UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS ASSENTADOS NO SUDOESTE PAULISTA: UM OLHAR SOBRE O PRONERA - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Autora: Edvaneide Barbosa da Silva

Orientadora: Profª Drª Maria da Glória Marcondes Gohn

Campinas, 2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS ASSENTADOS NO SUDOESTE PAULISTA: UM OLHAR SOBRE O PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Autora: **Edvaneide Barbosa da Silva**
Orientadora: **Maria da Glória Marcondes Gohn**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Edvaneide Barbosa da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24/10/2001

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2001

© by Edvaneide Barbosa da Silva, 2001.

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

SI38p

Silva, Edvaneide Barbosa da.
Práticas educativas dos assentados no sudeste paulista: um olhar sobre o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária / Edvaneide Barbosa da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Maria da Glória Marcondes Gohn.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 2. Reforma agrária. 3. Educação de adultos. 4. Educação de adolescentes. 5. Educação Popular. I. Gohn, Maria da Glória Marcondes . II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

01-0138-BFE

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
SI38p
EX
TOMBO BC/ 48532
PROC 16-83/02
C D X
PREÇO 83,00
DATA 01/05/02
Nº CPD

CM00167928-8

RESUMO

O presente trabalho trata das experiências educativas desenvolvidas pelos assentados do sudoeste paulista, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Entre as mais diversas formas de educação encontradas no assentamento em Itapeva, destacamos a educação escolar de jovens e adultos. De um modo geral, a luta pela escolarização dos assentados pode ser caracterizada como parte constitutiva do processo de reconstrução da vida no assentamento.

Ao longo da década de 1990, a educação de jovens e adultos no assentamento em Itapeva, é marcada por uma atuação voluntária dos educadores do MST da região, efetivando um conjunto de experiências no campo da educação não formal. Em 1998, os militantes do MST implementaram o PRONERA em todas as agrovilas do assentamento de Itapeva. Selecionamos a agrovila V para nossas análises sobre o processo complexo da reconstrução da vida no assentamento em Itapeva.

No Estado de São Paulo, o PRONERA contou com a parceria do MST/SP, UNESP/Marília e INCRA/SP. A efetivação do Programa no assentamento em Itapeva, foi marcada por momentos conflitivos entre os parceiros, bem como suscitaram questões referentes à própria prática pedagógica dos educadores do MST.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

ABSTRACT

This work deals with the educational experiences developed and organized by members of the Movement of Landless Rural Workers (MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) located in southwest São Paulo State.

Among the many forms of education in the encampment in Itapeva, we focus on the schooling of youths and adults . In general , the struggle for schooling for the land occupiers can be characterized as a constitutive part of the process of the rebuilding of life in the encampment.

During the 1990s, education of youths and adults in the Itapeva encampment was marked by the presence of MST voluntary educators who realized a number of experiments in the field of non-formal education. In 1998 MST activists implemented PRONERA on all the small farming communities on the Itapeva land occupation. We selected the small farming community V for our analyses of the complex process of rebuilding the life of the Itapeva encampment.

In the state of São Paulo, PRONERA partnered with MST - São Paulo, the University of the Satate of São Paulo – Marília (UNESP- Marília), Institute for Colonization and Agrarian Reform (INCRA). The realization of the Program in the Itapeva encampment was marked by conflictive moments among the partners, as well as raising questions about the pedagogic practices of the MST educators.

AGRADECIMENTOS

Durante a realização desse trabalho deparei-me com alguns desafios, os quais consegui superar devido ao apoio de amigos, familiares, colegas, professores e instituições. A todos, meus sinceros agradecimentos.

À CAPES, pelo apoio financeiro que contribuiu para o desenvolvimento e conclusão desse trabalho.

À orientadora, Profª. Drª. Maria da Glória Gohn, que me possibilitou aproximações com diversas contribuições teóricas sobre meu objeto de estudo, contribuindo para a realização da presente dissertação.

Aos colegas do GEMDEC (Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Educação e Cidadania) e outros da universidade, pelas discussões formais e informais, que foram possíveis ser realizadas em meio às diversas tarefas do trabalho acadêmico. Aproveito para citar alguns desses tantos colegas: José Benedito, Denise Melo, Eliana, Regina e Denise Gomide.

Ao Prof. Dr. Ricardo Antunes pelo incentivo para realização dessa pesquisa, quando esta ainda estava em sua fase inicial.

Ao Prof. Dr. Ariovaldo Umbelino de Oliveira que me possibilitou um conhecimento mais amplo e crítico do meu objeto de estudo, tanto durante as aulas e atividades extra- classe, quanto durante a sua participação em minha banca de qualificação.

À Profª. Drª. Anna Regina Lanner de Moura pelas discussões sobre assuntos referentes ao trabalho, propiciando-me novas reflexões durante a pesquisa.

Ao Prof. Dr. Claudinei Lombardi que me possibilitou ampliar os horizontes teóricos, por meio das discussões realizadas durante a disciplina por ele ministrada, bem como durante sua participação em minha banca de qualificação.

À profª. Drª. Maria Antonia de Souza pelas sugestões apresentadas ao trabalho, contribuindo para que eu pudesse delinear melhor o objeto central de estudo.

À minha mãe (D. Nelita), sempre disposta a estimular-me nos estudos, respeitando meus limites e incentivando-me a superar os obstáculos por meio de sua história de vida.

Ao meu companheiro Cardoso que não mediu esforços para a realização desse trabalho. Acompanhando-me, sempre que possível, possibilitando que nossos filhos (Wladimir e Renata) não ficassem totalmente alheios à pesquisa desenvolvida.

Aos amigos: Teise, Fernando, Marilene, Paulo, Marcelo, Nil, Eliane, Romildo, Suzana, Henrique, Márcia, Rita, Aninha, Marta, Ana Lúcia e tantos outros que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão deste trabalho, não tenho palavras para expressar o quanto sou grata.

Aos colegas da E.M.E.F Professor Antônio de Sampaio Dória que entenderam meu afastamento do trabalho docente e por meio de palavras e gestos estimuladores incentivaram a realização do trabalho.

Aos assentados da região de Itapeva, especialmente, Silvínia, Márcia, Vânia, Sr. Sócrates, Lourdes, Luís, Lúcia, Nazaré, Alessandra, Valdeci e Rosinha, pessoas que me atenderam com muita receptividade e pacientemente me explicaram sobre alguns aspectos da reconstrução da vida no assentamento.

Ao Prof. Dr. Robinson Janes pelas informações sobre o PRONERA no Estado de São Paulo, possibilitando-me analisar o desenvolvimento do Programa no assentamento em Itapeva.

À Eliete, pela revisão do texto, obrigada.

Aos companheiros Mauro e José Novaes (*In Memorian*), os quais dedicaram suas vidas na luta pela aliança operária e camponesa, deixando saudades e a certeza de que vale a pena viver sonhando juntos.

ÍNDICE

RESUMO
ABTRACT
SIGLAS
AGRADECIMENTOS

INTRODUÇÃO.....1

CAPÍTULO I 17
I – A (RE)CONSTRUÇÃO DA VIDA NO ASSENTAMENTO 17
1.1. Considerações sobre Assentamentos Rurais 17
1.2. Trabalho Coletivo X Trabalho Individual Na Agrovila V.....34
1.3. Os Assentados da Agrovila Arcelino Lauro Valença.....42

CAPÍTULO II 47
II – A HISTÓRIA DA LUTA CAMPONESA EM ITAPEVA 47
2.1. Algumas Reflexões sobre Movimentos Sociais 47
2.2. A (Des)concentração da Fazenda Pirituba 54
2.3. Os Filhos da Terra 62

CAPÍTULO III 71
III – PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ASSENTAMENTO 71
3.1. A Ocupação da Escola Engenheiro Maia 71
3.2. Quando a Escola é o Assentamento 84
3.3. A Educação Não Formal no Assentamento 87
3.4. A Luta Por uma Educação Básica do Campo: Reflexões Iniciais 94

CAPÍTULO IV 103
IV – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ASSENTAMENTO 103
4.1. Breve Histórico sobre a Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil 103
4.2. A Alfabetização de Jovens e Adultos no Assentamento 115

CAPÍTULO V 125
V – A EDUCAÇÃO EMERGENCIAL NO ASSENTAMENTO 125
5.1. O PRONERA no Assentamento em Itapeva 125
5.2. Uma Avaliação do PRONERA no Assentamento 131
5.3. A Educação Emergencial no Assentamento 139

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS 147

VII – BIBLIOGRAFIA 155

ANEXOS 167

SIGLAS

ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola

CEB - Comunidade Eclesial de Base

CMP - Central dos Movimentos Populares

COOAPRI - Cooperativa dos Assentados e Pequenos Produtores da região de Itapeva

CONCRAB - Confederação Nacional de Cooperativas da Reforma Agrária do Brasil

COPANOSSA - Cooperativa de Produção Agropecuária Nossa Senhora da Aparecida

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DAF - Departamento de Assuntos Fundiários do ITESP

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FUNDEPE - Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão - Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Campus de Marília/SP

GEMDEC - Grupo de Estudos de Movimentos, Demandas Educativas e Cidadania

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITESP - Instituto de Terras do Estado de São Paulo

LOC - Laboratório Organizacional de Campo

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTST - Movimento dos Trabalhadores Sem Teto

PROCERA - Programa de Crédito Especial à Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UDR - União Democrática Ruralista

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"

ASSENTAMENTO (Chico Buarque)

Quando eu morrer, que me enterrem
Na beira do chapadão
Contente com minha terra
Cansado de tanta guerra crescido de coração.

Zanza daqui
Zanza pra acolá
Fim de feira, periferia afora
A cidade não mora mais em mim
Francisco, Serafim
Vamos embora

Ver o capim
Ver o baobá
Vamos ver a campina quando flora
A piracema, rios contravim
Binho, Bel, Bia, Quim
Vamos embora

Quando eu morrer
Cansado de guerra
Morro de bem
Com a minha terra:
Cana, caqui
Inhame, abóbora
Onde só vento se semeava outrora
Amplidão, nação, sertão sem fim
Ó Manuel, Miguilim
Vamos embora.

INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos, na região sudoeste paulista, vem sendo estruturado um assentamento rural composto por seis agrovilas. No passado era uma extensa quantidade de terras, conhecida como Fazenda Pirituba, totalizando uma área de aproximadamente 17.500 ha. A concentração de terras compreendida nessa região do Estado de São Paulo faz parte de uma realidade brasileira, considerada em diversos estudos, um traço comum da estrutura fundiária do país.

