se articular com coordenadores locais/movimentos sociais dos assentamentos de reforma agrária mais próximos da sua instituição, para a elaboração da proposta pedagógica do Projeto. A proposta de Projeto incluirá uma carta de aceite e integração com os movimentos sociais. 2- As universidades e demais IES concorrentes deverão comprovar intencionalidade de disponibilidade de recursos humanos (docente, alunos, especialistas) para desenvolver o projeto de alfabetização/escolarização de jovens e adultos em áreas de assentamentos. 3- professores e alunos envolvidos no Projeto deverão dispor de uma carga horária mínima, sendo esta de 40 horas mensais para professor e 80 horas mensais para o aluno, em que se dedicarão ao Projeto, para o qual estarão sendo remunerados, monitorados e avaliados. 4- Deverão se comprometer em respeitar a estrutura administrativa e pressupostos teórico-metodológicos do Programa. 5- A proposta pedagógica do projeto devera incluir todas as informações solicitadas no formulário de projeto. 6- A universidade e demais IES concorrentes ficarão responsáveis pelo recebimento e administração dos recursos, assumindo respeitar as orientações dadas pelo Convênio a ser assinado.

Para funcionalidade dos projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é concebida a seguinte cadeia pedagógica: um professor universitário = cinco alunos universitários = cinco coordenadores locais = 50 monitores = 1000 alfabetizando.

Em sua proposta, o Programa afirma que esta distribuição proporcional de pessoal respeitada dará funcionalidade, ou seja: um professor universitário de alfabetização terá sob sua responsabilidade cinco estudantes universitários e cinco coordenadores locais sendo que

³³ Os critérios de elegibilidade nos manuais de operações de 2001 e 2004 passam a ser critérios para análise dos projetos.

cada aluno capacitará 10 monitores e cada monitor alfabetizará 20 assentados, deixando claro que o monitor deve ser integrante dos assentamento de reforma agrária, e receberá acompanhamento e a formação pedagógica durante todo o ano, dos professores e alunos das instituições de ensino que participam do projeto.

O Programa apresenta além desta estrutura, uma outra, em paralelo, que complementar a formação dos monitores na educação supletiva fundamental, ou seja, estarão também envolvidos até 65 orientadores especialistas para atender a todos os estados e até 625 professores especialistas para atender às turmas locais distribuídas pelo país.

Para os professores universitários³⁴, é exigida disposição de 40 horas mensais destinadas à viabilização das ações de capacitação e escolarização dos monitores e coordenadores locais. Dos alunos universitários é exigido um tempo de 80 horas mensais, para o projeto, para o qual estarão sendo monitorados e avaliados.

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Assentamentos de Reforma Agrária passa pelos critérios estabelecidos pelo Programa. Os assentamentos que participarão do Projeto serão aqueles selecionados pelos movimentos sociais e universidades, considerando as orientações do programa que define como prioridade os assentamentos com um número significativo de assentados analfabetos (as) ou semi-analfabetos(as) identificados; ter um número necessário de monitores que possa atender às exigências pedagógicas do Projeto e apresenta condições mínimas de infra-estrutura para se constituir uma sala de aula. Quanto à infra-estrutura o Manual de Operações diz:

O espaço físico necessário com sala de aula, espaço para secretaria local e demais condições de infra-estrutura deverão ser viabilizados pelos parceiros, ou seja, movimentos sociais, prefeituras, igrejas, ONGs etc, dentro de uma proposta de agilização e baixo custo. O programa fornecerá recursos para aquisição de parte de material de consumo segundo orientações deste Manual (BRASIL. PRONERA, 1998, p.23).

Para o custeio da infra-estrutura dos Projetos, o Manual especifica que considerará apenas as aquisições das Coordenações Locais, com os itens equipamentos, ajuda para móveis e utensílios e material bibliográfico já com um valor máximo definido pelo Conselho Deliberativo Nacional do Pronera.

³⁴ Os professores universitários, alunos, coordenadores locais e monitores são remunerados. Os parâmetros para a remuneração foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do Pronera. Os professores universitários envolvidos recebiam sob a forma de prestação de serviços, os alunos universitários recebiam sob a forma de bolsas e os monitores e coordenadores locais através de contratos temporários de trabalho. A remuneração bruta por hora de trabalho para monitores, alunos universitários e coordenadores locais, foi de 3,00 e para professores universitários foi 10,50. (BRASIL. PRONERA, 1998, p. 35).

O processo de alfabetização a ser realizado nos assentamentos deverá ter 400 horas presenciais e a oferta do ensino fundamental, as capacitações pedagógicas dos monitores deverão ter no mínimo 1.200 horas presenciais, mediante encontros, cursos e oficinas e 600 horas à distância.

O curso de Alfabetização de Jovens e Adultos de 400 horas baseia-se no princípio da educação popular³⁵, e a meta básica é que estes trabalhadores rurais ao término do processo possam não apenas ler e escrever o próprio nome, mas compreender e dominar o processo de construção do conhecimento de modo a ser capaz de produzir um pequeno texto minimamente articulado a partir de seu vocabulário.

Segundo o Manual, o princípio da educação popular está voltado para atender às necessidades de alfabetização e escolarização de uma significativa parcela de brasileiros que tem estado historicamente, excluída do processo educacional e social do país, e a preocupação fundamental é resgatar a dignidade de jovens e adultos, que vivem no meio rural, e que não têm como responder às necessidades elementares e essenciais diante da sociedade contemporânea (BRASIL. PRONERA, 1998, p.20).

Neste contexto o Programa recomenda que a metodologia a ser adotada nos Projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deverá antes de tudo, estar voltada para uma percepção da realidade dos assentamentos de reforma agrária, da realidade agrária brasileira e de uma concepção de educação recuperadora da cidadania do trabalhador rural.

O Programa traz definidos os princípios metodológicos para os projetos da Educação de Jovens e Adultos que são:

1. princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves: o processo educativo se desenvolve a partir de várias áreas de conhecimento em eixos temáticos. Isso se concretiza na organização do saber a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentais na história prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõe;
2. 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 e assentados. Os cursos de formação deverão capacitar os monitores para a atuação em salas de alfabetização de jovens e adultos assim como propiciar sua escolarização, integrando os conteúdos de acordo com as necessidades das comunidades locais;
3. princípio de interdisciplinariedade: os conteúdos, tanto do processo de alfabetização dos jovens e adultos quanto do processo de escolarização de

³⁵ A educação popular é definida como um paradigma político-educativo, teórico e metodológico que emergiu com notável força nos anos de 1960 e alcançou repercussão internacional com o trabalho de Paulo Freire. (TORRES, 1997).

monitores, devem ser desenvolvidos a partir das relações entre as várias áreas de conhecimento, estabelecidas pelo eixo-norteador e pela relação dialógica entre os sujeitos atuantes no processo;

4. princípio da participação ativa do aluno, numa relação dialógica onde a dinâmica da aprendizagem/ensino seja construída pelos sujeitos envolvidos no processo.

Para tanto, deverá fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos básicos da educação popular, ou seja, pensar um programa de ensino que comportaria três etapas: 1. investigação de temas geradores; eixos temáticos ou palavras-chaves; 2. codificação/decodificação dos problemas levantados, contextualizado-os (visão crítica); 3. ação concreta visando a superação de situações limites (BRASIL. PRONERA, 1998, p.20-21).

Percebe-se que o Programa tem sua base de apoio na Educação Popular, tendo como orientação a pedagogia de Paulo Freire, que ao fundamentar os saberes necessários a prática educativa, acentua:

[...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p.30).

Assim, os princípios metodológicos do Projeto EJA recomendado pelo Programa tem abordagem interdisciplinar do currículo em torno da investigação de temas geradores e eixos temáticos, a partir da história e experiência de vida dos assentados, deixando clara a necessidade de integrar os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade e estimular a participação dos alunos e monitores. Como afirma Freire (1996 p. 99-100):

[...] As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte esperar que a ‘bancada ruralista’ aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprir, dentro e fora das escolas. É tarefa para organizações não governamentais para sindicatos democráticos realizar.

Ao considerar-se que a matriz metodológica do Programa, dialoga com a pedagogia do oprimido, cabe assinalar, conforme Caldart (2000, p.32), “[...] de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano... Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas”. Segundo essa perspectiva, os movimentos sociais do campo aderiram ao Programa entendendo a alfabetização como objeto de apropriação cultural, inserida em um projeto político de luta pela terra.

O Programa prevê em seu Manual de Operações que os monitores sejam indicados pelo assentamento e que tenham a maior escolarização, preferência para quem tem o curso de magistério, que tenham compromisso com a comunidade e apresentem liderança, tenha disponibilidade para o trabalho pedagógico e possam participar dos cursos de capacitação e escolarização e terão que se submeter a uma avaliação escrita/oral aplicada pela universidade.

As instituições de ensino superior que trabalham com os Projetos de EJA devem encaminhar um Plano de Trabalho obedecendo aos parâmetros metodológicos e orçamentários. O Projeto deverá estar sob a responsabilidade de um coordenador/professor e de um coordenador/agente dos movimentos sociais, que se responsabilizarão, junto à instituição executora, pela implementação, acompanhamento e controle técnico operacional, diante de um plano de trabalho e um plano de desembolso.

Neste contexto, as instituições de ensino superior acumulam várias funções ficando com o papel de mediadoras entre os movimentos sociais e o INCRA, respondem pela tramitação burocrática do projeto, são as responsáveis pela elaboração dos projetos em diálogo com os parceiros, assumem a execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros e o acompanhamento do plano de trabalho e relatórios técnicos e finais exigidos pela Coordenação Nacional do Pronera.

Os movimentos sociais se responsabilizam pela mobilização dos assentados, identificando a demanda e acompanhando a execução das atividades e aplicação dos recursos estabelecidos no plano de trabalho do convênio.

As alterações sofridas pelo Programa, desde sua criação em 1998, são mínimas quando relacionadas aos objetivos, beneficiários e princípios pedagógicos e metodológicos. As mudanças aparecem em sua estrutura administrativa, que na época de sua criação era operacionalizada por conselhos deliberativos nacional e estaduais e coordenações estaduais e locais.

Até o final de 2000, as decisões estratégicas do Pronera eram tomadas por um Conselho Deliberativo de representantes parceiros e apoiadores, e aqueles de natureza pedagógica eram delegados à Comissão Pedagógica composta basicamente de professores das Universidades parceiras, num modelo que mais se aproximava da gestão colegiada e participativa, em que representantes dos trabalhadores rurais assentados e das universidades tinham maior autonomia e poder de decisão.

Em 2001, veiculou-se que haveria mudanças no Pronera e o jornal “informação em rede da Ação Educativa” trouxe a seguinte matéria:

Muda gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Mesmo quando o assunto é educação, a questão agrária brasileira é motivo de conflito. O ano de 2001 prometia ser mais tranquilo para o PRONERA, mas essa expectativa vem sendo frustrada. Nos planos político e gerencial, estão em curso mudanças importantes: desde janeiro o PRONERA se subordina à Coordenação Geral de Projetos Especiais da Superintendência do Desenvolvimento Agrário, chefiada pela agrônoma Ana Maria do Nascimento. Até então as decisões estratégicas do Programa eram tomadas por um conselho de representantes dos parceiros e apoiadores, e aquelas de natureza pedagógica eram delegadas a uma comissão de professores universitários, num modelo de gestão em que representantes dos trabalhadores rurais assentados e das universidades tinham maior autonomia e poder de decisão. Agora, tudo depende de aval das instâncias superiores do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Nesse processo, ficou indefinido o papel do ex Reitor da Universidade de Brasília, João Carlos Todorov, que coordenou o PRONERA desde sua origem. Sabe-se apenas que ele terá assento na Câmara Técnica convocada para avaliar e propor mudanças no PRONERA, que será formada por membros do Programa Alfabetização Solidária, da Secretaria da Educação Fundamental do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural do MDA. O INCRA afirma que o intuito dessa Câmara é promover a articulação intra-governamental, evitando a fragmentação ou superposição de iniciativas de educação nos assentamentos. Lideranças do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), entretanto, prometem resistir ao que supõem ser uma tentativa de absorção do PRONERA ao Programa da Comunidade Solidária. O MST e professores universitários que coordenam o PRONERA em assentamentos preocupam-se que as mudanças na orientação do Programa sejam encaminhadas sem a participação de sua instância de gestão superior, que é o Conselho Deliberativo Nacional. Consideram necessário convocar o Conselho, pois vislumbram no processo em curso uma estratégia de inviabilização daquilo que o Programa tinha de melhor: gestão democrática em parceria e a ênfase da escolarização e formação de educadores assentados (JORNAL INFORMAÇÃO EM REDE, 2001, nº. 35).

No início de 2001, houve uma reestruturação no Pronera, pela qual a gestão foi novamente centralizada, sob a alegação de que o Programa estava sob forte influência do

MST, passou a ser subordinado à Coordenação Geral de Projetos Especiais da Superintendência de Desenvolvimento Agrário, chefiada pela agrônoma Ana Maria Faria do Nascimento (ANDRADE & DI PERRO, 2004).

Esta mudança no início de 2001 fez com que houvesse uma mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), das entidades da sociedade civil e universidades e diversos atores da área da Educação no Campo, envolvidos com o Pronera para pressionar o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) com o intuito de assegurar a continuidade da política de Educação de Jovens e Adultos.

O Programa teve continuidade, mas os recursos aplicados foram cada vez mais escassos. A esse respeito Di Pierro (2002, p. 10) faz o seguinte apontamento:

Não há fatos socioeducativos que justifiquem o declínio dos valores orçados e executados no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ao contrário, o analfabetismo nos assentamentos persiste em níveis extremamente elevados, comprometendo o êxito econômico da reforma agrária como estratégia de desenvolvimento social no meio rural. Uma interpretação plausível para a redução do financiamento federal do PRONERA é a falta de prioridade atribuída à Reforma Agrária na política do governo federal, ou ainda a tentativa de restringir ao máximo os canais de financiamento que possam ter a participação de movimentos sociais organizados no campo, tais como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) ou os sindicatos filiados à CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura).