O caráter concentrador das terras no Brasil remete à análise sobre o desenvolvimento do capitalismo no campo. De acordo com Martins, o grande capital tornou-se proprietário de terras no país, especialmente com os incentivos fiscais durante a ditadura militar, concedidos pelo Estado no sentido de promover e alicerçar uma aliança entre terra e capital na qual empresas urbanas (indústrias, bancos, empresas comerciais) se converteram também em proprietárias de terra. A *renda fundiária* continuaria sendo um dos fundamentos da acumulação e do modelo capitalista de desenvolvimento no Brasil.[1]

No geral, entretanto, o capital tem atuado, contraditoriamente, no sentido de criar e recriar as condições para o desenvolvimento da agricultura camponesa, sujeitando portanto, a renda da terra ao capital. Sob esse prisma, o camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com freqüência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e)migrar. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e) migrações. (Oliveira, 1995).

A luta camponesa em Itapeva inscreve-se na trajetória de migrações mencionada por Oliveira. Cada fração conquistada da Fazenda Pirituba tem uma história marcada por momentos de incertezas e esperanças, derrotas e conquistas, repressões e negociações. O conjunto das famílias assentadas em Itapeva não "*zanza*" mais. A ocupação das terras nessa região está permitindo-lhe um processo de reconstrução da vida camponesa no assentamento. Esse processo não pode ser considerado linear e tampouco harmonioso.

---

[1] MARTINS. J.S. Reforma Agrária: O Impossível Diálogo sobre a História Possível. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, V. 11, nº 2, p. 97-127, Fevereiro de 2000.

Os camponeses (re)começam a luta pela permanência na terra pretendendo, por exemplo, que seus filhos tenham acesso à escolarização no assentamento. Embora não consigam a totalidade dessa reivindicação, podemos afirmar que atualmente todas as crianças do assentamento em Itapeva têm acesso à educação escolar. O mesmo não pode ser dito quando nos referimos à educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados do referido assentamento.

Esta dissertação tem como objetivo apresentar informações e reflexões sobre a **educação de jovens e adultos no assentamento em Itapeva**, destacando a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na agrovila V. Esta foi iniciada em 1998 e a realização desse Programa, no entanto, foi possível devido às condições de organização interna existente *a priori* no assentamento citado.

A luta camponesa em Itapeva teve início nos anos 80 por meio de ocupações na Fazenda Pirituba. As ocupações de terras ocorridas nessa região, foram organizadas principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como sabemos, esse Movimento apresenta uma estrutura interna composta por diversos Setores e frentes de trabalho entre eles o de educação. Entre os diversos materiais do Setor Nacional de Educação do MST, encontramos propostas a respeito da educação de jovens e adultos em acampamentos e assentamentos. No assentamento em Itapeva, o trabalho educativo ocorre nos moldes da educação não formal, desenvolvida pelos militantes do Movimento desdobrando-se na experiência realizada recentemente pelo PRONERA.

Analisar a implementação do referido Programa no assentamento em Itapeva, não constituía o objeto de estudo inicial da pesquisa. Não estava delineado claramente um estudo dessa natureza. Originalmente, buscávamos analisar uma experiência no campo da educação escolar em um determinado assentamento, tendo como foco de investigação o trabalho educativo do MST referente aos jovens e adultos analfabetos. Para tanto, elencamos as seguintes perguntas:

a) O trabalho educativo do MST tem conseguido alterar significativamente, os índices de analfabetos presentes nos assentamentos do Estado de São Paulo?

b) De que maneira é efetivado, nos assentamentos do Estado de São Paulo, o conjunto de pressupostos didático-pedagógicos elaborados pelo Setor de Educação do MST?

c) As propostas pedagógicas implementadas nesses assentamentos, durante a década de 1990, adquirem uma conotação transformadora?

Durante o desenvolvimento da pesquisa redimensionamos os objetivos da investigação elencados acima. Não seria possível compreender e analisar o conjunto de práticas educativas implementadas pelo MST no Estado de São Paulo. Tratava-se de selecionar uma determinada região em que pudéssemos analisar de modo mais preciso, a intervenção do Movimento no que diz respeito à luta pela superação do analfabetismo no assentamento.

Decidir qual seria o lugar da pesquisa, não foi uma tarefa fácil. Embora já tivéssemos alguma experiência em educação escolar, marcada também por uma participação nas lutas sindicais dos professores da rede pública estadual, tratava-se de iniciar uma aproximação com um objeto de estudo dinâmico e complexo: o MST.

No primeiro semestre de 1999, tivemos a oportunidade de conhecer o acampamento Nova Canudos em Porto Feliz, bem como o assentamento em Sumaré, ambos localizados no Estado de São Paulo. Essa atividade fazia parte da disciplina ministrada na USP pelo Professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira. No acampamento Nova Canudos entrevistamos João Paulo Rodrigues, membro da direção estadual do MST/SP, fotografamos o local e finalizamos a visita, entrevistando também um professor, que no período desenvolvia um trabalho educativo e voluntário com as crianças acampadas.

No assentamento em Sumaré, escutamos atentamente a história da luta pela conquista da terra nessa região, contada por uma liderança do MST, influenciada marcadamente pela teologia da libertação. Foi uma longa exposição realizada dentro de uma grande sala, em que funcionava também a escola de primeira à quarta-série do ensino fundamental. Em seguida, fomos conhecer o local reservado à produção agrícola e algumas residências do assentamento, realizando também as devidas fotografias.

Nesse mesmo semestre, mais precisamente no dia 24/06/1999, apresentamos um Seminário, intitulado *Movimentos Sociais no Campo*, durante uma disciplina ministrada na UNICAMP-FE pela professora e orientadora Maria da Glória Gohn. Nessa atividade contamos também com a participação de três representantes do MST/SP a convite de uma colega do

GEMDEC[2]. Ao final do Seminário foi reservado um espaço para uma breve apresentação sobre o histórico do MST. A explanação a respeito do assunto citado foi realizada por João Paulo Rodrigues, seguida de um debate muito breve, porém bastante significativo para os pesquisadores na área de movimentos sociais e educação. E como é de praxe para melhor desenvolvimento da pesquisa, realizamos a gravação de toda a atividade.

Ainda no primeiro semestre de 1999, recebemos um convite para participar de uma palestra, organizada pelos docentes e discentes de uma escola da rede estadual de São Paulo, localizada em Diadema. O evento contaria com a presença de um representante do MST/SP. Chegamos uma hora antes de iniciar o evento e realizamos uma entrevista com Luís, membro do MST e assentado em Itapeva/SP. Ele foi muito receptivo, respondendo todas as perguntas e convidando-nos para visitar o referido assentamento. Gravamos a entrevista, bem como a palestra proferida por esse militante do Movimento.

Paralelo às atividades realizadas no âmbito da Academia[3], participamos de alguns eventos organizados pelo MST no Estado de São Paulo e visitamos a Secretaria Estadual do Movimento durante o ano de 1999, tendo como objetivos centrais a aquisição de material sobre educação, publicado pelo Setor Nacional do MST e também estabelecer um contato com algum integrante do Setor Estadual de Educação do Movimento. Conseguimos ter acesso às variadas publicações do MST, sobretudo, aos Cadernos de Educação. Quanto ao último objetivo, todas as tentativas durante o corrente ano foram frustradas.

Embora não tenhamos conseguido contatar algum responsável pelo Setor de Educação do MST/SP durante o ano de 1999, as entrevistas, conversas e visitas realizadas nesse ano possibilitaram um conhecimento mais amplo da dinâmica desse Movimento em construção. Os militantes do MST estão sempre envolvidos em diversas atividades, sobretudo, aqueles que ocupam cargos de direção em quaisquer âmbito. Em geral, os militantes desse Movimento não podem ser facilmente encontrados em horários pré-fixados e locais pré-determinados.

---

[2] Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Educação e Cidadania.

[3] Participação na 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu-MG e no Primeiro Seminário Internacional: Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina, 08, 09 e 10 de dezembro de 1999, Rio de Janeiro/Brasil. Sem apresentação de trabalho. Este evento contou também com a presença de Roseli Caldart, pesquisadora e integrante do Setor Nacional de Educação do MST.

Dessa forma, continuamos nossa difícil tarefa de acompanhar as atividades públicas do Movimento, na medida do possível, adquirindo cada vez mais informações sobre aspectos gerais do MST no Estado de São Paulo e tentando localizar um membro do Setor de Educação do MST/SP.

Em fevereiro de 2000, o MST organizou um acampamento provisório no Ibirapuera, ao lado da Assembléia Legislativa em São Paulo[4]. Realizamos duas visitas ao acampamento. Na primeira visita fomos recebidos por João Paulo Rodrigues, conversamos um pouco e observamos a rotina dos acampados. Levantavam cedo, participavam de cursos de formação política, distribuíam-se nas comissões de trabalho e em seguida, formavam as brigadas[5] apresentando palavras de ordem do Movimento e para este. Na barraca organizada com os livros e jornais do MST, compramos o texto que relatava a primeira conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Fomos convidados a retornar ao acampamento no dia do ato pela libertação dos presos do MST no Estado de São Paulo.

Após alguns dias, voltamos ao mesmo acampamento para participar do ato em cuja abertura um grupo de militantes apresentou a mística. Escutamos as denúncias e esperanças expressas no discurso de Gilmar Mauro, membro da direção nacional do MST. Representantes de entidades religiosas, sindicais e políticas também manifestaram publicamente o apoio ao Movimento para conseguirem libertar os presos identificados como do MST. Encontramos vários militantes do Movimento nesse ato público. No entanto, nos informaram que nesse evento não estavam os integrantes do Setor de Educação do MST/SP, conforme esperávamos encontrar.

Telefonamos várias vezes para a secretaria estadual do MST/SP e não tínhamos resposta positiva em relação à entrevista que pretendíamos marcar com um membro do Setor responsável pela implementação da proposta de educação do Movimento no Estado. Conseguimos o telefone da regional de Itapeva e fomos informados que nesse assentamento morava Márcia Ramos, uma das organizadoras do Setor de Educação do MST no Estado. Telefonamos algumas vezes para o assentamento e não conseguimos encontrar a referida militante do MST. As informações que

[4] O objetivo do acampamento provisório podem ser resumidos em dois: libertação dos presos do MST no Estado de São Paulo e exigir do governo estadual uma maior agilização nas questões relacionadas às demarcações das terras no Estado de São Paulo.

[5] Cada comissão de trabalho formava uma brigada, a qual recebia um nome relacionado a um "lutador do povo", alguém que tivesse contribuído para a luta dos trabalhadores no Brasil ou em outro país, segundo as informações dos militantes do MST.

recebemos foram que ela estaria participando de eventos do Movimento em outra região ou encontrava-se na agrovila III, seu local de moradia.

Ainda no mês de fevereiro de 2000, participamos de um dia do curso para os jovens do MST sobre a realidade brasileira, organizado nacionalmente pelo Movimento em parceria com a UNICAMP. Na parte da manhã, escutamos a palestra proferida por João Pedro Stédile e acompanhamos as discussões nas brigadas. Na parte da tarde, a temática foi: "o futuro dos jovens do MST", sendo apresentada por Gilmar Mauro. Em seguida, os jovens manifestaram os problemas enfrentados no cotidiano dos acampamentos e assentamentos. Anotamos as informações e reflexões expressas por eles, sobretudo, quando se tratava de relatos sobre as dificuldades em ter acesso à educação escolar.

Enquanto não conseguíamos contato com pessoas responsáveis pelo trabalho de educação do MST/SP, participávamos de algumas atividades organizadas pelo Movimento. Em cada atividade, fazíamos anotações a respeito de informações novas e necessárias para melhor compreensão do objeto de estudo em pauta. Também realizamos visita e uma breve conversa com uma representante do INCRA/SP, a qual acompanhou superficialmente o PRONERA no Estado de São Paulo.

As últimas publicações do Setor de Educação do Movimento estavam balizadas nas análises apresentadas pela Consulta Popular, uma articulação de militantes dos movimentos sociais rurais e urbanos, a qual iniciou em 1997 um processo de discussão, sistematizado e publicado no livro *A Opção Brasileira*, em 1998. Resolvemos acompanhar também alguns eventos organizados por essas pessoas, dentre as quais estavam presentes pessoas do MST. Inicialmente, marcamos uma conversa com um dos organizadores da Consulta Popular no Estado de São Paulo, que nos convidou a participar do curso que iriam realizar no final de abril e início de maio na UNICAMP. Aceitamos o convite e registramos a palestra proferida por César Benjamin.

Após algumas visitas e vários telefonemas à secretaria estadual do MST/SP, conseguimos marcar uma entrevista com Márcia no mês de abril/2000. Ela estava em uma reunião na própria secretaria e atendeu-nos, logo após o término da atividade. Como se tratava da primeira entrevista, estabelecemos uma conversa inicial, a que alguns pesquisadores denominam

"*aquecimento*"[6]. Em seguida, gravamos uma longa entrevista e despedimo-nos com o compromisso da parte dela de avisar-nos sobre atividades educacionais do MST no Estado de São Paulo.

Durante os meses seguintes nos comunicamos, ocasionalmente, por telefone, até o mês de setembro. O calendário dos educadores[7] do MST estava tomado pela preparação do IV Congresso do MST, realizado em agosto e posteriormente, esses se dedicaram ao período preparatório dos encontros regionais dos "sem-terrinha" . Recebemos um convite de Márcia para acompanharmos e participarmos do encontro regional dos sem-terrinha em Itapeva. Dessa vez, fomos a campo mais equipados, levando além do Caderno de Campo, do gravador e da máquina fotográfica, uma filmadora. A viagem para o assentamento em Itapeva durou seis horas. Chegamos aproximadamente às 15 horas no trevo de Itaberá e até chegar na sede da COOAPRI[8] tivemos alguns desencontros. Enfim, chegamos e Márcia atendeu-nos imediatamente, levando-nos até à casa de Silvínia[9], local em que iríamos ficar durante nossa visita ao assentamento. Nessa casa, conhecemos também Vânia[10]. Conversamos um pouco sobre nossos objetivos, aproveitando também para escutar as informações sobre a organização do evento. Para não atrapalhar as atividades preparatórias do encontro dos sem-terrinha, combinamos que realizássemos a segunda entrevista com Márcia à noite.

Após os acertos sobre a(s) entrevista(s), fomos conhecer a área reservada para a regional de Itapeva. Conhecemos a Rádio Camponesa, o Centro Esportivo e Cultural dos Assentados (CECAS) e um açude belíssimo que também faz parte do assentamento. Aproveitamos uma carona de um ônibus escolar e fomos, junto com Márcia conhecer a agrovila V. Chegando lá, deparamo-nos com uma cena inusitada: Tião e sua mulher Nazaré estavam sentados em frente à sua moradia, escutando a Rádio Camponesa e conversando tranqüilamente. Atenderam-nos atenciosamente e nos mostraram o trabalho da "fábrica de doces". Em seguida, fomos até à casa de Lúcia, conhecer o trabalho da "Farmácia Viva". Conversamos, entrevistamos, fotografamos e

---

[6] MINAYO, M.C.S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1998, p. 125.

[7] Esse termo refere-se aos militantes do MST que assumem atividades no campo da educação formal ou não formal nos acampamentos e assentamentos.

[8] Cooperativa dos Assentados e Pequenos Produtores da região de Itapeva.

[9] Militante do MST, integrante do Setor Estadual do MST/SP e participante do PRONERA na região, desenvolvendo a função de coordenadora do Programa.

[10] Estudante do curso Magistério no Rio Grande do Sul, integrante do Setor de Educação na região, uma das responsáveis pela organização do encontro regional dos sem terrinha.

filmamos a respeito do trabalho daquelas mulheres. Suas falas expressavam um aprendizado adquirido na luta desenvolvida pelo MST na região sudoeste paulista.

Voltamos de carona[11] para a casa de Silvínia. Conversamos bastante durante o jantar e como iríamos pernoitar na mesma residência, resolvemos realizar uma entrevista coletiva, tendo como entrevistadas Márcia Ramos, Silvínia e Vânia. Não estava em nossos planos esse momento da pesquisa de campo, mas não podíamos deixar escapar oportunidade rara em obter informações e ouvir opiniões de pessoas envolvidas com o trabalho de educação do MST nessa região.

Ligamos o gravador e iniciamos a entrevista sugerindo que elas relatassem sinteticamente sua trajetória de vida[12]. Em seguida, pacientemente fomos introduzindo questões referentes ao trabalho de educação realizado no assentamento pelas entrevistadas. Tratava-se portanto de uma entrevista semi-estruturada, possibilitando uma flexibilidade na ordem das perguntas pré-elaboradas pela pesquisadora. O resultado foi surpreendente, percebemos que foi uma entrevista determinante para delinear melhor o objeto do estudo: a **educação de jovens e adultos no assentamento**, destacando a implementação do **PRONERA.**

No dia seguinte, levantamos com o intuito de participar do encontro dos sem terrinha. Mas chovia muito e por isso o encontro foi adiado. Aproveitamos para conhecer outras agrovilas. Dessa vez, Luís acompanhou-nos, levando-nos para conhecer a escola da agrovila I e o assentamento emergencial denominado agrovila VI. Fomos no seu próprio carro com o compromisso de contribuir com os gastos do combustível. O conhecimento semi-panorâmico do assentamento em Itapeva foi suficiente para definirmos o recorte espacial da pesquisa qualitativa: **a agrovila V**. Pelo que foi possível perceber, nesta agrovila, o trabalho de educação de jovens e adultos tinha uma história que possibilitou a implementação do PRONERA. Além disso, teríamos acesso aos protagonistas que desenvolveram o Programa nesta agrovila. Ademais, os desdobramentos desse Programa indicavam possibilidades de respostas para os itens elencados anteriormente à pesquisa de campo, bem como apontavam também para reflexões importantes ao trabalho acadêmico.

---

[11] Dessa vez voltamos no carro do marido de Lúcia. Ela e sua filhas também nos acompanharam, sempre conversando e nos informando sobre o cotidiano do assentamento.

[12] A pesquisa também não tem como foco resgatar a história de vida dos entrevistados. Achamos importante iniciar dessa maneira para que as perguntas mais direcionadas ao trabalho da militância no assentamento fossem respondidas com naturalidade, estabelecendo assim uma confiança entre a pesquisadora e os entrevistados.

Desde o início da pesquisa tínhamos clareza que não seria possível envolver na lista dos entrevistados os educandos. Nossa investigação ficaria limitada às informações e avaliações dos educadores do MST. No caso do PRONERA, são chamados de monitores ou alfabetizadores, sendo orientados pelos coordenadores do Programa (representante do MST e outro da universidade) e o coordenador estadual do PRONERA[13].

Depois das primeiras aproximações com o lugar da pesquisa e com as pessoas envolvidas com o trabalho de educação do MST no assentamento, participamos ainda de outras atividades organizadas pela Consulta Popular e também pelo MST em parceria com a UNESP/Presidente Prudente. Todos os eventos acrescentavam cada vez mais informações importantes sobre o Movimento, ainda que de maneira um tanto panorâmica. Escutávamos atentamente o discurso das lideranças do MST, proferido em palestras, cursos e entrevistas. Faziamos nossa seleção e iniciávamos um processo incipiente de análise crítica sobre as propostas de educação do MST.

Na medida em que realizávamos as leituras teóricas sugeridas pelos professores e orientadora, ao longo do curso de mestrado em educação[14], fomos adquirindo cada vez mais um olhar crítico em relação às propostas sobre educação expressa nos materiais publicados pelo Setor de Educação do MST. Como nosso objeto de análise incluía, principalmente, a análise das práticas educativas desenvolvidas por seus militantes no assentamento nos preparamos para realizar novas entrevistas.[15]

Voltamos ao assentamento da regional Itapeva em fevereiro de 2001, com objetivos mais claros sobre o trabalho de campo. Teríamos que realizar diversas entrevistas, fotografar os locais mais significativos para a pesquisa, bem como continuar filmando alguns aspectos do

[13] Prof. Dr. Robinson Jones - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - Campus de Marília/SP (Membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e Coordenador do Estado de São Paulo).

[14] Cabe acrescentar que tivemos contato com pesquisas recentes apresentadas durante o X Congresso Mundial de Sociologia Rural e XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. 30 de julho a 05 de agosto de 2000, Rio de Janeiro/Brasil. Durante o evento apresentamos um trabalho, intitulado: O Campesinato Brasileiro e a Luta pela Permanência na Terra, nos possibilitando discussões importantes, para delinear melhor alguns referenciais teóricos expressos principalmente no primeiro capítulo da dissertação.

[15] As sugestões apresentadas pelos professores que participaram na Banca de Qualificação (27/11/2000), foram muito importantes para a continuidade da pesquisa empírica. Vale ressaltar também que, as reflexões teóricas expressas por esses professores, nos possibilitaram melhor discernimento sobre alguns referenciais teóricos que poderiam balizar nosso trabalho. Contribuindo ainda para adquirirmos observações mais rigorosas e críticas acerca do objeto de estudo.

assentamento. Estávamos um pouco mais familiarizados com parte dos entrevistados. Realizamos uma longa entrevista com Silvínia, tendo como questão central informações e avaliação parcial do PRONERA no assentamento, principalmente na agrovila V. Seus questionamentos à universidade e críticas à parte burocrática do Programa indicavam o quanto esse trabalho não poderia ser analisado de forma definitiva. O processo de avaliação ainda está em curso e qualquer conclusão sobre o assunto poderá ser passível de erros.

Visitamos novamente a agrovila V e mais uma vez tivemos oportunidade de conversar com Nazaré. Foi um encontro muito importante porque conseguimos realizar uma entrevista mais pormenorizada sobre a história da agrovila, bem como o trabalho de educação de jovens e adultos antes do PRONERA. A esse respeito, obtivemos informações mais detalhadas por meio de Alessandra, ex-educadora na agrovila, que apresentou um depoimento fundamental para analisarmos as práticas educativas efetivadas na agrovila.