Em agosto de 2001, foi editado um novo Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), para adequá-lo às reformulações sofridas, a justificativa apresentada foi a seguinte:

Em vista da necessidade de incorporar as atividades do PRONERA ao INCRA, foi editada a Portaria /MDA/196, em 27 de agosto de 2001, em que o Ministro Raul Jungmann vincula a Direção Executiva do Programa à Autarquia, concedendo ao seu Presidente autoridade para baixar os atos necessários à fixação de atribuições administrativas específicas. Em decorrência disso o Presidente do INCRA assinou em 30 de agosto de 2001, a Portaria/INCRA/ nº. 837, aprovando a edição deste novo Manual de Operações e vinculando a Direção Executiva à Superintendência do Desenvolvimento Agrário, delegando ao seu Superintendente Nacional competência para baixar os atos necessários ao funcionamento administrativo e operacional, bem como fixando as atribuições das Superintendências Regionais relativamente à implementação do Programa (BRASIL. PRONERA, 2001, p.11).

Para implementar tais instrumentos de mudança, em 2001 o MDA passou o Pronera para o INCRA e coube a este participar e Coordenar o Programa, prestar apoio como esfera federal à elaboração dos planos, assim como a autorização dos convênios, sua fiscalização e avaliação.

Estes planos, além de investimentos, incluem as ações voltadas ao fortalecimento da educação nos assentamentos de reforma agrária implantados. A alteração mais significativa em relação ao Programa foi quando passou a ser subordinado à Superintendência do Desenvolvimento Agrário do Instituto de Colonização e Reforma Agrária e as decisões administrativas passaram a ser tomadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural, alterando completamente o modelo de gestão. Das instancias originais, foi preservada a Comissão Pedagógica Nacional.

Com um novo cenário político em 2003, com a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o Pronera iniciou nova gestão, vinculado diretamente ao Gabinete da Presidência do INCRA. Assumiu a Coordenação do Pronera Mônica Castagna Molina, que conhece bem o Programa, pois na sua criação fez parte da Comissão Pedagógica Nacional representando o GT-RA – Universidade de Brasília (UnB).

Em abril de 2004, foi lançado um novo Manual de Operações, mas as mudanças são tênues no modelo de gestão do Programa, mantendo as alterações incluídas em 2001 e a gestão tripartite não foi retomada. A Superintendência Nacional do INCRA manteve centralizado o poder de decisão sobre o Programa. Como avanço, teve ampliada, novamente, a Comissão Pedagógica Nacional, que de seis membros passou a ser composta por 12 membros.

É importante lembrar a ampliação do Programa, em 1998, quando o Pronera foi criado, seu Manual de Operações era específico para o Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária (EJA). Em 2001 o novo Manual foi editado trazendo a possibilidade de mais dois projetos, o Projeto de Formação Continuada de Professores de Assentamentos de Reforma Agrária e Projetos de Formação Técnico – Profissional de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária. Em 2004, durante o governo Lula, foi reeditado, novamente, o Manual de operações do Pronera, mantendo os projetos anteriores e acrescentando o Projeto de Formação Profissional de Nível Superior para Jovens e Adultos de Áreas de Reforma Agrária. Cabe salientar que as novas possibilidades de projetos representam apenas 6% de atuação do Pronera, segundo dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2004).

Contudo, o Pronera assumiu papel importante para o contexto dos assentamentos da reforma agrária, dentre todas as modalidades de atendimento, o Programa já somava em 2002 cerca de 123 mil jovens e adultos atendidos em parceria com aproximadamente 139 universidades, segundo o relatório da pesquisa de avaliação do Pronera, realizado em 2004.

O Programa também foi de fundamental importância na realização do I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília em setembro de 2005 com a presença de 24 estados. O Ministério do Desenvolvimento Agrário, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA) e o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/Coordenação – Geral de Educação do Campo foram os promotores do Encontro. Reuniram-se cerca de 70 pesquisadores de todos os Estados, vinculados a instituições universitárias e/ou vinculados a movimentos e organizações sociais do campo, chamados a dialogar entre si e construir instrumentos de interlocução com órgãos do governo responsáveis pela pesquisa (BRASIL. MDA, 2006).

Pode-se destacar, ainda, o que afirmou Molina (2003, p.107), no V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA):

O Programa tem propiciado mudanças ao inserir o campo na Agenda de Pesquisa Pública das Universidades porque quando os professores fazem esse processo de formação, não são somente os professores, conjuntos – professores de diversas áreas do conhecimento, vários alunos de diferentes curso e faculdades, Pedagogia, Letras, história, Engenharia Florestal, Agronomia, Sociologia que vão fazer esse trabalho nos assentamentos. Então o fato de as universidades trabalharem nas áreas rurais tem ajudado a reinserir o campo na Agenda da Pesquisa.

Pelo exposto, pode-se dizer que o Pronera tem influenciado na construção de políticas de educação para o campo no país. No Estado de Mato Grosso do Sul, a elaboração do Projeto “Universidade Cidadã: uma Parceria em Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Mato Grosso do Sul” decorreu de um processo de escuta, reflexão conjunta e sensibilização dos organismos sociais e públicos em relação às iniciativas em nível nacional para oferecer uma resposta às demandas sociais por educação de jovens e adultos vivendo em áreas rurais (UFMS, 1999).

O Programa no Estado obteve destaque e, segundo seu relatório, a assinatura do convênio entre UFMS/FAPEC/INCRA ocorreu em cerimônia na sede do Governo no Parque dos Poderes em Campo Grande na presença do Governador, do Ministro da Reforma Agrária,

do Superintendente Regional do INCRA e do Secretário Executivo do Fundo de Apoio a Pesquisa, ao Ensino e à Cultura (FAPEC). (UFMS, Relatório parcial, 1999).

Conforme está registrado no relatório do Projeto UFMS/FAPEC/INCRA, acreditou-se na viabilização do projeto educacional no âmbito e espírito do Pronera entendendo os parceiros como atores imprescindíveis e a disponibilidade do Governo Federal de ampliar as possibilidades de assegurar no âmbito da política de Reforma Agrária, a redução de elevados níveis de analfabetismo e de baixa escolaridade da população assentada.

No próximo capítulo, apresentaremos o Pronera em Mato Grosso do Sul e sua implementação por meio do Projeto “Universidade Cidadã uma Parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Mato Grosso do Sul”.

CAPÍTULO III – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo trata da implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) no estado de Mato Grosso do Sul, mostrando como o Programa foi implementado por meio do projeto “Universidade Cidadã: uma parceria na educação de jovens e adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul”, decorrente do Convênio CRT/MS/ 16.005/99, firmado em 25 de agosto de 1999, entre INCRA/MS, a Fundação de Apoio à Pesquisa ao Ensino e a Cultura de Mato Grosso do Sul (FAPEC) com a interveniência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período 1998-2001.

Nesse sentido, fez-se a análise dos dados contidos nos documentos produzidos pelo Programa: manuais de operações do Programa; convênios; planos de trabalho; relatórios parciais, semestrais e finais; cartas; ofícios e memorandos. Entre estes se destacam os relatórios parciais e finais dos projetos, os quais registram a percepção de desenvolvimento do projeto de todos os parceiros.

Para o desenvolvimento da pesquisa delimita-se como campo empírico o Estado de Mato Grosso do Sul e procede-se a um levantamento histórico e o registro sistematizado a seguir.

3.1 Caracterização do Estado de Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul³⁶, criado pela Lei Complementar nº. 31, de 11 de outubro de 1977, que o desmembrou do Estado do Mato Grosso, foi implantado efetivamente em primeiro de janeiro de 1979, tendo como capital Campo Grande.

Situado na Região Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul ocupa área de 357.124,96 km², que corresponde a 4,19% da área do país, que o classifica como a sexta unidade da federação em extensão territorial³⁷. O Estado de Mato Grosso do Sul caracteriza-se pela expressiva dimensão territorial e as grandes propriedades rurais, o cadastro de imóveis do Estado mostra que as propriedades rurais classificadas³⁸ como “grandes”, 15% (12.200) propriedades, representam 78% das terras do Estado, as demais classificadas como média, pequena, minifúndio e não classificada somam 85% (68.060) propriedades, 22% das terras restantes. (INCRA/MS, 2007).

Fernandes (2001, p.42), quando se refere à criação e economia do Estado descreve:

O Estado de Mato Grosso do Sul, criado a partir da divisão do Estado de Mato Grosso, pela Lei Complementar nº. 31 de 11 de outubro de 1977, no processo de expansão da fronteira agrícola, quando esta foi elevada à condição de sustentar o equilíbrio da balança de pagamentos, é considerado de base econômica agropecuária, com baixa densidade demográfica, alta concentração urbana, detendo a segunda renda *per capita* do País a partir da década de 90, entretanto, com alta concentração de renda.

Essa situação econômica faz com que o Estado arrecade suas receitas principalmente nos setores primário e terciário; no primeiro, predominam o rebanho bovino de 20 milhões de cabeças e a cultura de grãos para exportação; no segundo, tem-se, na atualidade, o turismo como um dos principais fomentadores para o desenvolvimento.

Segundo a Secretaria de Estado Planejamento e de Ciência e Tecnologia SEPLANCT/MS (2006), o espaço territorial, ocupado pelo Estado de Mato Grosso do Sul, passou a ser habitado no século XVII com a descoberta de ouro na região Centro-Oeste do Brasil, sendo construído, para garantir à posse das terras, o Forte de Corumbá, às margens do Rio Paraguai.

³⁶ Os dados relativos ao Estado de Mato Grosso do Sul foram extraídos dos Indicadores Básicos de Mato Grosso do Sul – 2006, elaborado pela Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciência e Tecnologia (SEPLANCT/MS), hoje Secretaria de Estado do Meio Ambiente, das Cidades, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia (SEMAM/MS).

³⁷ O Estado tem como limites: o Norte com os Estados de Mato Grosso e Goiás, sul com a República do Paraguai e o Estado do Paraná, leste com os Estados de Minas Gerais e São Paulo e oeste com o Paraguai e a Bolívia.

³⁸ Classificação de acordo com as normas do Estatuto da Terra

Ao longo do período que se seguiu, com a concentração populacional em núcleos urbanos, sendo transformados em povoados, mais tarde deram origem aos 78 municípios hoje existentes.

Sua população, segundo dados do IBGE referente ao censo/2000, atingiu um total de 2.078.001 habitantes, e de acordo com a contagem da população residente IBGE/2007³⁹, segundo as unidades da federação, o Estado de Mato Grosso do Sul possui hoje 2.265.021 habitantes.

A elevação populacional registrada no Estado de Mato Grosso do Sul na área urbana permite observar o êxodo rural conforme registrado em todo país no censo demográfico dos anos de 1980, 1990 e contagem da população de 1996, porém se observa outra importante alteração: a população da área rural no Estado de Mato Grosso do Sul aumentou de 1996 para 2000, segundo Censo IBGE/2000, e de 2000 para 2006, segundo a PNAD/2006, contrariando a tendência nacional⁴⁰.

Tabela 4 - População residente segundo a localização do domicílio – Mato Grosso do Sul 1980/2006

Especificação	1980 ¹	1991 ¹	1996 ²	2000 ¹	2006 ²
Total	1.369.567	1.780.373	1.927.834	2.078.001	2.304.000
Urbana	919.123	1.414.447	1.604.318	1.747.106	1.952.000
Rural	450.444	365.926	323.516	330.895	352.000

(1) Censo Demográfico (2) Contagem da população
Fonte: IBGE – 1980, 1991, 2000 e PNAD – 1996 e 2006⁴¹

Buscando complementar estas informações, recorreu-se a outros estudos, como os desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MS), que revelam que o Estado de Mato Grosso do Sul apresenta um grande número de área destinada a projetos de reforma agrária. O primeiro projeto do estado é datado de 1984, mas o número aumentou significativamente a partir de 1996. Os projetos de assentamentos, criados e/ou reconhecidos pelo INCRA/MS até dezembro de 2006, totalizaram 149, com 26.133 famílias assentadas em uma área de 590.755,2772 ha. O Governo do Estado por meio do IDATERRA,

³⁹ Dados publicados no Diário Oficial da União de 05/10/2007. Os dados segundo a localização do domicílio (urbana e rural) estarão disponibilizados segundo o IBGE em dezembro de 2007.

⁴⁰ Conforme mostra Tabela 1 do Capítulo II

⁴¹ 2006 - Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pesquisa Básica). Disponível em <http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/>

a partir de 1996 também passou a criar assentamentos, totalizando até dezembro de 2006 oito assentamentos, com 694 famílias assentadas em uma área de 14.400,3592 ha. (ANEXO III).

Em 1996-1997 foi realizado o I Censo da Reforma Agrária do Brasil, que revelou a baixa escolaridade dos assentados e apontou um alto índice de analfabetos, chegando em alguns estados a 70% e média nacional de 43%. (BRASIL. INCRA, 1997).

Devido a esta demanda e partindo da reivindicação dos movimentos sociais ligados à reforma agrária, solicitando uma política específica para a educação no meio rural, em 1998 começaram as articulações para a implantação do Pronera, especialmente para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos das áreas de assentamentos, prevendo alfabetização e escolarização nas etapas básicas de educação, formação continuada de educadores e desenvolvimento da educação nas áreas de assentamento.

3.2 A implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) no Estado de Mato Grosso do Sul

A pesquisa desenvolvida junto ao Pronera revelou que, desde que o programa foi criado, em abril de 1998, o Estado de Mato Grosso do Sul já iniciara um processo de discussão com vários encontros e reuniões ocorridos no INCRA no primeiro semestre de 1998, com os seguintes parceiros⁴²: Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Conselho Estadual de Educação (CEE/MS); Empresa de pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (EMPAER/MS); Federação dos Trabalhadores de Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul (FETAGRI/MS); Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura (FAPEMS); Movimento Sem Terra de Mato Grosso do Sul (MST/MS); Secretaria de Estado de Educação (SED/MS); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MS).