No dia seguinte voltamos à agrovila para conversarmos com Lúcia e Valdeci. A primeira era responsável pelo trabalho na "Farmácia Viva". Mas ela estava passando uns dias na casa de sua mãe, na agrovila III. E o segundo, foi indicado por Silvínia pelo fato de ele ter sido um ex-educando na agrovila. Como ele demonstrou vontade de realizar uma entrevista, resolvemos fazê-la sem pretensão de utilizá-la enquanto informações de um ex-analfabeto. A entrevista durou um tempo maior que o previsto porque além dele apresentar um histórico oral da agrovila bastante detalhado, também apresentou questões conflitivas, as quais nos possibilitaram compreender um pouco mais sobre a complexidade da reconstrução da vida no assentamento.

Conversamos com Sócrates, o primeiro monitor da agrovila V e, em seguida, gravamos uma entrevista com Rosinha, a segunda monitora da referida agrovila. O monitor acrescentou informações importantes a respeito do trabalho. Sua avaliação porém, não se diferencia em quase nada das afirmações apresentadas por Silvínia. Porém, a monitora, embora tenha relatado também várias críticas à parte administrativa do Programa, citava momentos do trabalho em sala de aula, considerando essa experiência muito importante para os analfabetos e poucos escolarizados da agrovila V.

Durante o tempo que ficamos no assentamento encontramos Márcia Ramos, Luís e sua esposa Lourdes, com os quais tivemos oportunidade de conversar algumas vezes na casa de Silvínia e outras vezes durante o percurso que fazíamos em busca de uma ou outra entrevista. A

casa de Silvínia parece ser um espaço privilegiado para um pesquisador. É uma residência muito visitada, a maior parte das pessoas que vai à regional passa ou fica por lá determinado tempo. Nessas ocasiões percebemos o quanto a atuação no MST exige disciplina e dedicação. Mas observamos também os problemas que o Movimento enfrenta, embora os militantes se esforcem para não deixar transparecer aos olhos dos visitantes.

Sair do assentamento não foi uma tarefa simples. Segundo Minayo:"*As relações interpessoais que se desenvolvem durante a pesquisa de campo não se desfazem automaticamente com a conclusão das atividades previstas.*" (1998, p. 145).

Continuamos com a pesquisa de campo, marcando uma entrevista com o principal coordenador do PRONERA no Estado de São Paulo, representando a UNESP/Marília. Também houve bastante receptividade por parte desses parceiros do PRONERA. Realizamos uma longa entrevista com o professor Robinson Janes na parte da manhã. Na parte da tarde ficamos providenciando xerox do relatório parcial do professor citado, aproveitamos também para conversar com alguns alunos universitários que fizeram parte da equipe de documentação do PRONERA no Estado.

Realizadas todas as transcrições das entrevistas sobre o principal objetivo do estudo: a educação escolar de adultos no assentamento em Itapeva, destacando o PRONERA, verificamos que não se tratava de um conflito bipolar entre o Movimento e a universidade. Os relatos apontavam para uma análise que superasse essa dicotomia. Sem contar que não foi um Programa envolvendo apenas dois parceiros, mas também percebemos a presença do INCRA/SP, ainda que não de forma tão engajada como a universidade e o MST.

Embora o Programa tenha envolvido os parceiros citados acima, nossa pretensão não foi analisar todos os protagonistas dessa experiência. O foco de nossas análises está direcionado ao estudo das práticas educativas do MST no assentamento. Decidimos incluir o PRONERA pelo fato de ter sido a única experiência no assentamento em Itapeva, em educação formal de jovens e adultos, ainda que essa trajetória esteja inacabada.

Ressaltamos que as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo foram muito importantes para a elaboração da presente dissertação, no entanto, tomamos o cuidado de incorporá-las ao texto, com o objetivo de apresentar informações, avaliações e posições diferenciadas e muitas vezes conflitivas, confrontando-as e problematizando-as sempre que

possível. Não podemos considerar esse material empírico enquanto único e tampouco interpretá-lo como verdade absoluta.

As transcrições das entrevistas são apresentadas em sua forma coloquial. Suprimimos apenas as repetições usuais da linguagem para que o texto não ficasse confuso. A esse respeito, pautamo-nos pela seguinte compreensão:

> Quando um sujeito fala, ele está falando, não está escrevendo. Não está assim, cometendo erros ortográficos.(...) Usa a pronúncia característica do seu grupo social. (...) Respeitar o entrevistado implica, portanto, reproduzir os "erros" de sintaxe, isto é, as formas peculiares de articulação do discurso. Escrever corretamente o léxico (sem erros ortográficos) nos parece fundamental para reforçar este respeito.(...)Afora isso, vale ressaltar que uma transcrição conduzida de maneira imprópria termina por truncar a leitura do texto, comprometendo sobremaneira sua fluência, e, por extensão, sua compreensão. [16]

Vale acrescentar que a ordem das transcrições no texto, não seguem necessariamente o caminho da pesquisa apresentada acima. Os trechos foram selecionados conforme os assuntos organizados em cada capítulo, assuntos esses, relacionados com o objeto principal do estudo: analisar o desenvolvimento do PRONERA na agrovila V, tentando responder as questões mencionadas inicialmente, redimensionando-as da seguinte maneira:

a) O trabalho desenvolvido pelo PRONERA alterou significativamente os índices de analfabetismo presente no assentamento em Itapeva/SP?;

b) de que maneira o Programa foi desenvolvido, principalmente na agrovila V?;

c) o conjunto de experiências referentes à educação de jovens e adultos na agrovila V, adquire uma conotação transformadora?

Como a agrovila V é parte constitutiva do assentamento em Itapeva, apresentamos no capítulo I algumas informações sobre o local da pesquisa, com o objetivo de mostrar o quanto a reconstrução da vida no assentamento constitui-se em uma dinâmica complexa. Situamos o assentamento pesquisado em um conjunto de reflexões sobre a importância da conquista de

[16] WHITAKER, Dulce C.A. et. al. A Transcrição da Fala do Homem do Campo: fidelidade ou caricatura.. In: FERRANTE, V. L.(Org.). Cadernos de Campo. Programa de pós-graduação em sociologia UNESP/Araraquara. Ano II, nº 3, 1995, p. 65.

assentamentos rurais no Brasil. Para tanto, apoiamo-nos em autores da academia[17] que tratam sobre o assunto seja em forma de estudos de caso ou de acordo com estudos mais abrangentes. Pautamo-nos também em contribuições teóricas[18], as quais nos permitem compreender o assentado em Itapeva, como um camponês que para reconstruir seu modo de vida passou por um processo de luta na região.

A trajetória da luta camponesa em Itapeva é apresentada no capítulo II. Para reconstituição dessa história em construção, buscamos sistematizar informações apresentadas em algumas pesquisas existentes em diversas áreas da Academia[19], preocupando-nos também em transcrever informações dos protagonistas dessa recente história, que se identificam como militantes do MST. Por tratar-se de um movimento social contemporâneo, temos conhecimento de que sua história está em curso. Nossas reflexões a esse respeito não podem ser portanto, interpretadas de modo conclusivo, arriscando-nos em apresentar análises restritas ao momento.

Antes de apresentar a história da luta camponesa em Itapeva, organizada pelo MST, iniciamos o referido capítulo mencionando estudos[20] preocupados em caracterizar de um modo geral, as premissas que constituem um movimento social. Estudos esses que nos permitem compreender o MST, enquanto um movimento social, deixando claro, no entanto as características específicas desse Movimento que vem apresentando maior visibilidade a partir da

---

[17] BERGAMASCO, S.M. & NORDER, L.A. O que São Assentamentos Rurais (Coleção Primeiros Passos), São Paulo, Brasiliense, 1996; TREVIZAN, S.D.P. e ALGER, K. Movimentos Sociais de Luta pela Terra e a Sustentabilidade do Ecossistema. In: X Congresso Mundial de Sociologia Rural e XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 30 de julho a 05 de agosto de 2000, Rio de Janeiro/Brasil; SOUZA, M.A. As Formas Organizacionais de Produção em Assentamentos Rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; MIRANDA, M.E. Análise de uma Situação de Conflito entre os Assentados e o MST. São Paulo, 1998. Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

[18] MARTINS, J.S. Reforma Agrária: O Impossível Diálogo sobre a História Possível. In: Tempo Social - Revista de Sociologia da USP. Fevereiro de 2000, p. 97-128; OLIVEIRA, A.U. Modo Capitalista de Produção e Agricultura. São Paulo, Ed. Ática, 1995; MOURA, M.M. Camponeses. (Coleção Princípios). São Paulo, Ed. Ática, 1986.

[19] Foram poucas as pesquisas encontradas sobre o assentamento em Itapeva. Podemos citar: ANDRADE, M.R.O. O Destino Incerto da Educação entre Assentados Rurais do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1993; COSTA, C.M.O. Um Olhar sobre o Processo Organizativo em Assentamentos Rurais: O Caso da Fazenda Pirituba. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Engenharia Agrícola/UNICAMP, Campinas, 2001; FERNANDES, B.M. MST: Formação e Territorialização. São Paulo, Hucitec, 1996 e A Formação do MST no Brasil. Petrópolis/Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2000. Nenhuma das pesquisas citadas apresentam como objetivo central um estudo restrito sobre a história do referido assentamento. Todas elas apresentam informações abreviadas sobre o assunto. O último autor em sua primeira pesquisa apresenta um panorama da trajetória da luta do MST no Estado de São Paulo. Mas devido à abrangência da pesquisa, a história da luta camponesa em Itapeva não contempla aspectos minuciosos referentes a um estudo de caso.

década de 1990. Não pretendemos esgotar esse assunto e tampouco é objeto central de nosso estudo.

Durante a pesquisa de campo encontramos no histórico da agrovila V, relatos importantes acerca da luta pela escolarização dos filhos dos assentados, indicando uma realidade ainda mais complexa por parte desses sujeitos sociais. Incluímos os relatos ainda nesse capítulo para que tivéssemos um conhecimento mais abrangente do trabalho educativo desenvolvido no campo de educação de jovens e adultos no assentamento em Itapeva.

No capítulo III continuamos apresentando o processo de ocupação da escola no assentamento, mostrando também que, paralelamente à luta pelo acesso à educação escolar, existe um conjunto de experiências educativas, as quais podem ser caracterizadas enquanto educação não formal[21]. Sob essa óptica, a escola é o assentamento ou vice-versa. As práticas educativas não formais, bem como a luta pela educação escolar, relacionadas nesse capítulo, são organizadas intencionalmente pelos militantes do MST. Os materiais publicados pelo Movimento expressam uma concepção de educação em que contempla práticas educativas desenvolvidas no âmbito do próprio MST, como também a luta pela educação formal nos acampamentos e assentamentos.

Percebemos que a partir da I Conferência por uma Educação Básica do Campo, o Movimento vem apresentando mudanças em seus materiais sobre educação. Inicia desta forma um processo de elaboração referentes às propostas educacionais não só para o conjunto de acampados e assentados. Em outras palavras: é sugerido uma educação exclusiva para área rural, acoplada ao Projeto Popular para o Brasil, gestado nas discussões da Consulta Popular. Essas elaborações vêm norteando também o trabalho de educação de jovens e adultos no assentamento. Sendo assim, esboçamos ainda neste capítulo algumas reflexões problematizando a recente proposta apregoada pelo MST.

Iniciamos no capítulo IV um breve histórico sobre a educação escolar de jovens e adultos no Brasil, de acordo com informações de autores da Academia[22] que se debruçam sobre o assunto. Em seguida, apresentamos também uma abreviada retrospectiva da educação de jovens e

---

[20] GOHN, M.G.M. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo, Cortez, 1994 e Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo, Loyola, 1997b.
[21] A esse respeito o trabalho de Gohn (1999b) foi muito importante para as reflexões apresentadas no capítulo citado.
[22] Revista Brasileira de Educação, nº 14, elaborado por Haddad e Di Pierro (2000).

adultos na agrovila V, sendo possível constatar que o PRONERA, no assentamento em Itapeva, pode ser considerado continuidade de uma educação não formal existente anteriormente.

No entanto, percebemos que a implementação do Programa possibilitou um trabalho educativo um pouco mais estruturado, pois esta foi uma experiência no Estado de São Paulo, desenvolvida por uma parceria que incluía o MST, UNESP/Marília e INCRA/SP. Este último, no entanto, não demonstrou a presença desejada pelos dois primeiros. As pessoas envolvidas no Programa, representando o Movimento e a universidade, por sua vez, apresentaram avaliações parciais díspares sobre a efetivação do PRONERA no assentamento em Itapeva. De um modo geral, a experiência citada pode ser caracterizada como uma educação emergencial por não ter tido continuidade e pelos problemas relatados pelos protagonistas do Programa, como é possível perceber no capítulo V.[23]

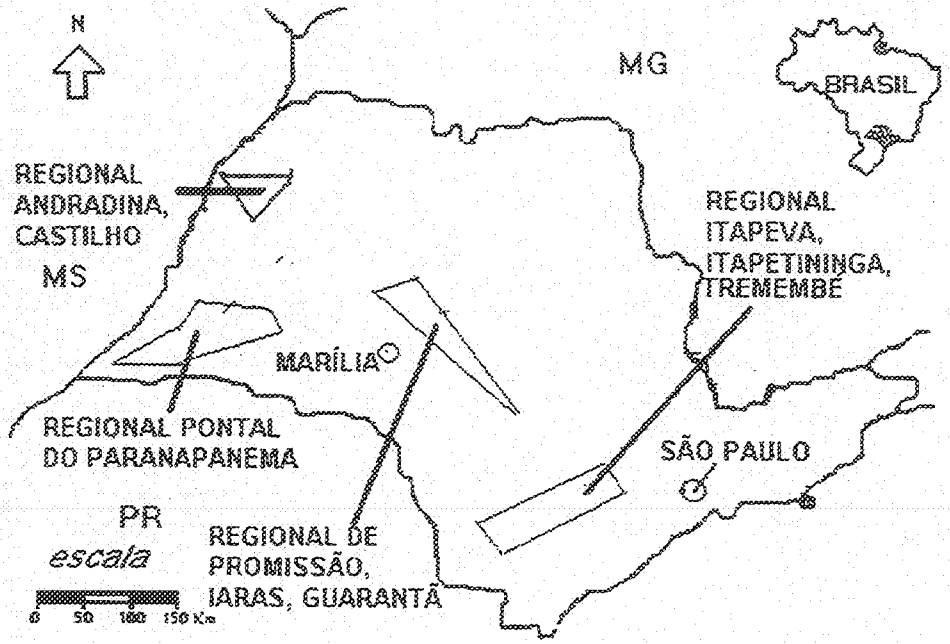
Pela complexidade e atualidade do objeto de estudo pesquisado, podemos antecipar que não apresentamos opiniões "fechadas" no final da dissertação. Longe disso, nossas observações estão mais próximas de algumas considerações finais, imbuídas de reflexões que conseguimos apreender no percurso do trabalho acadêmico.

Além das entrevistas, fotografias e filmagens[24] que o trabalho de campo exige, realizamos fichamentos referentes aos materiais publicados pelo MST, principalmente os textos sobre educação, materiais elaborados pela Consulta Popular, teses e dissertações que tratam sobre o assunto em pauta. Buscamos também informações expressas pelos cadernos do ITESP, no Manual do PRONERA, na avaliação parcial sobre o PRONERA no Estado de São Paulo e pelo Relatório de Pesquisa, estes últimos elaborados pelo coordenador do Programa no Estado. Por fim, durante o desenvolvimento da pesquisa empírica, fomos suscitando questões à luz das leituras teóricas, realizadas ao longo da trajetória no interior da Academia. São algumas dessas questões ou reflexões que sistematizamos na presente dissertação.

---

[23] Além dos materiais publicados pelo PRONERA, consultamos o Relatório Parcial e o Relatório de Pesquisa elaborados pelo Professsor Robinson Janes. No caso do MST, as informações são relatadas por meio das entrevistas, pois, não há registros do Movimento sobre o assunto. Vale acrescentar que tivemos a oportunidade ler um texto elaborado pela professora Souza (2000), no qual analisa experiências educativas realizadas pelo PRONERA no Estado do Paraná, contribuindo em muito para esboçarmos algumas reflexões ao final do capítulo citado.

[24] As imagens e entrevistas filmadas durante a realização da pesquisa empírica, estão sendo selecionadas para a produção de um breve documentário(em andamento) sobre o assentamento em Itapeva/SP.


N
MG
BRASIL
REGIONAL
ANDRADINA,
CASTILHO
MS
REGIONAL
ITAPEVA,
ITAPETININGA,
TREMEMBÉ
MARÍLIA
REGIONAL PONTAL
DO PARANAPANEMA
SÃO PAULO
PR
escala
REGIONAL DE
PROMISSÃO,
IARAS, GUARANTÃ
0 50 100 150 Km

CAPÍTULO I

I. A (RE)CONSTRUÇÃO DA VIDA NO ASSENTAMENTO

A partir da hora que você pega a terra, se você lutar, você vence na vida!

(Valdeci, assentado em Itapeva)

1.1. Considerações sobre Assentamentos Rurais

A primeira agrovila do assentamento em Itapeva é constituída em 1984, a partir de um processo anterior, em que ocorreram ocupações de uma parte da Fazenda Pirituba. Esse percurso perpassou a década de 1990, chegando ao total de seis agrovilas, as quais constituem o assentamento atual em Itapeva.

Neste capítulo pretendemos apresentar alguns aspectos da vida dos assentados nessa região. Aspectos esses relacionados principalmente, ao modo como ocorre a (re)construção da vida desses sujeitos sociais no assentamento.

Trata-se de apresentar o lugar da pesquisa: o assentamento que está situado na região sudoeste paulista, mais precisamente denominada regional de Itapeva. Todas as seis agrovilas ou áreas do assentamento estão sob responsabilidade do ITESP. O conjunto das agrovilas está incluído no Projeto de Assentamento Pirituba II, totalizando 357 famílias assentadas na região.[25]

Embora façamos referências ao processo de (re)construção da vida na totalidade do assentamento, a **agrovila V** é destacada ao longo desse trabalho. No entanto, a agrovila selecionada para nossas observações e análises não pode ser compreendida como algo à parte, isolada, ao contrário, as famílias assentadas na área V estabelecem relações de parentesco com os demais assentados na região de Itapeva.

A agrovila V começou a ser organizada em 1992 por militantes [26] do MST da região de Itapeva, recebendo o nome de "Arcelino Lauro Valença". Nazaré que é militante do MST e está assentada nessa área, explica que:

> Esse assentamento se chama "Arcelino Lauro Valença" porque antes de ter MST e de ter a CPT, organizando o movimento sem terra, existia um sindicalista que começou com essas idéias de ocupar a terra; que o Brasil tinha muita terra e existia no papel, no estatuto brasileiro que tinha reforma agrária, que podia fazer reforma agrária, no estatuto do Brasil tem. Então ele pegou e começou pôr essas idéia na cabeça do povo e esse sindicalista, ele "sumiu", ele morreu, "sumiram" com ele, os fazendeiros da região consumiram com ele.[27]

O nome da Agrovila V expressa uma história marcada por conflitos de terra, ocorridos no sudoeste paulista, conforme apresentaremos ainda que de modo abreviado no próximo capítulo. Neste capítulo, inicialmente, pretendemos chamar a atenção para uma questão decorrente da fala de Nazaré. Trata-se do problema relacionado à concentração fundiária no Brasil. "*Segundo dados do próprio INCRA, a terra brasileira ainda está concentrada nas mãos de poucos: 2% dos grandes proprietários detêm 56% da terra, enquanto que os 98% restantes dividem 44%.*"[28].

De acordo com a coordenadora do ITESP: "*A concentração fundiária é muito elevada em nosso país. E não é elevada só nas regiões do norte do país não. É elevada no sudeste também. Ela é elevada em São Paulo também. Nós temos uma alta concentração fundiária na nossa região...*" [29]

---

[25] Fundação ITESP/DAF, caderneta de campo 1998/1999. In: COSTA, Cyra Malta Olegário da. Um Olhar sobre o Processo Organizativo em Assentamentos Rurais: O Caso da Fazenda Pirituba. Dissertação de Mestrado, UNICAMP-FE, 2001.

[26] Consideramos militante todas as pessoas que independentemente de assumir tarefas formalizadas no interior do MST, organizam as mais diferentes formas de luta pela permanência na terra. Cabe aqui esclarecer que nem todos os assentados são militantes do MST. De um modo geral, uma parte significativa dos assentados participa de atividades e formas de lutas, deliberadas no âmbito de reuniões e/ou assembléias, organizadas pelo MST. Mas isso não significa dizer que sejam todos militantes do Movimento, pois, participam em níveis diferenciados na organização do assentamento e do próprio MST.

[27] Entrevista realizada no dia 25.02.2001 na própria casa de Nazaré, durante visita à agrovila V.

[28] Citado por CREMONESE, Dejalma. "*Acabem com o MST...*" *Direitismo e Preconceito.* Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/acabem-com.htm, 12/09/00.>

[29] ANDRADE, Tânia. In: XV Encontro Regional de História./ANPUH, 04 a 08 de setembro, 2000.

No discurso[30] de diversas lideranças do MST e na afirmação acima da representante do ITESP não é possível observar divergências. Parece que há uma unanimidade até no que se refere à resolução desse problema: a reforma agrária.