Em decorrência desses encontros e reuniões, os índices de analfabetismo encontrados nos assentamentos de Reforma Agrária do Estado, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), junto aos demais parceiros, elaborou e encaminhou à Coordenação Nacional do Pronera o Projeto “Universidade Cidadã: uma parceria na Educação

⁴² Essas informações estão disponibilizadas no relatório da Asseguradora do Programa de 21/07/1999.

de jovens e Adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul”, com o seguinte objetivo, segundo o Plano de Trabalho (UFMS, 1998, p.5):

Oferecer, assegurar e ampliar oportunidades educacionais gratuitas e apropriadas ao nível de suplência e ao nível de capacitação à docência a jovens e adultos vivendo em Assentamentos de Reforma Agrária de Mato Grosso do Sul, com vistas a assegurar o acesso e a permanência dos mesmos na escola, tendo como princípio a compatibilidade do processo educativo com os interesses condições de vida e trabalho desta população em seus locais de moradia – os assentamentos.

Em relação ao processo de discussão para elaboração do Projeto, registra-se a seguinte carta da FETAGRI:

Participamos de uma reunião realizada nos dias 09 e 10 de fevereiro em Brasília promovida pela CONTAG, com as federações, à mesma para discutir as ações relacionadas ao PRONERA, na qual foi tirada uma programação de trabalho por Estado, para que fossem implementadas. Durante a programação de nosso Estado o primeiro encaminhamento seguido foi procurar a Universidade Federal e Estadual para ver a possibilidade de fazermos parceria na elaboração e execução do PRONERA nos assentamentos ligados à FETAGRI/MS. Após algumas reuniões, solicitamos às duas universidades ajuda na infra-estrutura para mobilizarmos os Pólos sindicais para a realização de reuniões com os STRs dos mesmos. Foram feitas quatro reuniões (uma em Campo Grande, uma em Aquidauana, uma em Dourados, uma em Três Lagoas), reunindo todos os municípios de cada região e conseqüentemente os assentamentos pertencentes àqueles municípios. Em todas as reuniões estiveram presentes representantes das duas Universidades, representantes do sindicato/associação, assessor e diretor da FETAGRI e demais convidados interessados em educação. [...] Após estes encontros, os representantes dos sindicatos e das associações de pequenos produtores dos assentamentos se responsabilizaram em fazer reuniões locais com a base para verificar o interesse deles em participar da alfabetização e se fosse preciso tanto a universidade quanto a FETAGRI estaria presente, bem como indicar o nome do alfabetizador e providenciar o local para realização do curso. (UFMS, Projeto, Anexo, FETAGRI/MS).

Na mesma direção, o MST oficializou em carta a participação com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, salientando acreditar na “possibilidade de construirmos um projeto local que colabore na nossa meta e responsabilidade em DECRETAR NOSSAS ÁREAS DE ASSENTAMENTO DE ACAMPAMENTO COMO TERRITÓRIOS LIVRES DO ANALFABETISMO”. Nas cartas, datadas de maio de 1998, os movimentos sociais do campo manifestaram o envolvimento e a vontade de participação na implantação do Programa.

A Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas, os Assentamentos e Acampamentos de Mato Grosso do Sul, a Comissão Pastoral da Terra e o Centro de Organização e Apoio aos Assentamentos de Mato Grosso do Sul, assinaram juntos uma única carta registrando que já fizeram outros trabalhos em conjunto e solicitaram parceria para desenvolver junto à UFMS o Pronera. O representante da CPT também lembrou que a discussão do Pronera no Estado foi iniciada pelos movimentos sociais quando relata:

(...) então um processo que começou antes a nível nacional nós já tivemos uma participação que vem desde a primeira conferência nacional de educação no campo, da onde se pode dizer que surgiu, ou se concretizou a idéia desse programa, foi criado o PRONERA então os movimentos sociais participando desse processo foram os que puxaram aqui junto às universidades e ao INCRA a elaboração desse projeto. (ENTREVISTADO – C).

Com a elaboração do projeto e segundo orientações do manual de operações do Programa de 1998, o Estado deveria criar seu Conselho Estadual e Coordenação Estadual com as atribuições de propor e regular as ações necessárias para atingir os objetivos propostos e garantir a participação efetiva de todos os parceiros.

Neste contexto, em agosto de 1998, foi iniciado o processo de criação do Conselho Estadual do Pronera, com a indicação dos representantes dos parceiros envolvidos como indica a Ata nº. 1/98 de 27/12/1998, que se constituiu em único registro em Ata deste Conselho Estadual. Apesar de não ter registros específicos do Conselho Estadual e Coordenação Estadual, muitos encontros e reuniões para elaboração do Projeto aconteceram como consta no Projeto elaborado pela UFMS:

Os representantes das instituições públicas e civis vem reunido-se para refletir sobre as melhores formas de garantir o sucesso de ambos os projetos. Em geral essas reuniões vêm sendo realizadas no INCRA/MS. A UFMS por sua vez realizou seminários onde discutiu com os docentes de cada Centro Universitário e representantes dos Movimentos Sociais, as condições básicas de implantação no Mato Grosso do Sul do presente projeto. (UFMS, 1999, p.4).

As referências feitas ao Conselho Estadual do Pronera nas entrevistas indicam que, mesmo não havendo um registro formal, os parceiros que participavam desses encontros e reuniões para discussão e elaboração do projeto, seguindo orientação do manual de

operações, consideraram que o Conselho foi efetivado. Conforme as palavras do entrevistado A, que comenta o processo de implantação do Programa.

O processo foi bastante longo, nós tivemos reuniões, muitas reuniões, inclusive costumava dizer, fizemos todo um processo de discussão do projeto, depois indo para as pontas, para as bases conversar com as pessoas e todas elas diziam ‘quando é que vai começar isso mesmo?’. Uma das primeiras ações foi fazer um diagnóstico das turmas a serem atendidas e discussão do perfil desses jovens, desses adultos, as escolhas pedagógicas, isso foi muito discutido no conselho, antes, um ano antes de iniciar efetivamente o trabalho com as turmas já fizemos infinitas reuniões, não sei dizer quantas, mas para discutir especialmente como seria a construção do projeto com base no manual, mas também com base na realidade do Mato Grosso do Sul. (ENTREVISTADO - A).

A análise dos documentos e entrevistas mostrou que no Estado as universidades, governo e movimentos sociais se engajaram no processo, mas a demora para implantação do Programa arrefeceu os ânimos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a meta inicial do Pronera para o primeiro ano era alfabetizar cem mil trabalhadores rurais assentados, mas os escassos recursos alocados no Programa naquele ano só permitiram contemplar 7% dessa meta.

Em Ofício Circular/Pronera de 05 de junho de 1998, o Coordenador Nacional do PRONERA criou novas regras com limitações orçamentárias e divulgou a aprovação de apenas 10 projetos⁴³, atendendo aproximadamente sete mil alunos. O projeto apresentado pela UFMS sofreu as adequações necessárias e foi aprovado segundo Ofício/Pronera de 01 de dezembro de 1998, mas, segundo o mesmo ofício, deve-se aguardar definição orçamentária para execução.

Em 1999, ano que se caracterizou pela expansão do Programa, no Estado de Mato Grosso do Sul concretizou-se o Convênio por meio da parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como interveniente do primeiro convênio N.º 63/99, de 25 de agosto de 1999, com o Projeto “Universidade Cidadã: uma parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Mato Grosso do Sul”, a ser desenvolvido, ainda, juntamente com os seguintes organismos: Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas; Assentamentos e Acampamentos do

⁴³ As universidades com os projetos aprovados foram: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Sergipe, Universidade do Recife e Universidade Estadual Paulista.

Estado de Mato Grosso do Sul; Comissão Pastoral da Terra; Conselho Estadual de Educação; Empresa de pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural; Federação dos Trabalhadores de Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul; Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura; Movimento Sem Terra de Mato Grosso do Sul; Secretaria de Estado de Educação e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2001.

As despesas oriundas do Convênio correram à conta do Orçamento do INCRA, no valor total de 479.909,00 que foi liberado a FAPEC/UFMS em quatro parcelas conforme Cláusula sétima do Convênio. Parcelas estas que a partir da segunda, sofreu atrasos consideráveis, segundo relato de todos os entrevistados (CONVÊNIO INCRA/FAPEC/UFMS, 1999).

A população beneficiada com a ação educacional do Projeto foi de 1500 assentados, distribuídos em 75 salas de aulas, sob a responsabilidade de um monitor para cada 20 turmas de alunos.

Tabela 5 - Distribuição das Turmas de Educação de Jovens e Adultos em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária Pronera/MS 1999

Município	Projetos	Nº. Turmas	Nº. Alunos	Movimento
Anastácio	Monjolinho	3	60	ECAMS
Anastácio	São Manoel	5	100	MST
Anastácio	São Manoel	1	20	AECAMS
Bodoquena	Canaã	1	20	FETAGRI
Bodoquena	Canaã	1	20	FETAGRI
Corumbá	Tamarineiro II	8	160	FETAGRI
Corumbá	Paiolzinho	2	40	FETAGRI
Dois Irmãos do Buriti	Marcos Freire	1	20	FETAGRI
Dois Irmãos do Buriti	Marcos Freire	3	60	ECAMS
Dois Irmãos do Buriti	Santa Amélia	2	40	ECAMS
Guia Lopes d Laguna	Rio Feio	2	40	MST
Miranda	Tupambaê	1	20	ECAMS
Nioaque	Boa Esperança	2	40	MST
Nioaque	Conceição	2	40	ECAMS
Nioaque	Padroeira	3	60	ECAMS
Nioaque	Andalucia	2	40	FETAGRI
Nioaque	Andalucia	4	80	MST

Nioaque	Palmeira	1	20	FETAGRI
Nioaque	Palmeira	3	60	MST
Nioaque	Santa Guilhermina	2	40	ECAMS
Nioaque	Santa Guilhermina	2	40	FETAGRI
Nioaque	Conceição	2	40	FETAGRI
Paranaíba	Serra	2	40	FETAGRI
São Gabriel D'Oeste	Campanário	2	40	FETAGRI
Sidrolândia	Capão Bonito II	7	140	MST
Sidrolândia	Vacaria	2	40	MST
Sidrolândia	São Pedro	1	20	FETAGRI
Terenos	Campo Verde	1	20	FETAGRI
Terenos	Nova Querência	1	100	FETAGRI
Terenos	Paraíso	1	20	FETAGRI
TOTAL		75	1500	

Fonte: Relatório Parcial de execução Projeto PRONERA/MS 1999

A Tabela mostra que foram beneficiados 23 assentamentos do Estado, localizados em 12 municípios. O critério usado no Projeto para o estabelecimento de turmas por assentamento foi o seguinte:

- a) a dinâmica da mobilização e os graus de organização que os movimentos sociais possuíam em cada assentamento;
- b) o grau de demanda por escolaridade nos assentamentos já conhecidos pelos representantes dos movimentos sociais ;
- c) os apoios com os quais os movimentos sociais achavam que podiam contar para colaborar na implementação do projeto;
- d) a existência de moradores em condições de monitorar as salas de aula e/ou ou vir a ser coordenadores locais;
- e) lotar salas em assentamentos onde houvesse jovens e adultos interessados em elevar sua escolaridade, abraçando essa oportunidade (UFMS, 1999, p.14).

Nas formações de turmas, segundo relatório, cada movimento usou uma estratégia de execução, a FETAGRI contou com a colaboração dos sindicatos afiliados para indicar monitores e coordenadores locais que, por sua vez, buscaram identificar os assentamentos em que havia pessoas analfabetas e/ou desejando elevar sua escolaridade. O MST contou com a colaboração de militantes disseminados nos diferentes assentamentos para difundir critérios e captar indicações por meio de visitas e reuniões mais ou menos regulares com lideranças locais, monitores e coordenadores locais. A CPT/AECAMS/COAAMS – orientou a indicação

por meio de visitas e reuniões mais ou menos regulares com lideranças locais, monitores e coordenadores locais. Mesmo com a definição dos monitores sendo de atribuição dos movimentos sociais, houve problemas, pois eles foram indicados em 1998 e o convênio só foi aprovado em 1999, o que dificultou para aqueles que tiveram que refazer suas turmas, além de monitores que mudaram de assentamento e tiveram que transferir seus alunos para outros monitores e iniciar todo processo em novo local, além da baixa remuneração que desmotivou grande parte (UFMS, 1999, p.15).

As metas do projeto “Universidade Cidadã: uma Parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamento de Mato Grosso do Sul”, segundo o Projeto, era a seguinte:

Alfabetizar 90% de 1500 assentados.

Capacitar 75 monitores e 7.5 coordenadores.

Escolarizar monitores e coordenadores locais com 1º grau incompleto.

Avaliar desempenho dos educandos, dos monitores, dos universitários, dos professores com base nos seguintes parâmetros:

1. Os assentados dominarão a leitura e a escrita além de adquirir conhecimentos básicos da matemática e de estudos da sociedade e da natureza.
2. Ministrará Ensino Fundamental em modalidade supletiva aos monitores que necessitarem.
3. Contribuir para que monitores se constituam em agentes multiplicadores de alfabetizadores nos assentamentos de Reforma Agrária.
4. Possibilitar formação de coordenadores locais concomitante com cursos de capacitação pedagógica para tornarem-se lideranças comunitárias atuando como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias (UFMS, 1999, p.16-7).

Conforme o plano de trabalho (1999), para atingir as metas, as ações foram detalhadas e seguiu-se a proposta definida pelo Pronera. Para cada dez turmas de 20 alunos, havia uma coordenação local. Desta coordenação local, participaram um coordenador local que foi indicado pelos movimentos sociais, um estudante universitário e demais representantes dos parceiros locais e três monitores.

Quanto às coordenações locais, os relatórios parciais constam que os movimentos sociais alteraram e alternaram os representantes dos movimentos que participavam diretamente na execução do Programa motivados pela exigência de estarem presentes em reuniões de planejamento de atividades gerais promovidas pela coordenação do Pronera, o que acarretou críticas dos monitores endereçadas às coordenações locais (UFMS, Relatório Trimestral, 2000).