Na opinião da referida representante do ITESP, *"...a reforma agrária, em última instância seria instituir um limite padrão de propriedade e redistribuir a propriedade da terra. Fazer uma desconcentração da terra e a distribuição, democratização da propriedade como um todo."*

João Paulo Rodrigues, membro da coordenação estadual do MST/SP, informou que o Movimento está iniciando *"um processo de abaixo-assinado, um processo de debate pela sociedade, pelo limite da propriedade, tanto que a palavra de ordem nossa desse ano é a Reforma Agrária, por um Brasil sem latifúndio!"*[31]

É possível perceber similaridades no discurso do MST e do ITESP. Este último, no entanto, vem implementando assentamentos no Estado de São Paulo devido às ocupações de terras, segundo a opinião de João Paulo Rodrigues.

> Nesses últimos anos o MST tem avançado nas ocupações, na medida em que está implementando ocupações massivas com objetivo de pressionar o Governo para implementar a reforma agrária, uma das maneiras necessárias de combate ao desemprego.[32]

---

[30] Nossa compreensão sobre discurso não se limita às manifestações verbais, proferidas pelas lideranças do Movimento em seminários, cursos, palestras e atos públicos. Estamos nos referindo também às diversas publicações do MST, destacando aqui, o Caderno de Formação nº 33, intitulado, *Latifúndio: O Pecado Agrário Brasileiro*. São Paulo, 2000.

[31] Entrevista realizada em setembro de 2000. Um mês depois, quando estivemos no assentamento em Itapeva, percebemos que os militantes do MST local estavam encaminhando o referido abaixo-assinado. O material informativo da Campanha mencionada pelo dirigente estadual do MST explica que o objetivo é instituir no artigo 186 da Constituição brasileira um quinto inciso limitando o tamanho do latifúndio no Brasil.

[32] Entrevista realizada durante visita ao acampamento *Nova Canudos*, em Porto Feliz/SP, em maio de 1999.

Um recente quadro comparativo de ocupações e assentamentos[33], no Estado de São Paulo, durante o período de 1995-1999, mostra que:

N° ocupações	N° assentamentos	N°famílias ocupantes	N° famílias assentadas
200	92	28.816	5.551

Observando o quadro comparativo acima, é possível perceber que há uma demanda visível de assentamentos no estado de São Paulo, indicando uma probabilidade real de disseminação de movimentos sem-terra. Aqui, estamos referindo-nos aos movimentos de luta pela terra, organizados ou não pelo MST [34]. Esses movimentos, embora recentes, inserem-se numa trajetória de luta pela terra em que desnudam a complexa e concentrada estrutura fundiária do país.

Oliveira enfatiza que "*o rompimento desta ordem só tem ocorrido quando os trabalhadores mobilizam-se ocupando terras. O exemplo do Estado de São Paulo é expressivo: mais de 80% dos assentamentos implantados resultaram de ocupações de terra.*" (1997 a, p. 121).

A conquista da agrovila V, bem como o conjunto das demais áreas que compõem o assentamento em Itapeva, inserem-se na afirmação citada acima. Outros autores da Academia desenvolvem pesquisas mostrando a viabilidade de assentamentos rurais, devido à intervenção dos sujeitos sociais que participam da luta pela terra.

Bergamasco & Norder afirmam que os assentamentos surgem da luta dos trabalhadores rurais sem terra, representando uma importante iniciativa no sentido de gerar empregos diretos e indiretos a baixo custo e para estabelecer um modelo de desenvolvimento agrícola em bases sociais mais eqüitativas. Acrescenta ainda que no Brasil a implementação dos assentamentos não decorre de uma deliberada política de desenvolvimento voltada para o atendimento das demandas

[33] O Quadro Comparativo mostra dados sobre as ocupações e assentamento no Brasil. Reproduzimos somente os dados referentes ao Estado de São Paulo. A respeito consultar Fernandes, 2000, p. 272.
[34] Segundo Fernandes (2000, p. 257-8), no Estado de São Paulo, existem diversos movimentos socio-territoriais: Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST); Movimentos dos Agricultores Sem Terra (MAST); Movimento Unificado dos Sem Terra (MUST). No Pontal de Paranapanema/SP, estão localizados dez movimentos sociais *isolados*.

da população rural, mas de uma tentativa de atenuar a violência dos conflitos sociais no campo, principalmente a partir da primeira metade dos anos 80 (1996, p. 7-9). Na Agrovila V, é possível constatar essas afirmações.

Nazaré informa que um grupo de dezesseis mulheres assentadas organizam e trabalham coletivamente numa "*agroindústria*". É assim que ela denomina uma pequena fábrica de doces que está funcionando há dois anos na Agrovila V. Ela mesma explica como é o trabalho:

> A gente montou essa agroindústria e essa agroindústria é um coletivo de mulheres, dezesseis mulher que trabalha fazendo doce, doce do assentamento, é doce da época (...) é doce de leite, doce de banana, doce de abóbora, depende da época. Porque aqui, é um lugar muito frio, tem época que tá geada. Então, tem época que não tem fruta e tem época que tem fruta (...) Agora nessa época, não tem mamão verde, a gente não faz doce de mamão. Mas, faz doce de leite e doce de abóbora porque essa época tem abóbora. [35]

Nessa Agrovila há também uma farmácia de plantas medicinais, organizada por outro grupo de mulheres. Por tratar-se de um trabalho em que produzem remédios, considerados naturais, recebeu o nome de "*Farmácia Viva*". Nazaré garante que todos os produtos são naturais e que foi realizado exame em laboratório constatando a qualidade dos produtos. Quem coordena essa atividade é Lúcia, também assentada na Agrovila V .[36]

Conhecendo um pouco mais sobre o funcionamento da "agroindústria", temos conhecimento de que o leite utilizado para fazer doce é proveniente da cooperativa denominada COPANOSSA, organizada por um grupo de famílias da própria Agrovila e conforme as informações de Nazaré, o trabalho na cooperativa é desenvolvido, fundamentalmente, pelos homens. Alessandra, filha de Nazaré, explicita como é dividido o trabalho na cooperativa:

> É assim oh, cada um tem um setor na cooperativa: um é do leite, outro é fruta, outro é abelha, é isso. Só que na época, por exemplo, de ranca de feijão, tem que todo mundo

[35] Entrevista realizada no dia 25/02/2001.

[36] Conversamos com Lúcia durante a primeira vez em que visitamos o assentamento. Ela mostrou o local onde produzem as plantas e onde produzem os remédios, informando que esse é um trabalho voluntário, tendo apoio esporádico de entidade não-governamental. Quando retornamos ao assentamento em fevereiro de 2001, Lúcia não estava em casa, informaram-nos que ela iria passar uns dias na casa de sua mãe, situada na Agrovila III.

> trabalhar no feijão porque senão vai perder o feijão, né? aí vai todo mundo, tem vez que fica até meia-noite, batendo o feijão assim, sem horário, é um trabalho que não tem horário, porque assim, é por época, né? feijão, época da colheita do milho, aí tem as épocas que o pessoal tá tudo trabalhando, não é assim direto. Mas, tem por época, o pessoal trabalha até tarde. [37]

Em outras agrovilas também existem cooperativas dessa natureza, variando de acordo com a opção dos cooperados em relação com o que querem ou podem produzir. Há diferenças também na maneira em que os assentados organizam o trabalho coletivo em cada área.[38]

Pelo que foi possível observar e escutar a respeito da área 5, a COPANOSSA pode ser considerada uma das principais responsáveis pela melhoria de vida do conjunto dos assentados. A "agroindústria" e a "Farmácia Viva" são experiências mais recentes e no momento, parece que estão trazendo um retorno mais no plano de imprimir nova sociabilidade entre as assentadas do que propriamente uma compensação de ordem econômica. No entanto, a "agroindústria" consegue produzir em determinados momentos, segundo Nazaré, uma quantidade de doces que são comercializados na loja da Reforma Agrária.[39]

A produção de doces é realizada de acordo com a demanda. Esse grupo de assentadas trabalham uma vez na semana, geralmente. "*É assim: na quarta-feira e quando tem pedido, a gente faz na sexta. Quando tem um pedido maior, a gente faz na sexta, que não dá tempo fazer na quarta*", esclarece Nazaré, acrescentando ainda que uma parte do grupo de assentadas que trabalham na agroindústria, trabalha também na "Farmácia Viva". Isto é, das dezesseis mulheres que produzem doces, quatro delas trabalham cultivando as plantas medicinais para produção de remédios.

---

[37] Essa jovem, filha de Nazaré estava presente no dia 25.02.2001. Data em que realizamos a entrevista com sua mãe. Ela estava voltando do curso de jovens sobre A Realidade Brasileira III, organizado pelo MST na UNICAMP. Durante a entrevista, ela participa acrescentando informações sobre aspectos gerais da agrovila. Quando descobrimos que ela foi a primeira pessoa a iniciar a educação de jovens e adultos na agrovila V incorporamos no roteiro da entrevista, perguntas relacionadas ao assunto principal da presente dissertação, conforme explicitaremos a partir do capítulo III.

[38] COSTA, C.M.O. Um Olhar sobre o Processo Organizativo em assentamentos rurais: O caso da Fazenda Pirituba. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Engenharia Agrícola. Campinas, 2001.

[39] A primeira loja da Reforma Agrária foi inaugurada em 14 de janeiro de 2000 na região central da capital paulista. Estão sendo expostos e comercializados os produtos agrícolas *in natura* e processados, provenientes de assentamentos de todo o país, especialmente as marcas: Sabor do Campo (SP), Terra e Frutos (ITERRA/RS), Terra Viva (SC), Fruto da Terra (PR), entre outras. (Jornal Sem Terra, fevereiro/2000, nº 197).

Durante os momentos em que estivemos no assentamento de Itapeva, procuramos informações mais detalhadas da agrovila V. Isso possibilitou-nos perceber que a "Agroindústria, a "Farmácia Viva" e a "COPANOSSA" são organizadas e mantidas mais pelo esforço de um trabalho coletivo por parte dos assentados e assentadas que propriamente a efetivação de uma política deliberada do Estado para o conjunto da agrovila. Quando perguntamos à Nazaré sobre a facilidade de conseguirem empréstimos para a cooperativa, ela respondeu que, atualmente, não estão conseguindo empréstimos e que nunca conseguiram crédito com facilidade, "*nós ocupava prédio...*" explica Nazaré, em tom de denúncia e acrescenta:

> "Sempre foi na luta, o governo não tá nem aí com nada...Não, na luta só não, é na guerra mesmo! Foi guerra mesmo! sabe? O governo não dá nada prá ninguém e nem na negociação, tem que ser na guerra mesmo. A gente vai negociar, ocupa prédio, a Secretaria da Justiça, a Secretaria da Agricultura, a Secretaria do Governo do Estado, a gente ocupa e faz uma negociação com ele e só sai quando eles negocia, é que a televisão distorce um pouco a coisa, né?"

Se por um lado, não é possível perceber uma política oficial, efetiva e deliberada por parte do Estado, para com a viabilização sócio-econômica do assentamento, por outro, verificamos, por meio da fala dessa militante, bem como nos documentos do MST, uma compreensão de que a luta pela reforma agrária no Brasil exige ações radicalizadas no sentido de exigir dos Órgãos responsáveis que cumpram com o seu papel social. Mas também, não descarta a implementação de ações propositivas no âmbito dos assentamentos em que estão presentes.