A metodologia e estratégia de ação do Projeto ajustam-se às orientações do Pronera, atendem aos pressupostos teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos,

presentes no Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária, constantes do Manual de Operações do Pronera (1998 p.23-6). O Projeto devia formar 75 monitores indicados pelos movimentos sociais dos quais 35 possuíam o primário incompleto, e a metodologia oferecia a inter-relação entre os estudos, término do ensino fundamental, a prática em sala de aula e as necessidades dos trabalhadores rurais. Neste projeto os monitores participaram de dois módulos de atividades, capacitação para alfabetização e escolarização, correspondendo à Formação do Educador e a Ação Educativa⁴⁴.

A Formação foi destinada ao monitor que ministrou aulas nos assentamentos, com duas etapas uma de Formação Básica/Capacitação Pedagógica e outra de escolarização. A Formação Básica/Capacitação Pedagógica centrou-se nas questões pedagógicas, metodológicas e ferramentas para a alfabetização e escolarização de 1ª a 4ª séries, enfatizando o processo de planejamento participativo. Esta etapa foi organizada em seis oficinas, de: Orientações Pedagógicas; conteúdos e metodologias de ensino de português/alfabetização, de matemática, de estudos sociais, de ciências e princípios filosóficos dos movimentos sociais. A formação básica proporcionou carga horária de 256 horas presenciais e 144 horas a distância para todos os monitores, independente do grau de escolaridade (UFMS, 1999, p.10-1). O quadro 2 mostra como foi organizada a capacitação pedagógica dos monitores conforme no Plano de Trabalho, que sofreu alterações de datas justificadas, segundo relatório pelo atraso nos repasses financeiros.

Tabela 6 - Capacitação Pedagógica de Monitores

MÊS/1999-2000	TOTAL DE DIAS	C.H	MODALIDADE DE ATENDIMENTO	
			Presencial	À distância
Agosto	5	90	54	36
Setembro	5	90	54	36
Outubro	5	90	54	36
Novembro	5	90	54	36
TOTAL	20	360	216	144
Dezembro; Janeiro e Agosto	7	40	40	-
Total Geral	27	400	256	144

Fonte: Projeto UFMS/1999.

⁴⁴ A Ação Educativa refere-se às atividades que são desenvolvidas com os alunos trabalhadores nos assentamentos. O método utilizado foi o “Tempo de Alfabetizar”, material produzido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, com método específico para alfabetização baseado nos seguintes eixos temáticos: Vida, Trabalho e Terra.

A escolarização desses monitores foi a etapa que contemplou o trabalho de formação no âmbito do término do ensino fundamental e destinou-se àqueles monitores que não possuíam essa etapa de escolarização, com carga horária de 1400 horas, das quais 944 presenciais e 456 horas a distância, realizada por meio de oficina e módulos. Houve uma parceria com a SEE/MS, que foi responsável pela avaliação e certificação dos alunos alfabetizadores. (UFMS, 1999, p.12). A Tabela 7 mostra como foi prevista essa escolarização.

Tabela 7 – Escolarização do Alfabetizador

MÊS/1999-2000	TOTAL DE DIAS	C.H (h/a)	MODALIDADE DE ATENDIMENTO	
			Presencial	À distância
Dezembro	15	200	134	65
Janeiro	15	200	134	65
Fevereiro	15	200	134	65
Março	15	200	134	65
Julho	15	200	134	65
Agosto	15	200	134	65
Setembro	15	200	134	65
Total Geral	105	1400	944	456

Fonte: Projeto UFMS/1999.

A formação ou capacitação dos monitores foi considerada positiva tanto nos relatórios, como do ponto de vista dos entrevistados. O entrevistado B afirma que:

Como ponto positivo, eu diria a própria realização da oficina de formação, os cursos de formação de formadores que existia, e aí onde você trabalhava com quadros dos próprios movimentos, tinha consultorias, mas com orientação. (ENTREVISTADO – B)

A afirmação do Entrevistado B é reiterada pelo entrevistado C, ao relatar que “Um ponto positivo relevante foi essa capacitação. Havia um empenho na proposta pedagógica das universidades, em fazer com que essa proposta chegasse aos monitores e eles repassassem aos alfabetizadores, então esses encontros eram muito bons, havia uma troca de experiências espetacular”.

Tabela 8 - Demonstrativo da Alfabetização dos Assentados

Mês/1999-2000	Total de Dias	Total de C.H. mês
Agosto	15	45
Stembro	12	36
Outubro	16	46
Novembro	15	45
Dezembro	0	0
Fevereiro	10	30
Março	11	33
Abril	19	57
Mai	22	66
Junho	22	66
TOTAL	142 p/ 133,3 dias a base 3hs presenciais dia	424 para 400 mínimas exigidas

Fonte: Projeto UFMS/1999.

As atividades de alfabetização nos assentamentos tiveram carga horária de 400 horas presenciais, no período de 1999 a 2001 e a previsão de tempo de execução do projeto, que deveria durar 14 meses, foi alterada devido aos atrasos no repasse financeiro. Os atrasos influenciaram as datas das formações, o que comprometeu todo o processo. O convênio teve dois Termos Aditivos aprovados para prorrogação de prazo, tendo em vista o alcance das metas estabelecidas. O acompanhamento das atividades deveria ser realizado pelos coordenadores locais, pelo coordenador das atividades e pelos alunos universitários mediante encontros e visitas às salas de aula nos assentamentos.

A respeito do acompanhamento, no 3º relatório trimestral do projeto, a universidade relata que “os monitores sentem-se melhor na tarefa de educação quando o movimento, os acadêmicos, os coordenadores locais estão por perto” e conclui que o grande desafio do projeto é torná-lo ativo e o mais possível, autônomos para usarem sua criatividade, criando um ambiente pedagógico que atenda às necessidades dos educandos. O INCRA relata que a maior dificuldade para dar continuidade ao acompanhamento *‘in loco’* e ao processo educacional foi à falta de verba (UFMS, Relatório trimestral, 2000).

3.3 A Gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Estado de Mato Grosso do Sul.

A gestão democrática da educação foi uma das principais reivindicações dos movimentos sociais no fim do regime militar, vindo a se tornar um dos princípios básicos da Constituição Federal de 1988, Art.nº. 206, inciso IV, tornando-se um grande desafio da educação. Cabe salientar, que nesse período, quando na “Nova República” se instaurou o primeiro governo civil, o discurso oficial incorporou muitas demandas, que estiveram presentes nas lutas pela democratização, a exemplo da descentralização, da municipalização, da integração dos serviços e equipamentos sociais em nível local e da “participação popular” nos processos de decisão, implementação e controle das políticas sociais. Iniciaram-se práticas de descentralização do financiamento das políticas sociais, sobretudo por intermédio das “transferências negociadas”, permitindo assim que as instâncias locais assumissem algum grau de autonomia na administração pública (AZEVEDO, 2002).

Desta forma, segundo Azevedo (2002), o processo de Reforma do Estado que, de interventor e estruturador da economia em favor do capital nacional e internacional, desde a década de 1930, passou na década de 1990 a um Estado modernizado, a um Estado Gestor. Este processo iniciou-se no final dos anos de 1980 e consolidou-se, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o Projeto de Reforma do Estado no Brasil, em que políticas sociais são consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada. (BRASIL. MARE, 1995).

Além disso, os parâmetros assumidos pela reforma administrativa do Estado nos anos de 1990 eram distintos daqueles reclamados pelas forças organizadas da sociedade civil quando das lutas pela redemocratização do país. A idéia da descentralização, por exemplo, que sempre foi identificada por maior participação nas decisões e, portanto, com práticas democráticas substantivas, foi inteiramente re-significada. (AZEVEDO, 2002).

De acordo com Gohn (1999, p.15), foi neste período que surgiram as políticas sociais reelaboradas pelo Estado em torno de negociações com a sociedade, consolidando como “o ideal de participação enquanto fórmula de gerenciamento dos negócios do Estado”, foi neste momento que o Estado criou novas regras sociais como forma de atender às reivindicações e o direito de participar da sociedade organizada.

Nesse contexto, está inserido o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que foi uma reivindicação dos movimentos sociais do campo e tem sua estrutura administrativa operacionalizada por Conselhos e Coordenações e prevê para os projetos, o

envolvimento da comunidade beneficiária em todas as fases de sua elaboração execução e avaliação.

Diante desse quadro, qual o grau participativo que o compromisso institucional das formas de participação no Conselho Estadual do Pronera e Coordenação Estadual pode alcançar em termos de participação na gestão e fortalecimento da comunidade beneficiária?

Em relação à criação e funcionamento de um órgão colegiado, alguns aspectos positivos que essa forma de participação providencia é uma visão mais democrática, quanto à obrigatoriedade na transparência da adoção de mecanismos pedagógicos, administrativos e orçamentários que levem à divulgação das atividades para toda a comunidade, mediante seus representantes.

Assim estabelecido pelo Programa e cumprindo uma exigência para execução do Convênio, foi cobrada a criação do Conselho Estadual e Coordenação Estadual, logo após a aprovação do “Projeto Universidade Cidadã: uma parceria na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul”. Cabe destacar que o Conselho recebeu as indicações de representantes em agosto de 1998, mas acabou desarticulado com a demora na aprovação do Projeto e após a aprovação, com o tempo indeterminado para liberação dos recursos para o início da execução.

Sobre esse assunto o Primeiro Relatório Trimestral do Projeto faz a seguinte menção:

Faz-se necessário mencionar que os estudos, debates e entendimentos ocorridos entre os parceiros do Programa, iniciaram-se em 1998, quando então esperava-se que ocorresse a liberação de recursos. Tal expectativa ocasionou a mobilização dos monitores e a clientela de alfabetizandos em alguns Assentamentos. Este fato gerou grande frustração entre os envolvidos e o descrédito na realização do PROGRAMA, tendo como consequência, a dificuldade em selecionar novamente outras pessoas do mesmo local, para o trabalho e a reconvocação dos alunos. Houve também a preocupação dos parceiros na criação do Conselho Estadual do PRONERA e da Coordenação Pedagógica Estadual. O primeiro não chegou a ser oficializado à época, devido a não implementação do Programa no exercício de 1998, registrando-se que as instituições indicaram seus representantes.

O relato do Entrevistado B ilustra essa situação:

Penso que parece até um contra-senso, enquanto o projeto não estava efetivamente acontecendo a participação foi muito maior, o processo de mobilização, o processo de discussão do processo pedagógico, todas essas discussões anteriores ao efetivo trabalho a participação foi muito maior, depois nós tivemos, é claro, as reuniões, mas somente aquelas mais ordinárias vamos dizer, mas a participação foi bastante efetiva, nós

discutimos muito as propostas pedagógicas, discutíamos como adequar o projeto, PRONERA nacional a realidade do Mato Grosso do Sul. (ENTREVISTADO – B).

Assim implementado, a atuação do Conselho distancia-se do compasso democratizador presente na política que o instituiu. Na gestão dos recursos financeiros provenientes dos órgãos públicos, a atuação do conselho tem também alcance democrático limitado. O repasse financeiro, que as universidades recebem por meio da sua Fundação, está atrelado a orçamentos pré-estabelecidos, gerando muitas vezes desencontros entre o que é necessário e o que é determinado.

O depoimento do Entrevistado C exemplifica essa situação:

Um ponto polêmico, dentro do conselho diz respeito à questão financeira, nós dos movimentos sociais temos o costume de fazer muita coisa com pouco dinheiro e nós entendemos que os programas públicos, eles vêm já engessados, determinado o recurso, tanto que pode usar para isso, tanto que pode usar para aquilo, um rigor muito grande na prestação de contas e na burocracia, que engessa de tal forma que às vezes você tem recurso sobrando para uma coisa e não pode usar para outra que necessita. Então essa é uma dificuldade muito grande, nós tínhamos recursos para capacitação dos professores, era um recurso mais do que suficiente, no entanto nós não tínhamos para fazer o acompanhamento das salas de aula entende? Embora os coordenadores, que tinham o mínimo de recurso de transporte, mas não era suficiente devido as distâncias porque o programa parte do princípio que o coordenador pega um ônibus pararia em tal lugar, e não é assim o coordenador para visitar uma sala de aula, que geralmente era a noite, como não tinha transporte ele tinha que viajar um dia antes, chegar lá passar a noite arranjar um local de dormir na comunidade, voltar no outro dia, então era no mínimo dois dias para ele visitar uma sala de aula e isso com toda uma dificuldade de comunicação de arrumar local, então aonde a comunidade acolhia, onde o monitor é, também se articulava, onde o coordenador tinha um certo conhecimento isso era facilitado, onde não tinha, que nós tínhamos caso de salas de aula distantes que não tinha um conhecimento maior da comunidade com esse coordenador, então ele tinha muita dificuldade até de fazer as visitas, então essa dificuldade, a questão financeira nesse engessamento do programa é uma das questões principais.(ENTREVISTADO – C).

Segundo os entrevistados, as dificuldades encontradas devem-se à inflexibilidade das normas para a aplicação dos recursos. Além de parcos, os recursos demoravam a chegar e não atenderam as necessidades dos envolvidos no processo. As exigências burocráticas, decorrentes do modelo definido por meio de parâmetros do Conselho Deliberativo Nacional do Pronera, ficam evidentes na fala dos entrevistados, apontando as dificuldades que os movimentos sociais do campo enfrentaram na utilização dos recursos, em razão do modelo

estabelecido. É preciso considerar que muitas exigências fazem parte dos procedimentos e normas que regem o serviço público, mas as evidências, neste caso, indicaram ser necessárias, pelo menos, a revisão da distribuição dos recursos pelo Programa de modo a permitir sua utilização mais flexível e, portanto garantir o atendimento às reais necessidades do Projeto.

O Entrevistado continua fazendo uma avaliação da participação dos movimentos sociais no Conselho quando diz:

A gestão fica por conta do Conselho, mas a gente sabe que é uma gestão, digamos assim de segunda classe, porque a gestão mesmo é quem manipula, quem administra o recurso, daí esse então ficou até um primeiro momento com o INCRA e após a liberação dos recursos com a FAPEC a fundação da universidade que eram, quem gestionam o projeto, porque a gente sabe que infelizmente no Brasil é assim o recurso é que define as coisas, devia ser o contrário.(ENTREVISTADO – C)

Na mesma direção o Entrevistado F, afirma:

O Programa, ele vem, ele é como os limites são dados no manual do PRONERA. E é técnico burocrático, tem um monte de regrinhas que é como fazer a gerência daquilo. É um plano emergencial que veio do Fernando Henrique, então ele tem uma cartilha dele, se não reza por ali vamos cobrar. (ENTREVISTADO – F).

Essa situação relatada pelo entrevistado F pode ser explicitada a partir de Azevedo (2002), quando ressalta a adoção da gestão gerencial⁴⁵ para divisão e transferência de recursos escassos, criando a modalidade de financiamento de Projetos Educacionais, por meio da qual pode receber assistência financeira desde que siga as normas prescritas no manual de assistência financeira do respectivo Programa em que se enquadra o seu Projeto.

Torna-se imprescindível dizer que, embora a gestão democrática e participativa preconizada pelo Programa não se consolide na administração dos recursos, nas decisões de como empregá-lo, pois o Programa já traz em seu manual de operações definidas as rubricas, a gestão participativa, segundo os integrantes do Conselho, foi efetivada nas reuniões

⁴⁵ Toma por base uma concepção democrática e plural do Estado e de sociedade, considerando a existência de conflitos, a cooperação, a incerteza, e o papel dos cidadãos na defesa de seus interesses. Entre suas principais características são destacadas: a descentralização política, por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; a descentralização administrativa, por meio da delegação de autoridade aos administradores públicos que se transformam em gerentes progressivamente autônomos; organizações flexíveis no lugar de unitárias e monolíticas, nas quais as idéias de multiplicidade, de competição administrada de conflito tenham lugar; definição dos objetivos a serem atingidos na forma de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativo, que constituirão o centro do contrato de gestão entre poder central e os dirigentes locais; controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto referida. (BRESSER PEREIRA, 1996, *apud* AZEVEDO, 2002).

periódicas do grupo, uma vez que, tomando decisões coletivamente, cada parceiro tinha autonomia no encaminhamento das pautas a serem discutidas e participava dos processos decisórios, permanente exercício de planejamento execução e operacionalização das atividades.

A fala abaixo ilustra essa situação:

O Conselho foi bastante positivo, inclusive nós olhamos enquanto política pública no Brasil, porque o PRONERA tem essa característica, uma política totalmente diferenciada, essa questão de ter gestão compartilhada mesmo que quem tinha os recursos financeiros nas mãos eram as universidades, mas as decisões do que fazer como fazer, toda aquela coisa no caderno de orientações, no processo e nos regimentos, mas tudo muito bem discutido foi inovador, foi o mais próximo do ideal que a gente tem aqui de gestão compartilhada. (...) então fazer parte, os movimentos fazerem parte do Conselho já ajudou a reconhecer quem são os sujeitos da educação. No caso do Mato Grosso do Sul, reconhecer a experiência como primeira, antes de qualquer outra política pública, seja federal ou estadual, os movimentos sociais ajudaram fazer a educação nos assentamentos de reforma agrária. (ENTREVISTADO –A).

A fala do entrevistado ilustra a divisão de trabalho estabelecida, com nítida separação entre quem decide e quem executa as ações. Portanto não se realiza o compartilhamento das ações e das decisões, como reza o princípio da gestão democrática, mas a sua distribuição entre os parceiros, e cada um é responsável pela parcela que lhe cabe.

Cabe aqui trazer a contribuição de Dourado (2004, p. 67), quanto à gestão democrática. Para o autor, a gestão democrática constitui na realidade um processo de luta política “que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas”.

Desse modo, infere-se que a gestão democrática e participativa é um processo que torna viável a participação efetiva de todos e por meio da descentralização do poder possibilita a construção coletiva de um projeto que considera as divergências e o respeito às diferenças.

Ao tratar de participação Gohn (2001, p.13) acentua como uma lente que possibilita um olhar ampliado para a História, considerando que as questões envolvidas no universo da participação são muito mais antigas que a própria formulação do conceito. O entendimento dos processos de participação da sociedade civil e sua presença nas políticas

públicas conduzem ao entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira, levando a considerar que a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios da civilização.

Construir espaços de gestão participativa e implementação de políticas públicas levando em consideração a relação com os movimentos sociais, com uma lógica menos burocratizada, continua como um desafio.

Mato Grosso do Sul foi dos poucos estados que agregou os movimentos sociais do campo em torno de um único Projeto. As falas a seguir expressam essa conquista:

A nossa grande conquista no Estado foi de envolver senão todos, mas a maioria, os principais movimentos sociais num mesmo Programa, buscar essa unidade, que em outros estados têm um Programa específico do MST, da CUT, da CPT, do Movimento de Mulheres, da FETAGRI, e aqui no Estado a gente conseguiu, agregar todos os movimentos sociais do campo em um único Projeto acho então um ponto bastante positivo é que através dessa participação, a partir dessa primeira experiência do Conselho. O Comitê de Educação Básica do Campo iniciou a partir daí também com as mesmas entidades, fez com que a gente tivesse unindo, mudado, superado um pouco as diferenças dos movimentos sociais. (ENTREVISTADO – C).

No Estado pelo menos no órgão da Secretaria de Educação a gente não via nenhuma política voltada para as comunidades do campo, uma política consistente onde você pudesse estar trabalhando, formação de professores, a questão da alfabetização de jovens e adultos, então depois do PRONERA, com a união dos movimentos sociais do campo para aquele momento ela foi interessante, eu diria ela foi precursora da política de educação básica do campo desenvolvida posteriormente a partir de 2000. (ENTREVISTADO – B).

Assim, ao longo dos seis relatórios parciais e relatório final do Projeto, produzidos pelos parceiros, merece destaque o relatório de acompanhamento com a presença da Assessora da Coordenação Nacional do PRONERA, Sr^a. Lucia Reina, em que membros do Conselho relatam as atividades e cobram soluções para questões de remuneração dos monitores, segundo relatório a Coordenadora Nacional fez as seguintes ponderações:

A Sr^a. Lucia Reina, Assessora da Coordenação Nacional do PRONERA, colocou que a evasão dos alunos constitui-se um problema geral do Programa. E os representantes dos movimentos sociais levantaram os diferentes motivos do Estado de Mato Grosso do Sul, como: desmobilização dos alunos em 1998, quando se esperava que o programa fosse implantado, gerando frustração e descrédito na proposta; a freqüente troca dos monitores, ocasionada, talvez, pela escolha de monitores muito jovens; a questão da

remuneração, que ao invés de servir como incentivo ao trabalho acabou se tornando um problema (no caso do MST, cujos filiados estão habituados ao trabalho voluntário); falta de infra-estrutura das salas; distância da moradia dos alunos até o local de estudo, falta de segurança dos alunos quanto a continuidade do Programa PRONERA e quanto a certificação. A FETAGRI levantou o problema da falta de apoio financeiro do PROGRAMA para os movimentos sociais, e o acúmulo de atribuições para uma mesma pessoa que deve atender, além do PRONERA, outras solicitações do movimento. Somase a este fator, a falta de recursos dos movimentos sociais para arcar com a responsabilidade pela oferta da infra-estrutura das salas de aula, precisando contar com o apoio da comunidade. Houve também a questão da remuneração do monitor, cujos descontos e encargos sociais diminuíram em muito a proposta inicial de R\$ 120,00. Quanto à remuneração, a Sr^a. Lucia Reina observou que em alguns Estados, as Universidades conseguiram através de um sistema de bolsas, contornar a questão dos descontos na remuneração dos monitores e em outros Estados os professores universitários cederam parte da sua remuneração para pagamento dos monitores (Relatório de Acompanhamento, 2000).

O relatório demonstra que nas visitas de supervisão e acompanhamento verificavam-se os problemas, mas não surgiam soluções propostas pelos representantes do governo. Os atrasos nos repasses, além do burocratismo, emperraram o andamento do trabalho, em virtude das minúcias e da rigidez do Manual do Pronera imposto sobre a administração dos recursos financeiros. Mesmo assim a avaliação do projeto mostra que em algumas salas conseguiram-se grandes avanços, inclusive fundar associações nas comunidades, ligadas a participação dos sócios ou de parentes, ao PRONERA. (Relatório de Acompanhamento do PRONERA, 2000).

Os objetivos específicos de natureza escolar que o Projeto podia propiciar para a elevação da escolaridade dos assentados, participantes do projeto, foram alcançados em grande parte, considerando-se que tantos os assentados/educandos quanto assentados/monitores interessaram-se por seu próprio futuro educacional e iniciaram uma participação maior, falando às autoridades dos municípios sobre a importância da oferta das salas de aula regulares para jovens e adultos nos assentamentos, com garantia de transporte.(Relatório Final do PRONERA MS/2000).

Das metas previstas na situação inicial do Projeto, 70% dos alfabetizandos permaneceram em sala como mostra na tabela abaixo:

Tabela 9 – Metas previstas e metas atingidas do Projeto Universidade Cidadã: uma parceria na educação de jovens e adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul

Metas Previstas	Metas atingidas	
	Situação Inicial	Situação Final
Alfabetizar 1500 jovens e adultos em 27 assentamentos localizados em 11 municípios do Estado	1721	1053 alfabetizados / escolarizados
Capacitação Pedagógica dos monitores	115	59 monitores
Escolarização dos monitores	72	71
Salas de aula (75)	72	71
Coordenadores Locais	13	13

Fonte: Relatório Final de execução do Projeto PRONERA/MS 2000

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA tem um valor social para os assentados e movimentos sociais com a alfabetização e formação dos monitores, porque poderão contar com maior número de pessoas para reivindicar as etapas seguintes da educação básica, além de contar com maior número de pessoas com formação adequada para atuarem em outros projetos.

Em suma, há uma receptividade positiva em relação à gestão do Programa, faz-se muita alusão às discussões pedagógicas considerando-a como referência de gestão democrática e participativa. Cabe ressaltar, no entanto, que não há uma unanimidade de opinião entre os entrevistados no que se refere à gestão democrática, os atores envolvidos no processo, em sua maioria, concebem a gestão democrática como aquela em que há espaço para participação, para a discussão e decisão de forma coletiva. Entretanto, outros admitem que na prática, mesmo com a existência dos espaços de discussão, a participação foi precária.

A execução do Projeto Universidade cidadã: uma parceria na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul, demonstrou que muitos são os limites dos espaços de participação e deliberação, principalmente no que tange à dificuldade de partilhar o poder decisório, mas não se pode negar que o Programa no Estado teve o mérito de efetivar a articulação dos Movimentos Sociais, Universidade e o Governo Federal para colocar em prática a implantação do Projeto. O Projeto apresenta impacto na realidade dos assentamentos e Movimentos Sociais, mas a seguinte crítica é apresentada no relatório de acompanhamento.

Os Movimentos Sociais e instituições parceiras no PRONERA vêm muito, a necessidade de formar pessoal em nível de magistério e Ensino Superior voltado para a educação de Crianças, Jovens e Adultos no Campo. Insistem em que não havendo pessoal interessado em fazer carreira docente, a solução das questões da educação estarão postergando as decisões das autoridades locais ainda pouco sensibilizadas com os projetos possíveis de economia, educação, saúde, lazer e saneamento para o campo.

O PRONERA poderá cumprir suas metas se e quando tiver assentados como sujeitos de seu próprio processo educativo. O PRONERA faz sentido quanto aos seus princípios, porém, seria importante construir um vínculo direto entre ele e as instâncias organizadas nos assentamentos e a elas delegar a responsabilidade de implementá-lo. Hoje, o vínculo do PRONERA é mediado pelas instituições associativas, universidades, fundações, monitores e coordenadores locais. O PRONERA incluiria no Projeto, um tempo de criação de vínculo, um tempo preliminar no qual nem movimentos, nem universidades, nem políticos locais estariam distantes uns dos outros. Mas, sobretudo um tempo para que a comunidade assentada pudesse abrir para ela mesma e buscar conjuntamente a definição de suas prioridades. Porém, a solução da problemática da educação no campo, não é de competência exclusiva do PRONERA, mas das autoridades públicas em nível municipal, estadual e federal. Pensar educação no campo, hoje significa pensar desenvolvimento integrado de ações diversificadas em todos os campos do conhecimento das técnicas de produção, de saúde cultura e acesso às informações (Relatório de acompanhamento do PRONERA , 2000,s/p).

A crítica e a sugestão apresentadas no relatório demonstram que a mobilização e organização, bem como as vivências propiciadas pelo Projeto, são importantes para conscientização e contribuíram para que os trabalhadores rurais dos assentamentos de reforma agrária do Estado do Mato Grosso de Sul continuem lutando para que a educação do campo dos assentados seja uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), verificando as práticas participativas da forma de gestão estabelecidas pelo Programa no projeto de Educação de Jovens e Adultos, nos assentamentos de reforma agrária de Mato Grosso do Sul, no contexto das políticas públicas atuais e sua implantação no Estado, entre 1998 e 2001.

Vale considerar que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) objetivou fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária. Sabe-se que o problema da Educação de Jovens e Adultos e a falta de acesso e qualidade à educação formal no campo não são recentes no país, bem como a luta por uma educação do campo, que vem sendo almejada há tempos, por movimentos sociais, sindicais e vários setores comprometidos com a reforma agrária.