No que se refere ao conjunto do assentamento de Itapeva, observamos nas agrovilas I e III, uma dinâmica semelhante à agrovila V, embora com graus e formas de organização diferenciadas. Na agrovila III, por exemplo, tivemos a oportunidade de visitar um supermercado, organizado a partir do coletivo local. Ainda há, na agrovila V, um campo de futebol, espaço reservado para o lazer dos assentados, sobretudo para jovens e crianças. Informaram-nos que em todas as agrovilas, ou em quase todas, o campo de futebol é imperativo para os momentos de recreação dos assentados. Na COOAPRI, além do campo de futebol, há um espaço grande reservado às festividades e encontros de caráter político, educativo, religioso ou mesmo recreativo. Nas proximidades do local em que está situado o escritório da COOAPRI, os assentados podem ainda desfrutar de refrescante banho em um açude, comprar em uma

lanchonete que fica ao lado e escutar uma programação diária e diversificada da Rádio Camponesa.[40]

No Brasil existem, desde 1979 à 1999, 3.958 assentamentos rurais, contemplando 475.801 famílias [41]. Estes assentamentos podem ser considerados poucos diante da situação em que se encontram 4,8 milhões de famílias de trabalhadores rurais sem terras[42]. No entanto, concordamos com Bergamasco e Norder quando salientam que:

> Apesar de não se tratar ainda de um processo maciço, estes (poucos) assentamentos possuem um valor estratégico, na medida em que fornecem elementos para uma avaliação da pertinência da proposta de reforma agrária e da restruturação da propriedade fundiária no Brasil. (1996, p. 8).

Para Martins, "*assentamento é a forma de redistribuição da terra, que é em que consiste, no essencial qualquer reforma agrária.*" [43]

Em nossas observações sobre a organização sócio-econômica do assentamento na região de Itapeva/SP, foi possível verificar uma mudança qualitativa na vida dos assentados se compararmos com a trajetória das famílias, com as quais conversamos, pois, trabalhavam em terras alheias, na condição de meeiros e hoje trabalham em suas próprias terras, conseguindo melhorar suas vidas, dependendo da eficácia de cada colheita. É visível que esteja ocorrendo um processo de construção em suas vidas no assentamento. Isso não quer dizer que essa dinâmica seja efetivada de maneira linear.

---

[40] A COOAPRI envolve o conjunto de cooperativas da região, não se restringindo aos assentados, contemplando também pequenos agricultores local. O Quadro de Unidades Agroindustriais em implantação, apresentado pela CONCRAB, 1997a., informa que a COOAPRI, recebe financiamento do PROCERA, viabilizando uma micro-usina de leite. (Fernandes, 2000, p. 244). O referido espaço para atividades políticos, religiosas e culturais é denominado: CECAS - Centro Esportivo e Cultural dos Assentados.

[41] DATALUTA - Banco de Dados da Luta pela Terra - UNESP/MST. Bases de dados: INCRA - MST - ITESP - CPT. Até junho de 1999. (Fernandes, 2000, p. 274).

[42] MST, 2000. Latifúndio: O Pecado Agrário Brasileiro. Caderno de Formação, nº 33, São Paulo, p. 44-6. A respeito desses dados, Martins analisa que: "Em termos reais, a efetiva demanda por reforma agrária é constituída pelos sessenta mil sem-terra acampados nas ocupações. É evidente que isso não quer dizer que o problema social da terra se limite a eles. Mas, são eles que expressam acima de qualquer dúvida uma demanda por reforma agrária urgente. É inútil dizer que há 4,5 milhões de famílias sem-terra em todo o Brasil, se apenas cerca de sessenta mil assumem essa identidade. Isso é o que conta politicamente". (In: Tempo Social, 2000, p. 108). Essa e outras reflexões de Martins apresentadas no texto mencionado, suscitam questões polêmicas, as quais não explicitaremos neste trabalho. Pretendemos apenas nos pautar em parte das contribuições do referido autor, possibilitando-nos compreender o contexto em que encontram-se os assentados de Itapeva.

[43] In: Tempo Social, 2000, p. 107.

As famílias constroem suas vidas até um determinado momento, porém, quando os filhos ficam adultos, o tamanho do lote em cada área torna-se insuficiente, aparecendo um novo problema de sobrevivência. Como o assentamento pesquisado trata-se de um conjunto de agrovilas, em que estão presentes militantes do MST, uma parte dos filhos das famílias assentadas organiza-se e realiza ocupação em outra área, nas mediações.

A agrovila V é decorrência de um acúmulo de lutas assim, organizadas principalmente pelos filhos dos assentados da agrovila III. Nesta última, as famílias construíram suas vidas até um determinado momento, optando em desconstruir estas, possibilitando a reconstrução da vida dos assentados daquela. Estabelecendo então, uma ampliação do assentamento de Itapeva, condição *sine qua nom* para a permanência na terra conquistada.

Pesquisa recente realizada sobre assentamentos rurais do Sul da Bahia, mostra diferenças significativas na qualidade da vida dos assentados, entre assentamentos que mantêm vínculo com o MST e os que são caracterizados como independentes. Foram analisados quatro casos de assentamentos liderados pelo MST e quatro casos sem vínculo qualquer, concluindo que:

> Contrariamente à imagem de organização desenhada com o propósito de desestabilizar a ordem social, como a ideologia dominante procura retratar o MST, esse movimento social desempenha, na verdade, relevante papel social de assistência a categorias sociais postas à margem do alcance dos serviços que a sociedade oferece. Preenche, desta forma, uma lacuna que o Estado não consegue (ou não interessa) atender.[44]

Linhares e Teixeira da Silva baseados em informações de uma pesquisa publicada em *O Globo* de 30 de novembro de 1997, afirmam que os beneficiários dos assentamentos estudados tiveram como fonte principal de financiamento recursos próprios, decorrentes de suas atividades. E acrescentam: "*Assim, podemos afirmar que a reforma agrária é uma experiência comprovadamente de sucesso e que permitiria, se transformada em política de Estado, a errradicação da maior parte das causas da pobreza e da injustiça social no país.*" (1999, 211).

Na agrovila V não tem escola pública de ensino fundamental, não tem creche e nem EMEI. A educação de jovens e adultos, que foi desenvolvida na própria agrovila, não foi iniciada por iniciativas governamentais. O Estado não se faz presente nessa agrovila, no que diz respeito à educação escolar, nem na tão apregoada prioridade ao ensino fundamental. No entanto, os

assentados mobilizam-se e organizam-se para que seus filhos tenham acesso à educação formal. Nazaré, enfatiza que "*Todos estudam no Engenheiro Maia, não tem outra escola aqui.*"

A escola Engenheiro Maia pertence ao Estado e localiza-se num bairro que tem o próprio nome da escola, situado no município de Itaberá. Nazaré esclarece que estudam nessa escola, "*os menininhos da 1ª série até o 2º grau*". Essas crianças e jovens da agrovila conseguem chegar à escola devido ao transporte escolar que a prefeitura coloca à disposição dos estudantes assentados. E explicita: "*Eles têm ônibus, passa um ônibus dentro da agrovila e pega as crianças. Passa de manhã, 7:00 horas da manhã, passa 11:30 e passa 6:00 horas da tarde. Três horários por dia. Leva e traz.*"

Quanto à ausência de Creche e EMEI são reivindicações incipientes talvez porque as próprias mulheres da agrovila organizam-se a ponto de suprir tal lacuna. As assentadas que trabalham na "agroindústria", nos dias em que estão produzindo doces, deixam as crianças de 0 a 6 anos na *Ciranda Infantil*, que é um espaço construído também devido ao esforço da luta coletiva das assentadas. A proposta é originária de experiências desenvolvidas em eventos do MST, quando é designado um coletivo para coordenar atividades pedagógicas com os filhos das pessoas que estão participando de encontros, seminários, palestras, etc do Movimento. [45]

Em relação à educação de jovens e adultos, sua trajetória e desdobramentos, recebe destaque no capítulo IV desta dissertação. A alfabetização de jovens e adultos se inicia, enquanto proposta de educação não formal, culminando numa experiência de parceria, no assentamento de Itapeva, conhecida como PRONERA.

No próximo item, pretendemos continuar apresentando um quadro sobre o assentamento estudado, destacando um conjunto de práticas também de cunho educativo que possibilitam a reconstrução da vida dos assentados em Itapeva. Até aqui, concordamos com afirmações de alguns pesquisadores em que ressaltam o significado das lutas, organizadas pelo MST, em busca da conquista e permanência na terra.

---

[44] TREVIZAN, D.P. e ALGER K. Movimentos Sociais de Luta pela Terra e a Sustentabilidade do Ecossistema. X Congresso Mundial de Sociologia Rural e o XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, Rio de Janeiro, Brasil, 3o de julho a 05 de agosto, 2000.

[45] No capítulo III apresentaremos reflexões sobre essas e outras experiências de educação verificadas no assentamento, nos pautando principalmente, nas contribuições de Gohn (1999b).



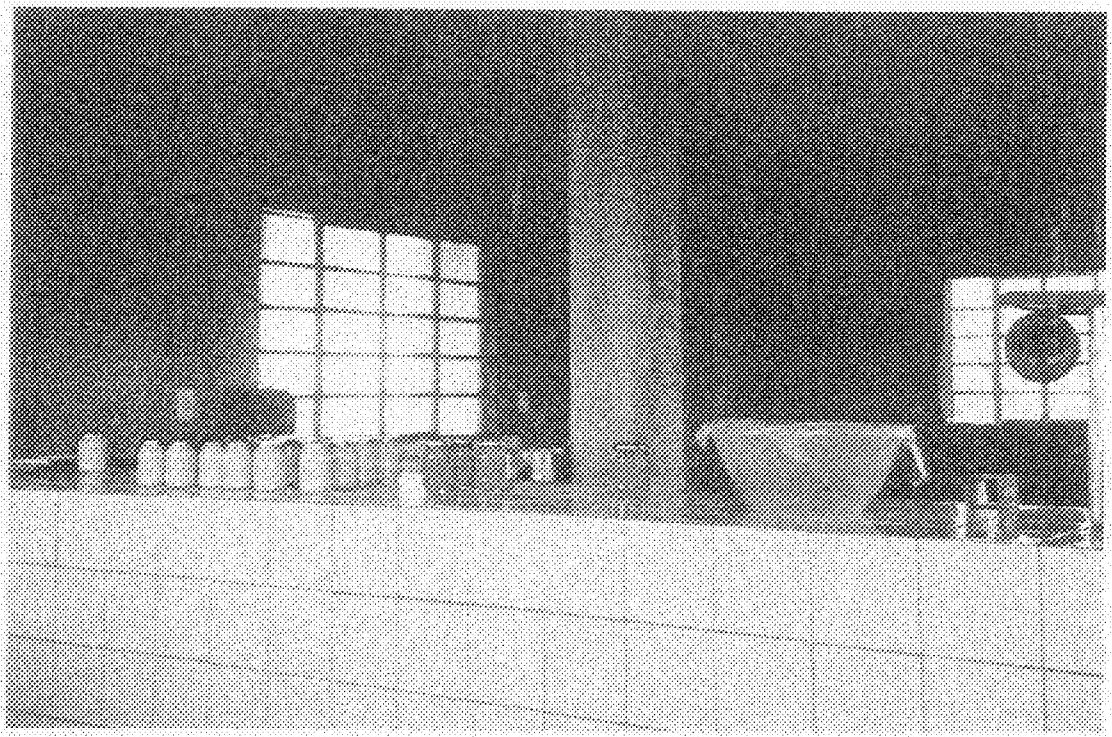
Placa de entrada principal com a identificação da agrovila V