No Brasil, é certo que os trabalhadores sofreram diversas formas de exclusão de seus direitos, numa sociedade que surgiu sob o domínio de um Estado escravocrata e basicamente agrícola, à educação popular bastaria o que se aprendesse por meio da oralidade, na prática do trabalho e obediência. A maneira como foi feita a colonização das terras brasileiras, a distribuição do solo e a estratificação social influenciaram nossa educação escolar. Mas, em quase todo o curso da história brasileira, as bases políticas assentaram-se mais no poder real dos donos da terra, nos interesses do latifúndio e numa minoria aristocrática agrária. Ao longo desse desenvolvimento, a organização do ensino mostrou-se sempre fragmentada, dada à predominância dos interesses particularistas e serviu sempre para suprir as necessidades da minoria aristocrática. (ROMANELLI, 1987, p.30).

Os objetivos referentes à política educacional têm-se mantido constantes ao longo dos governos brasileiros, ou seja, os discursos dos governos vêm reconhecendo que a

redução do analfabetismo e a garantia de acesso ao ensino fundamental para todos tornaram-se necessidade para proporcionar o desenvolvimento do país, e, assim, alcançar o patamar dos países de capitalismo avançado. Os governos, de modo geral, têm tido dificuldades em alcançar seus objetivos especialmente por não haver uma política pública permanente, com mecanismos de financiamento claramente definidos e com a garantia da participação e controle democráticos de entidades civis e dos trabalhadores rurais.

A Educação de Jovens e Adultos que vinha, desde 1940, conquistando apoio de diferentes setores da sociedade civil, educadores e dos governos que se sucederam, passou a perder força na década de 1990. Nessa década, a Educação de Jovens e Adultos que, historicamente, já ocupava um espaço nas políticas públicas, sofreu uma regressão de direitos⁴⁶ conquistados nos últimos 50 anos de luta pela inclusão da população jovem e adulta à educação. As reformas que se apresentaram pelos governos priorizaram o Ensino Fundamental de 7 a 14 anos, deixando de lado outras etapas da Educação Básica e modalidades de ensino.

Nesse sentido a exclusão das matrículas da Educação de Jovens e Adultos do cálculo das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) desestimulou a criação de vagas nesses cursos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado a partir da reivindicação dos movimentos sociais por políticas públicas de educação nos assentamentos de reforma agrária. O Programa constituiu um espaço de relação entre o poder público, os movimentos sociais e as universidades, na tentativa de resolver o problema das altas taxas de analfabetismo nos assentamentos.

O Pronera tem um papel importante no cenário educativo, por mostrar a situação de exclusão educacional dos jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária e levar às universidades brasileiras envolvidas com o Programa a questão da educação de jovens e adultos e mais especificamente a educação de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária.

A implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Estado de Mato Grosso do Sul ocorreu sob a forma de projeto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em parceria com o INCRA, a Associação dos Educadores das Colônias Agrícolas (AECA); os Assentamentos e Acampamentos do Estado de Mato Grosso do Sul (AECAMS); a Comissão Pastoral da Terra (CPT); o Conselho Estadual de Educação (CEE); a Empresa de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (EMPAER); a Federação dos

⁴⁶ Cabe lembrar que em 1996, a Emenda Constitucional nº. 14 (EC14/96) transformou o dever do Estado em assegurar o ensino de jovens e adultos, para apenas garantir a oferta gratuita.

Trabalhadores de Agricultura do Estado de Mato Grosso do Sul (FETAGRI); a Fundação de Apoio à Pesquisa e Ensino e à Cultura (FAPEMS); Movimento Sem Terra (MST); a Secretaria de Estado de Educação (SED); a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS), no intuito de levar a escolarização para os assentados e principalmente reduzir o índice de analfabetismo.

No caso do Estado de Mato Grosso do Sul, foi possível observar que a implantação do Programa proporcionou a integração dos movimentos sociais do campo em torno de um único Projeto, o que não aconteceu na maioria dos estados. De acordo com o relatório geral de avaliação externa do Programa, os Projetos foram desenvolvidos com movimentos sociais específicos como o MST, a FETAGRI, a CPT, a CUT e o Movimento de Mulheres, entre outros. O relato dos sujeitos entrevistados indicou que o fato favoreceu o diálogo em torno da discussão de uma proposta de educação para o campo, e, em consequência, o Pronera no Estado acabou impulsionando a política da Educação Básica do Campo da Secretaria de Estado de Educação na gestão (1999-2002) no governo de José Orcírio Miranda dos Santos, do Partido dos Trabalhadores (PT). Por exemplo, o caderno com a proposta político-pedagógica da Educação Básica do Campo para o Estado foi escrito, em maio de 2000, com a participação dos movimentos sociais do campo, principalmente o MST, que fez parte da elaboração por meio do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Parece que essa gestão diferenciada foi possível tendo em vista a aproximação dos movimentos sociais com o governo do Estado, por se tratar de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que historicamente defendia questões relacionadas à educação do campo.

Levando-se em consideração os dados e informações, é possível dizer que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) caracteriza-se como uma política emergencial do governo federal para amenizar o confronto com os movimentos sociais do campo que reivindicam educação nas áreas rurais. Esses movimentos, por sua vez, aderiram ao Pronera, na medida em que compreendem a alfabetização como objeto de apropriação cultural, com o compromisso político de luta pela terra e, assim, entendem o Programa como possibilidade de emancipação da população do campo.

Como acentua Fernandes (2002), a luta pela terra e a conquista dos assentamentos construíam um território, onde se desenvolveu uma nova realidade, que são os assentamentos rurais. Nesses territórios, os sem – terra com seus sonhos entendiam que construir uma educação diferente era possível.

Nessa perspectiva, a matriz teórico-metodológica definida baseia-se na Pedagogia de Paulo Freire, fundamentada no entendimento de que:

A prática educacional é parte da superestrutura de toda sociedade. No final das contas, e por essa mesma razão, apesar de sua inestimável importância no processo sócio-histórico de transformação das sociedades, a prática educacional não é em si a chave para a transformação – embora seja fundamental. Dialeticamente, a educação não é a chave para a transformação, embora a transformação seja em si educacional (FREIRE, *apud*, TORRES, 1997, p.45).

Considerando a gestão anunciada para a execução dos projetos o Pronera tem como princípio a gestão democrática e participativa. As decisões de ordem pedagógica e administrativa deveriam ser concebidas e tomadas pelo Conselho Estadual, constituído representativamente, por todos os parceiros e segmentos envolvidos, no entanto, o engessamento dos recursos baseados em fórmulas já construídas pelo manual de operações dificultou a partilha de decisões administrativas e financeiras.

Embora uma efetiva partilha de poder na gestão por meio do Conselho não tenha sido constatada, assim como a matriz teórico-metodológica definida não estava presente de forma clara, o Pronera constitui-se um importante passo com a forte presença dos movimentos sociais exigindo transparência nas ações e gerando um debate sobre a educação do campo.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o momento anterior à implantação do projeto de Educação de Jovens e Adultos, na fase de elaboração do Plano de Trabalho pela universidade, foi caracterizado pela adesão, pelo desejo comum de superar os obstáculos entrepostos ao acesso à educação dos jovens e adultos do campo. Os princípios políticos pedagógicos, os objetivos e metas a serem alcançados, os mecanismos de operacionalização e de acompanhamento do projeto foram elaborados coletivamente.

O projeto no Estado ficou desmotivado com o atraso na liberação dos recursos do governo e desgastou um pouco a relação entre os parceiros. Sem orçamento para desenvolver os trabalhos de campo, a equipe ficava impossibilitada de ir aos assentamentos e a ausência desmobilizava os envolvidos.

Ao verificar que a presença do Estado é ínfima no que se refere à garantia de condições de infra-estrutura de funcionamento, de remuneração adequada e de direitos trabalhistas, entende-se que o Programa está em consonância com o Estado mínimo, cuja tese é sustentada pelo discurso neoliberal.

Os direitos da população do campo, e da população dos assentamentos de reforma agrária, não podem mais ser negados como foram historicamente. Isto implica, a urgência da implementação de políticas públicas educacionais, para atender à demanda da população do campo, perpassando pela afirmação de suas peculiaridades de cultura, gênero, étnico racial, econômica, ambiental e territorial.

Uma educação do campo no sentido apontado por Caldart (2002, p.33-34):

Trata-se de educar pessoas como sujeitos humanos como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano; [...] intencionalidade no fortalecimento do sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política [...]; e com intencionalidade política explícita: não queremos ajudar formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e viver no campo e do campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) tem um valor social para os assentados e movimentos sociais com a alfabetização e formação dos monitores, porque poderão contar com maior número de pessoas para reivindicar as etapas seguintes da educação básica, além de contar com maior número de pessoas com formação adequada para atuar em outros projetos. Mas reconhece-se que a questão vai além dos limites do Programa, ou seja, a ampliação da Educação de Jovens e Adultos do campo como direito, assim é necessário que, de fato, a educação nos assentamentos de reforma agrária seja assumida pelo Estado, proporcionando acesso à educação aos jovens e adultos do campo, não como programas esparsos e de caráter compensatório, mas como política pública de caráter permanente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **O programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: Dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

_____. **Programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA: Relatório geral avaliação externa do programa.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARELARO, Lisete R.G; KRUPPA, Sonia M. P.A. Educação de Jovens e Adultos. In: Oliveira, R.M.; Adrião, T. (orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Ed. Xamã, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.80, p.49-71, setembro.2002.

BEISIEGEL, Celso R. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr nº 4, 1997.

BRASIL. **Lei n. 4504, de 30 de novembro de 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e da outras providências.

_____. **CONSTITUIÇÃO (1988)** - Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 1997.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dez. de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília, 1997.

BRASIL Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório da educação nos projetos de assentamento de reforma agrária do INCRA em Mato Grosso do Sul -1996 – Situação de “estudo” e de “nível de escolaridade” 1997.**

BRASIL Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Manual de Operações.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e adultos. Ensino fundamental: Proposta Curricular – 1º segmento.** São Paulo/Brasília, Ação Educativa/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer nº. 11/2000, 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Manual de Operações.** Ed. Revista e atualizada. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série : introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.** Parecer 36/2001. Brasília, 2001.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Manual de Operações.** Ed. Revista e atualizada. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios /** coordenação: RAMOS, M. Nogueira; MOREIRA, T. Maria; SANTOS, C. dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa:** Questões para reflexão. Brasília 2006.

_____. INCRA. **O INCRA e o assentamento.** Disponível: <http://www.incra.gov.br/arquivos/0128500427.pdf>; acesso 27/09/2007 20:44

_____. INEP. **Censos Escolares.** Disponível: <http://www.inep.gov.br>

_____. INEP. **Sinopse estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária:** PNERA 2004. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad. Brasília, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. São Paulo: Cortez, 1997.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli S. (orgs). **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, v. 3, 2000.

_____. Roseli Salete. Por uma Educação no Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING. Edgar Jorge; Cerioli Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e Políticas**, Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, v. 4, 2002.

_____. **Por uma Educação no Campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING. Edgar Jorge; Cerioli Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete (orgs). Educação do Campo: identidade e Políticas. articulação nacional por Uma Educação do Campo, 2002 Brasília, DF:

CARVALHO, Maria C. A. **Participação social no Brasil hoje**. Polis Instituto de Estudos, formação e assessoria. Disponível: [http:// www.polis.org.br/publicações_interno.asp?](http://www.polis.org.br/publicações_interno.asp?), acesso 02/06/2007 20:30.

CUNHA, Luís Antonio; GOES, Moacir de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CURY, Carlos R. Jamil. Política e Gestão da Educação: impasses, limites e desafios. In: FFERREIRA, Naura S.C.; AGUIAR, Márcia A.da S.(orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A escolarização básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n.80, p.168-200, setembro/2002.

_____. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T. Eliolli (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DICIONÁRIO. **Aurélio**. Nova Fronteira, 2001.

DI PIERRO, Maria C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.27, p.321-338, 2001.

_____. **O financiamento público da educação básica de jovens e adultos**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoesespeciais/mariaclaradipierro.doc> acesso em 07/10/2007 22:40.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas publicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, p.1115-1139, 2005.

DOURADO, L. Fernandes. Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, P. Ricardo; CALDART, R. Salette (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Maria Dilneia Espindola. **Políticas Públicas de Educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991-1994)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, Jose. E. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GOHN, Maria da G. **Conselhos Gestores e Participação Sócio-política**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Rio de Janeiro: Petrópolis, vozes, 2003.

_____. **Conselhos Populares e Participação Popular**. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, 1989, p.87.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.108-130, maio/agos 2000.

JORNAL **Informação em Rede**, nº. 35, 2001. Ação Educativa. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em 18/01/2007.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. Nery, MOLINA C. Monica (orgs.). **Por uma educação: básica do campo**. Brasília: UNB, v.1, 1999.

_____. Edgar Jorge; CERIOLI, P. Ricardo; CALDART, R. Salette (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

LOVATO, Deonice M. Castanha. **A Escola Pública Contemporânea (Rural) e o processo de trabalho no campo**. Dissertação: (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande-MS, 2000.

LUDCKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Educação Básica do Campo. **Caderno da Escola Guaicuru**. Série Fundamentos Políticos – Pedagógicos. Nº. 3. Campo Grande, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: MDA, 2006.

_____. V ENEJA – Educação de Jovens e Adultos para a Cidadania: comprometimento e continuidade. In: **Anais do ENEJA**. São Paulo, Suplegraf, 2004.

OLIVEIRA, Regina T. Cestari de. O Estado Brasileiro e o Neoliberalismo. In: Senna, Ester (org.) **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

OLIVEIRA, Marta K. de. Jovens e Adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. In: Ribeiro, V. M. (org.) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PORFIRIO, Sonia M. F. Silva; **A pedagogia do MST: para além do seu próprio movimento**. Dissertação: (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande-MS, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de O. **Historia da Educação no Brasil (193/1973)**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, Celeida Maria C.de. **Políticas Públicas Educacionais e Assentamentos Rurais de Corumbá**. Dissertação: (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campo Grande -MS, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo**. In MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

SILVA, Ovídio Araújo Baptista. **Ação de Imissão de Posse**. 3ª ed. São Paulo, 2001.

SESI/UNESCO. **Conferência Internacional sobre a Educação de adultos. CONFINTEA** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. – Brasília: 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Célia M de; Evangelista, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TALAVERA, João R. **Uma experiência educacional assentada em (sob) Novo Horizonte: Os desencontros dos bem-intencionados “Agentes de Transformação”**. Dissertação: (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande-MS, 1994.

TORRES. Carlos A. **Pedagogia da luta: Da pedagogia do oprimido à escola publica popular**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

UFMS. **Projeto Universidade Cidadã: uma parceria na educação de jovens e adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul**. 1999.

_____. **Relatório parcial de execução:** Projeto PRONERA-MS/INCRA/FAPEC/UFMS. Universidade Cidadã: Uma parceria em Educação de Jovens e Adultos em Assentamento de MS. Avaliação Diagnóstica. 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

ANEXOS

ANEXO I

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1. Nome completo
2. Instituição que representava junto ao Conselho Estadual do Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA no Estado de Mato Grosso do Sul, no período entre 1998 a 2001, quando da implantação e implementação do convênio com o projeto: Universidade Cidadã: uma parceira na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos de Mato Grosso do Sul.

Período de Permanência:

CONSELHO ESTADUAL

1. Qual o processo utilizado para a escolha dos membros do Conselho Estadual do PRONERA?
2. Quais as principais ações desenvolvidas pelo conselho estadual no desempenho de suas funções?
3. Qual o nível de participação dos demais parceiros?
4. Como era dado retorno aos segmentos que representava cada membro do conselho?
5. Houve alguma dificuldade para o funcionamento do Conselho Estadual?
6. Quais os pontos mais polêmicos encontrados pelo Conselho para orientar as ações do PRONERA?
7. Pontos positivos da criação e funcionamento do Conselho Estadual do PRONERA?
8. Pontos negativos da criação e funcionamento do Conselho Estadual do PRONERA?
9. Houve problema de relacionamento entre os membros do conselho entre si ou com o INCRA, universidade e movimentos sociais? Especificar.
10. Como você avalia a forma de gestão do Programa?
11. Você considera que é concretizado o princípio de gestão democrática colocada pelo programa? Justificar.
12. Como avalia o Programa?

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Naturalidade: _____

Endereço: _____

Bairro _____ CEP. _____

Profissão: _____ Identidade: _____

Instituição em que trabalha: _____

Eu, Lucia Célia Ferreira da Silva Perius, sou atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A minha pesquisa, para a elaboração de dissertação de mestrado, tem por objetivo geral *“Analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) verificando as implicações da forma de gestão estabelecida pelo Programa para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos das áreas de assentamentos de reforma agrária de Mato Grosso do Sul”*.

Eu, enquanto pesquisadora responsável pela realização das entrevistas com membros do Conselho e Coordenação Estadual do Pronera, acompanharei todo o processo de registro das informações prestadas, comprometendo-me a dirimir qualquer dúvida ou prestar esclarecimentos que, eventualmente, o entrevistado (participante) venha a ter durante a pesquisa e mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano de funcionamento da instituição.

A professora Dr^a Regina Tereza Cestari de Oliveira, da UCDB, é a minha orientadora no desenvolvimento da pesquisa e na elaboração da dissertação de mestrado e está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelo telefone (67) 3312- 3598.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, Eu, _____.

- ✍ Autorizo a realização do estudo na instituição () Sim () Não.
- ✍ Em caso positivo: concordo com a identificação de meu nome nos relatórios da pesquisa e publicações associadas: Sim () () Não.
- ✍ Concordo com a gravação da pesquisa () Sim () Não.

Campo Grande, MS ____ de _____ de _____.

Assinatura do membro do Conselho Estadual do Pronera (de acordo)

Assinatura do Pesquisador

ANEXO III

ANEXO III



SERVICÓ PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
 INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
 SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROJETOS DE ASSENTAMENTO CRIADOS E/OU RECONHECIDOS PELO INCRA-MS

I - INGRA SR-16

Ordem	Denominação do Projeto	Nome do Imóvel	Área (ha)	N.º de Famílias	Ato de Criação	Data/Mês/Ano	Município de Localização	N.º Sítio
01	Tamarineiro	Taquara e Tamarineiro	3.812,1735	134	Resolução nº 142 Res. nº 52 (Cons.)	03/07/84 ~02/06/00	Corumbá	MS00070000
	Sub-Total		3.812,1735	134				
02	Retirada da Laguna	Faz. Santa Luzia	2.163,9709	90	Resolução nº 017 Res. nº 04 (Eman.)	13/02/85 23/03/99	Guia Lopes da Laguna	MS00080000
03	Sucuriú	Faz. Mimoso	15.978,3376	239	Resolução nº 048 Res. nº 02 (Eman.)	01/04/85 23/03/99	Chapadão do Sul	MS00090000
04	Nioaque	Faz. Conceição	10.587,4535	371	Resolução nº 060 Port. nº 32 (Cons.)	25/06/85 25/10/00	Nioaque	MS00100000
	Sub-Total		28.729,7620	700				
05	Urucum	Faz. Urucum	1.962,4649	87	Resolução nº 001 Res. nº 52 (Cons.)	08/01/86 02/06/00	Corumbá	MS00110000
06	Guaiçurus	Faz. Marabá	2.772,3164	129	Resolução nº 002	08/01/86	Bonito	MS00120000
07	Novo Horizonte	Faz. Horizonte e Escondido	16.580,3788	757	Resolução nº 065 Res. nº 52 (Cons.)	10/04/86 02/06/00	Novo Horizonte do Sul	MS00130000
08	Nova Esperança	Faz. São João do Guirai	2.757,0121	113	Portaria nº 569 Res. nº 52 (Cons.)	28/08/86 02/06/00	Jateí	MS00140000
	Sub-Total		24.072,1722	1.086				
09	Itá	Parte Faz. Barra do Itá	1.503,9075	47	Portaria nº 473 Res. nº 03 (Eman.)	04/06/87 23/03/99	Bela Vista	MS00160000
10	São José do Jatobá	Partes da Faz. São José e Faz. Jatobá	2.530,9075	136	Portaria nº 532 Res. nº 52 (Cons.)	23/06/87 02/06/00	Paranhos	MS00170000
11	Marcos Freire	Faz. Santo Inácio	5.269,9403	187	Portaria nº 549 Res. nº 10 (Cons.)	09/07/87 21/11/01	Dois Irmãos do Buriti / Anasidário	MS00200000
12	Campo Verde	Faz. Nova Quêrência	1.918,5467	60	Portaria nº 574 Port. nº 36 (Cont.)	13/07/87 30/11/00	Terenos	MS00190000
13	Mato Grande	Posse Mato Grande	1.264,3543	50	Portaria nº 576 Res. nº 52 (Cons.)	13/07/87 02/06/00	Corumbá	MS00180000
14	Colônia Nova	Faz. Colônia Nova	1.314,1489	88	Portaria nº 315	03/12/87	Nioaque	MS00210000

15	Cash Verde	Faz. Cardealino Faz. Gariba	20.859,9689	471	Res. nº 52 (Cons.) Portaria nº 393 Port. nº 37 (Cons.)	02/06/00 22/12/87 30/11/00	Nova Andradina	MS0022000
16	Sub-Total Pedreira	Quilata Pedreira	43.661,7941 87.3214	1.039 10	Portaria nº 902 Port. nº 31 (Cons.) Portaria nº 1613	28/06/88 25/10/00 02/12/88	Ribas do Rio Pardo	MS0023000
17	Mangalinho	Faz. Mangalinho	9.525,2207	285	Resolução nº 042 Port. nº 40 (Cons.)	20/10/89 15/12/00	Sidrolândia	MS0027000
18	Capão Branco	Faz. Capão Branco	9.618,4411 2.585,5984	133 633	Resolução nº 043 Port. nº 38 (Cons.)	20/10/89 30/11/00	Itaquiraí	MS0026000
19	Indaíá	Parte da Faz. Inaúá	7.340,6719	394	Resolução nº 044	20/10/89	Corumbá	MS0025000
20	Taquaraí	Faz. Taquaraí	10.013,9698					
21	Sub-Total Sucatara	Faz. Sucatara Faz. Pezesa Filho	19.740,8107 4.719,8113	1.160 149	Resolução nº 039	11/07/91	Bodoquena	MS0028000
22	Sub-Total São Manoel	Faz. São Manoel	4.709,5113 4.321,4281	149 147	Resolução nº 057	18/05/92	Anastácio	MS0029000
23	Sub-Total São Luiz	São Luiz	4.310,581 1.599,6128	147 114	Portaria nº 437 Res. nº 05 (Cons.)	22/07/94 21/11/01	Batayporã	MS0030000
24	Sub-Total Tamanhaire II	Faz. Tamanhaire II	1.599,6128 10.621,6775	114 319	Portaria nº 117	15/12/95	Corumbá	MS0031000
25	Sub-Total Pauzinhos	Faz. Tamanhaire	10.621,6775 1.196,7523	319 70	Portaria nº 009	11/03/96	Corumbá	MS0034000
26	São João	Agropecuária São João	856,1686	58	Portaria nº 010 Res nº 08 (Cons.)	11/03/96 21/11/01	Batayporã	MS0033000
27	Mozum	Faz. Mozum	15.831,6943	340	Portaria nº 025	17/05/96	Ribas do Rio Pardo/S. Rita do Pardo/Brasília	MS0035000
28	Marcelina	Faz. Agropecuária Marcelina	803,2433	56	Portaria nº 039	10/07/96	Batayporã	MS0037000
29	Arasluçã	Faz. Arasluçã	4.815,1088	166	Portaria nº 057	24/09/96	Nioaque	MS0015000
30	Sol Bonito	Faz. Sol Bonito	6.375,9385	421	Portaria nº 060 Res. nº 011 (Cons.)	09/10/96 27/11/01	Itaquiraí	MS0038000
31	Tupaciretã	Faz. Tupaciretã	2.546,4421	82	Portaria nº 064	27/12/96	Bela Vista	MS0039000
32	Sub-Total Pezagoba	Faz. Pezagoba	12.125,3399 3.502,8857	1.193 128	Portaria nº 016 Port. nº 39 (Cons.)	13/03/97 15/12/00	Terenos	MS0041000
33	Nova Alvorada	Faz. Pez	3.030,2666	86	Portaria nº 045	12/05/97	Nova Alvorada do Sul	MS0040000
34	Corona	Faz. Corona	1.695,8569	58	Portaria nº 030 Res nº 09 (Cons.)	03/06/97 27/11/01	Ponta Porã	MS0042000
35	Campinas	Faz. Campinas	2.408,8339	76	Portaria nº 037	13/08/97	Bodoquena	MS0043000
36	Capão Bonito II	Faz. Capão Bonito	8.231,4968	308	Portaria nº 049	14/10/97	Sidrolândia	MS0045000
37	Floresta Branca	Faz. Floresta Branca	4.980,9931	185	Portaria nº 051	30/10/97	Eldorado	MS0047000

38	Lagoa Grande	Faz. Resarejo - Parte Nova Lagoa Grande	4.071,4428	151	Portaria nº 052	06/11/97	Dourados	MS0049000
39	Praxavera	Faz. Primavera	2.535,1451	71	Portaria nº 055	19/11/97	Jaraguari	MS0054000
40	Campanário	Faz. Campanário	2.851,7489	132	Portaria nº 056 Port. nº 42 (Cons.)	25/11/97 15/12/00	São Gabriel D'Oeste	MS0048000
41	Nova Querência	Parte da Faz. Nova Querência	3.864,6132	158	Portaria nº 057 Port. nº 43 (Cons.)	26/11/97 15/12/00	Terenos	MS0051000
42	Santa Clara	Parte da Faz. Santa Clara	4.353,3284	156	Portaria nº 066	04/12/97	Bataguassu	MS0057000
43	Serra	Pisanofo da Velhoarin	2.986,1065	116	Portaria nº 067	11/12/97	Paranaíba	MS0059000
44	Tridângulo	Faz. Tridângulo	927,1312	50	Portaria nº 069	22/12/97	Rio Brillhante	MS0046000
45	Santa Guilhermina	Faz. Santa Guilhermina da Quina	7.994,7899	224	Res. nº 006 (Cons.)	21/11/01	Maracaju/Nioaque	MS0055000
46	Arqueiro	Faz. Arqueiro	1.126,8933	67	Portaria nº 071 Res. nº 07 (Cons.)	22/12/97 21/11/01	Dourados	MS0052000
47	Paraiso	Faz. Paraiso, Gleba-A e parte da Gleba-B	3.368,4025	98	Portaria nº 072 Portaria nº 41 (Cons.)	29/12/97 15/12/00	Terenos	MS0053000
48	Rancho Tupacambé	Faz. Rancho Tupacambé	1.869,6828	130	Portaria nº 074	29/12/97	Miranda	MS0056000
49	Gussel	Parte da Faz. Ze Marco	2.878,9794	134	Portaria nº 075	29/12/97	Itaquiraí	MS0065000
50	Santa Rosa	Faz. Jotabê	4.048,1606	200	Portaria nº 077	29/12/97	Itaquiraí	MS0060000
51	Polimétrica	Faz. Polimétrica	65.837,5808	2.528				
52	Cárcelo Dourado	Faz. Santa Rita II	4.172,7154	112	Portaria nº 020	23/03/98	Nioaque	MS0050000
53	Montanao	Faz. Montanao	1.399,9700	49	Portaria nº 063	07/07/98	Santa Rita do Pardo	MS0068000
54	Taquara	Faz. Taquara I e Taquara II	1.567,7758	70	Portaria nº 067	08/07/98	Bataguassu	MS0066000
55	Cazepê	Faz. Cazepê	1.550,2765	67	Portaria nº 076	10/08/98	Rio Brillhante	MS0071000
56	Forquim	Faz. Forquim I e II	6.326,5894	152	Portaria nº 077	11/08/98	Bela vista	MS0067000
57	Aldeia	Faz. Confusão Gleba A Faz. Confusão Gleba B	2.383,1961 10.718,2345	108 217	Portaria nº 078 Portaria nº 079	11/08/98 03/09/98	Rio Brillhante Bataguassu	MS0070000 MS0069000
58	Santa Amélia	Faz. Aldeia Faz. São José da Alegria Gleba A Faz. São José da Alegria Gleba B						
59	Rio Heito	Faz. Cinco Irmãos Faz. Santa Antonia do Antastácio	2.029,8895 2.344,7747	74 72	Portaria nº 080 Portaria nº 082	16/09/98 30/09/98	Dois Irmãos do Buriti Guia Lopes da Laguna	MS0058000 MS0072000
60	São Juliao	Faz. São Antonio e Faz. Santa Maria	4.155,3638	187	Portaria nº 083	09/10/98	Rio Brillhante	MS0073000
61	72	Faz. Capão Redondo Faz. Carrapicho Faz. São Jucias Tadeu	2.340,4163	85	Portaria nº 084	14/10/98	Ladário	MS0061000
62	Santa Paula (I)	Faz. Salada Faz. 72 Avenida Prefeita Maricélei de Bataguassu	599,0080	89	Portaria nº 089	26/11/98	Bataguassu	MS0088000
63	Santa Catarina	Faz. Santa Catarina	1.938,6037	78	Portaria nº 093	04/12/98	Aral Moreira	MS0083000
64	Tupacambé	Faz. Tupacambé	3.385,5670	120	Portaria nº 094	04/12/98	Itaquiraí	MS0076000
65	Santa Lucia	Faz. Santa Lucia	1.026,7440	36	Portaria nº 095	11/12/98	Bonito	MS0078000

66	Barcelonnette	Faz. Bandeirante - Sr. Agostini	63	Portaria nº 097	21/12/98	Miranda	MS0079000
67	Barra	Faz. FAM II	115	Portaria nº 098	23/12/98	Nova Alvorada do Sul	MS0080000
68	Savassi	Faz. Induena Faz. Suzana II	212	Portaria nº 099	23/12/98	Japorá	MS0062000
69	Boa Sorte	Faz. São Indus Fador	65	Portaria nº 100	23/12/98	Itaquiraí	MS0085000
70	Boas Esperanças	Faz. Santa Maria Boa Esperança	126	Portaria nº 101	23/12/98	Nioaque	MS0089000
71	Uruguai	Faz. Hiranora Faz. São João Faz. São Pedro Faz. Santo Antonio	285	Portaria nº 102	23/12/98	Nioaque	MS0075000
72	São Pedro	Faz. Esperancinha Faz. Cachoeira	295	Portaria nº 103	23/12/98	Sidrolândia	MS0087000
73	Moana Senhora Auxiliadora	Faz. Chiquitê Faz. Naécia Vendera II Faz. Teresinha Faz. N. Sr. Aparecida Faz. N. Sr. Auxiliadora Faz. Guajuvira	252	Portaria nº 104	23/12/98	Iguatemi	MS0082000
74	São Sebastião	Faz. Reseio Guaieté	100	Portaria nº 105	23/12/98	Ivinhema	MS0081000
75	Sub. Foz	Faz. São Sebastião	3.029				
76	São João	Faz. São Jorge	34	Portaria nº 010	30/03/99	Paranhos	MS0091000
77	Comquista	Faz. Comquista	67	Portaria nº 046	25/08/99	Campo Grande	MS0090000
78	Brasão	Faz. Brasão	27	Portaria nº 051	27/10/99	Rio Brilhante	MS0074000
79	Foz de Iguaçu	Faz. Passatempo Faz. Jateizinho Faz. Brasão Faz. Fortaleza	14	Portaria nº 052	27/10/99	Rio Brilhante	MS0084000
80	Vista Alegre	Faz. Vista Alegre	50	Portaria nº 053	10/11/99	Sidrolândia	MS0086000
81	Boa Vista	Faz. Boa Vista	192				
82	Macaria	Faz. Vacaria	70	Portaria nº 01	07/02/00	Ponta Porã	MS0095000
83	Santa Inês	Faz. Santa Inês do Quatro	48	Portaria nº 02	27/03/00	Sidrolândia	MS0094000
84	Santa Rosa	Faz. Santa Rosa	72	Portaria nº 03	27/03/00	Anaurilândia	MS0093000
85	Gibelin	Faz. Capitão Bortin	35	Portaria nº 09	27/03/00	Tacuru	MS0096000
86	Carapeté	Faz. Indaiá	238	Portaria nº 22	11/07/00	Sidrolândia	MS0104000
87	Guarânia	Faz. Nossa Senhora Aparecida	50	Portaria nº 24	22/09/00	Maracajú	MS0100000
88	Indaial	Faz. Indaial	30	Portaria nº 25	22/09/00	Jardim	MS0097000
89	Pedro Ernani (O)	Faz. Indaial	55	Portaria nº 27	26/09/00	Japorá	MS0101000
90	Nova Era	Faz. Nova Era	83	Portaria nº 28	26/09/00	Mundo Novo	MS0106000
91	Nossa Senhora do Carmo	Faz. Nossa Senhora do Carmo	97	Portaria nº 33	06/11/00	Ponta Porã	MS0099000
92	Dorelina Polador	Faz. Entre Rios	41	Portaria nº 34	06/11/00	Caarapó	MS0098000
93			270	Portaria nº 35	27/11/00	Ponta Porã	MS0077000

92	Capão Branco III	Faz. Noroeste	23	Portaria nº 44	Sidrolândia	MS0102000
93	Sabotério Rosa da Paz	Faz. Fátima	51	Portaria nº 45	Amambai	MS0114000
94	Arocaçu	Faz. São João	59	Portaria nº 47	Chapadão do Sul	MS0111000
95	Aliança	Faz. Santo Antônio do Indaiá Grande	38	Portaria nº 48	Itaquiraí	MS0146000
96	Margarida Alves	Faz. União	120	Portaria nº 49	Rio Brilhante	MS0092000
97	Ipanoraci	Faz. Esperança	1.145	Portaria nº 50	Ponta Porã	MS0123000
98	Corraldo Garcia	Faz. Esperança Bela-vista - Quilombo 01 e 02	182	Portaria nº 51	Sidrolândia	MS0105000
99	Paratã do Fato	Faz. Paratã ou Fato IV	45	Portaria nº 52	Três Lagoas	MS0117000
100	Luiz Ruanes	Faz. Paratã	2.752			
101	Santa Terezinha	Faz. Santa Terezinha	124	Portaria nº 07	Itaquiraí	MS0103000
102	Pancho Lima	Faz. Reseque Legal	64	Portaria nº 15	Sidrolândia	MS0109000
103	Jumari	Faz. Juncal	107	Portaria nº 16	Iguatemi	MS0107000
104	Vicente de Paula Silva (2)	Faz. Santa Rita II	113	Portaria nº 17	Naviraí	MS0112000
105	Silvio Rodrigues	Faz. Engenho Novo	40	Portaria nº 19	Paranhos	MS0113000
106	Guanabara	Faz. Guanabara	120	Portaria nº 20	Rio Brilhante	MS0115000
107	Válterea	Faz. Valteira	98	Portaria nº 24	Amambai	MS0116000
108	Ressaca (2)	Faz. Sebastião do Jambol - Ressaca	86	Portaria nº 29	Maracaju	MS0119000
			28	Portaria nº 30	Bela Vista	MS0120000
109	São Fiel	Faz. Santana	780			
110	Rozario do Rio Marada (3)	Faz. Teofil	80	Portaria nº 22	Jardim	MS0121000
111	São João	Faz. São João	1.226	Portaria nº 23	Nova Andradina	MS0122000
112	Belceburo (4)	Faz. Belceburo	1.206			
113	Santa Olga (4)	Faz. Santa Olga	180	Portaria nº 11	Nova Alvorada do Sul	MS0132000
114	Colarado (4)	Faz. Colarado	103	Portaria nº 12	Nova Alvorada do Sul	MS0126000
115	Esperança	Faz. Esperança	170	Portaria nº 21	Nova Andradina	MS0148000
116	Esperança II (4)	Faz. Esperança II	76	Portaria nº 22	Iguatemi	MS0128000
117	Nova Punitubizelo (4)	Faz. Terra do Rei	270	Portaria nº 26	Anaurilândia	MS0150000
118	Padre Adriano Van de Venn (4)	Faz. Terra do Rei	1.692	Portaria nº 33	Ponta Porã	MS0153000
119	Nery Ramon Volupita (4)	Faz. Santa Maria	80	Portaria nº 37	Juti	MS0155000
120	Eldorado	Faz. Santa Maria	160	Portaria nº 43	Juti	MS0154000
121	Tão Cruzes (Morro Bonito)	Parte da Faz. Eldorado	2.783	Portaria nº 39	Bela Vista	MS0149000
122	Messia	Faz. Morro Bonito	620	Portaria nº 20	Sidrolândia	MS0156000
123	Rancho da Silva (Martim J)	Faz. Maria	163	Portaria nº 19	Campo Grande	MS0157000
124	São Gabriel	Faz. São Gabriel	151	Portaria nº 08	Chapadão do Sul	MS0129000
			176	Portaria nº 22	Nova Alvorada do Sul	MS0158000
			292	Portaria nº 35	Corumbá	MS0160000

125	Bela Manhã	Faz. Bela Manhã	1.862,3636	80	Portaria nº 38	11/11/05	Taquarussú	MS0159000
126	Santa Mônica	Faz. Santa Mônica	7.960,2476	715	Portaria nº 37	07/12/05	Terenos	MS0130000
127	Angélica	Faz. Santa Rosa	1.824,0000	150	Portaria nº 36	07/12/05	Angélica	MS0201000
128	Alcivar Torralha (Estrela)	Faz. Estrela	1.489,9991	115	Portaria nº 40	27/12/05	Sidrolândia	MS0212000
129	Barra Nova	Faz. Barra Nova	3.940,4299	306	Portaria nº 41	27/12/05	Sidrolândia	MS0135000
130	Alambari	Parque da Faz. Eldorado	8.206,7000	558	Portaria nº 42	27/12/05	Sidrolândia	MS0198000
131	Avanê	Faz. Avanê	7.001,3339	419	Portaria nº 43	27/12/05	Ribas do Rio Pardo/Santa Rita do Pardo	MS0210000
132	Lagoa Azul	Faz. Lagoa Azul	1.307,0744	123	Portaria nº 44	27/12/05	Rio Brillhante	MS0136000
133	Eldorado II	Parque da Faz. Eldorado	9.608,6008	786	Portaria nº 45	27/12/05	Sidrolândia	MS0197000
			67.302,5156	4.654				
144	Serra Alegre	Faz. Serra Alegre	1.751,2575	130	Portaria nº 23	10.10.06	Bodoquena	MS0213000
145	Barroiro	Faz. Barroiro	3.370,7100	280	Portaria nº 25	23.10.06	Anaurilândia	MS0214000
146	Água Viva	Faz. Água Viva	3.441,2730	268	Portaria nº 30	27.11.06	Tacuru	MS0209000
147	Alcérim	Faz. Alcérim	1.330,0594	126	Portaria nº 31	07.12.06	Selvíria	MS0139000
148	Tacuru da Fronteira	Faz. São José	2.734,6779	220	Portaria nº 43	27.12.06	Tacuru	MS0215000
149	Almoré	Faz. Almoré	441,0775	45	Portaria nº 44	27.12.06	Glória de Dourados	MS0216000
			13.469,0553	1.069				
			904.748,2772	26.133				

(1) Projeto Casulo – Área pertencente ao Poder Público Municipal.

(2) Famílias assentadas em 2003 + 2 (duas) do P.A. Conquista

(3) Famílias assentadas em 2004

(4) Famílias assentadas em 2005

Cons. - Projetos Consolidados

Eman. – Projetos Emancipados

PA's Extintos

- ✓ Itararé – Ato de criação revogado através da portaria nº 42, de 16/07/96
- ✓ Água Santa – Ato de criação revogado através da portaria nº , de / / 97
- ✓ Zé Mano – Ato de criação revogado através da portaria nº 54, de 10/06/98
- ✓ Bracuna – Ato de criação revogado através da portaria nº 10, de 21/03/02
- ✓ Laguna do Eldorado – Ato de criação revogado através da portaria nº 13, de 01/04/02

II - GOVERNO DO ESTADO - IDMATERRA

Ordem	Projeto	Área (m²)	Quantidade	Decreto/Port. de Criação	Dia/Mês/Ano	Município de Localização	Nº Sipra
01	Padreira do Brasil	2.500,0000	243	Dec.8539 Port.26	03/04/96 17/05/96	Nioaque	MS0036000
02	Carlos Roberto Soares de Melo	6.253,1888	226	Dec.8752 Port. 35	05/02/97 15/07/97	Sonora	MS0044000
03	São Thomé	2.870,4530	110	Dec.10120 Port. 25	14/11/01 10/11/00	Santa Rita do Pardo	MS0118000
04	São Francisco	140,0000	07	Dec.10.743 Port.19/03	23/04/02 04/06/03	Maracajú	MS0127000
05	Terra Solidária	360,0218	11	Dec. 11.369 Port. 37	12/09/03 28/11//03	Sidrolândia	MS0124000
06	Paulo Freire	1.525,3456	61	ECV 230430 Port. 08/04	15/02/00 25/03/04	Dois Irmãos do Buriti	MS0125000
07	Terra Solidária II	607,0000 e 4.458m²	20	Dec. 11.315 Port. Nº 28	24/07/03 19/10/04	Sidrolândia	MS0152000
08	Colônia Agroecológica Aspargo	144,3500	16	Dec. 11.610 Port. Nº 24	18/05/04 17.10.06	Jaraguari	MS0200000
	Sub-Total	14.400,3592	604				
	Total II	14.400,3592					

* Projetos não reconhecidos pelo INCRA

PROJETOS DE ASSENTAMENTO/REASSENTAMENTO CRIADOS PELO INCRA	QUANT.	Nº DE FAMÍLIA	ÁREA
CRIADOS PELO ESTADO	149	26.133	590.755,2772
TOTAL GERAL= Total I e Total II	08	694	14.400,3592
Atualizado em 21/12/06	157	26.827	605.155,6364