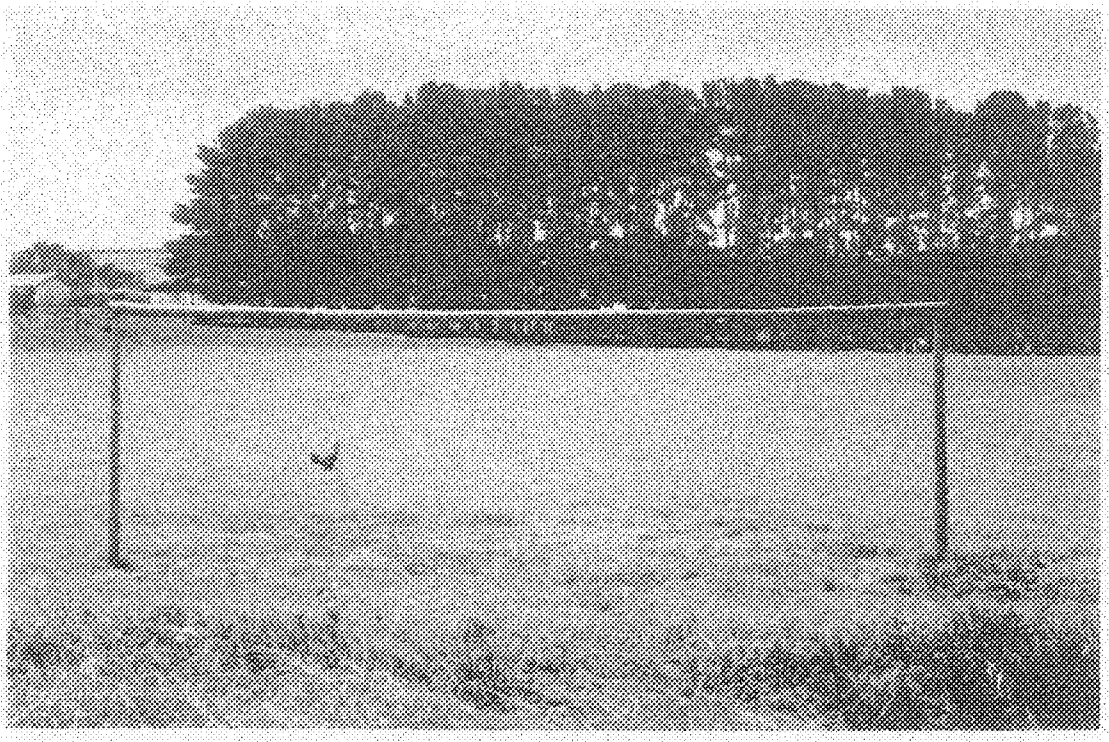
Casa de família assentada – agrovila V



Fachada da fábrica de doces (agroindústria) – agrovila V



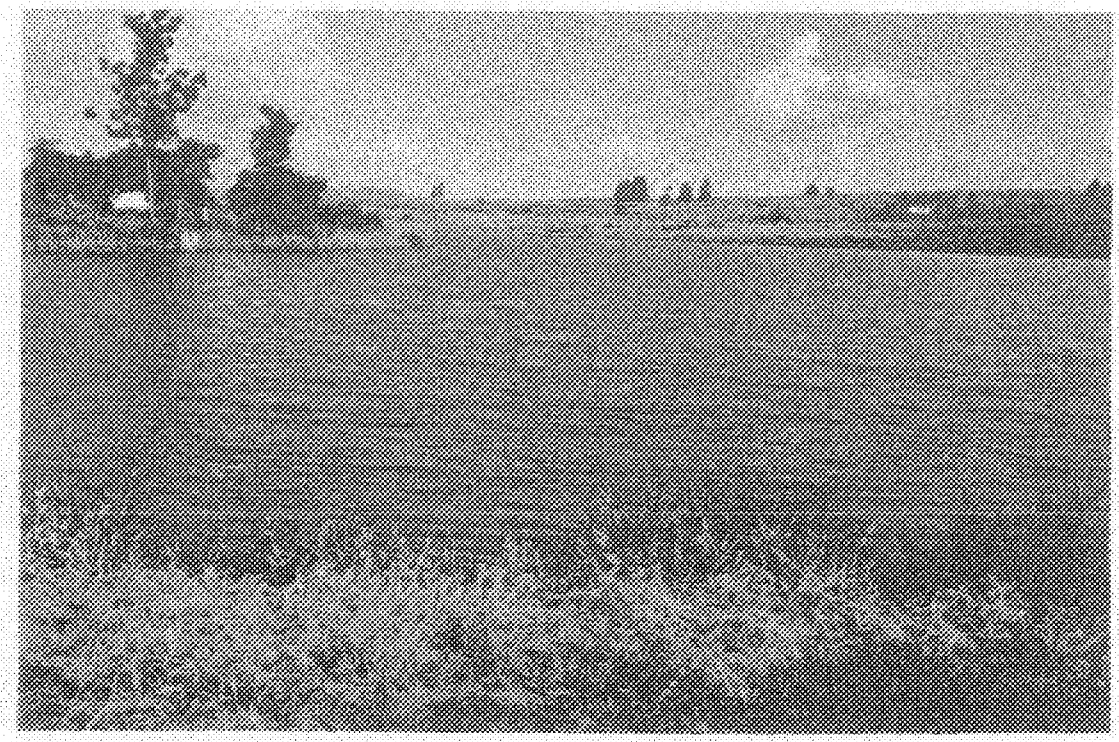
Interior da fábrica de doces – agrovila V



Campo de futebol – agrovila V



Mercado – agrovila III



Açude – agrovila V e utilizado por todos os assentados



Rádio Camponesa – Agrovila V e de uso de todos os assentados

1.2 - Trabalho Coletivo X Trabalho Individual na Agrovila V

No item anterior, apresentamos informações sobre um conjunto de iniciativas, por parte dos assentados da agrovila V, em busca de melhores condições de vida, após a conquista da terra. Organizar e trabalhar na "agroindústria", "Farmácia Viva", "COPANOSSA" ou mesmo optar pelo trabalho individual, demonstra um processo educativo da luta pela conquista e permanência na terra, organizada pelo MST, no assentamento de Itapeva, região sudoeste do Estado de São Paulo. Pressionar o Estado para que atenda as demandas relacionadas à produção, educação, saúde, saneamento básico e outras necessidades das famílias assentadas, exige um esforço coletivo no bojo de uma luta acirrada e permeada por ações repressivas, às vezes, por parte do próprio Estado. Diversas vezes os assentados em Itapeva analisam a conjuntura para avaliar um momento tático, em que possam conseguir seus objetivos imediatos, na luta pela reforma agrária no país.

Reuniões e assembléias são convocadas pelo MST para que os assentados discutam e decidam os caminhos que devem ou podem seguir, para obrigar o Estado a cumprir tarefas que, em tempos neoliberais, parecem não fazer mais parte da agenda governamental. Os desafios aumentam, é preciso estudar, sobretudo em cursos de formação política no âmbito do próprio MST, avaliar a correlação de forças entre os sem-terra e os projetos dominantes vigentes. Às vezes, os assentados conquistam reivindicações que, por um determinado tempo, contribuem para melhoria da vida no interior do assentamento. Outras vezes, só conseguem promessas. Rediscutem e redimensionam as formas de luta. Essas ações, aparentemente espontâneas, constituem-se num aprendizado, determinado por uma luta incessante, pendular e conflituosa.

Gohn apresenta contribuição importante para reflexão sobre o caráter educativo dos movimentos sociais. Para a autora, os movimentos sociais falam segundo interesse da coletividade. "*A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo.*"(1994, p. 16). Embora nesse texto a autora esteja centrando suas observações em movimentos urbanos, entendemos que a luta dos assentados em Itapeva, organizada pelo MST, resguardadas as especificidades locais e conjunturais, pode ser incluída na reflexão citada.

É possivel perceber que os assentados de Itapeva, no processo de reconstrução da vida no assentamento, adquirem experiências educativas, assimiladas nos momentos de confronto e negociações com o Estado, sejam, nas instâncias regional, estadual ou nacional, na medida em que participam de manifestações, marchas ou outras formas de mobilização, organizadas pelo MST na regional de Itapeva. De modo paralelo, o MST por meio de ações propositivas, observadas na agrovila V, contribue para que os assentados permaneçam na agrovila adquirindo melhor qualidade de vida e imprimindo uma nova sociabilidade.

O caráter educativo de um movimento social como o MST é compreendido aqui enquanto um conjunto de ações educativas que não se restringe à concepção de educação formal. De acordo com Caldart:

> Olhar-se a si mesmo como um **sujeito educativo** quer dizer mais do que reconhecer as próprias experiências como educativas, e também mais do que assumir a educação e a escola dos sem-terra como sua tarefa. Estes são sinais importantes que apontam exatamente para o desafio maior que está presente neste olhar: aprofundar e qualificar a intencionalidade pedagógica de cada uma das ações do Movimento (...) seja uma ocupação, uma marcha, uma produção de alimentos, um encontro, um ato público, um curso, um festival de músicas, uma campanha de plantio de árvores(...) Na verdade, há uma pedagogia presente na própria escolha das ações de cada momento, e também no jeito ou no processo de fazê-las. (2000, p. 249, grifos nossos).

Desse modo, a conquista de vários assentamentos vem colocando para o Movimento um novo desafio: a questão da produção. As formas cooperadas de trabalho nos assentamentos têm sido a resposta encontrada por uma parcela dos integrantes do MST. A este respeito, Oliveira afirma que *"os acampamentos são verdadeiras escolas onde se discute a necessidade da produção coletiva nos assentamentos."* (1997b, p. 15).

A produção coletiva no assentamento de Itapeva é uma constante. Isso não quer dizer que seja uniforme e tampouco um processo harmonioso. Nazaré apresenta argumentos, justificando as vantagens do trabalho coletivo desenvolvido pela COPANOSSA da agrovila V, demarcando sua compreensão entre trabalho coletivo X trabalho individual:

> O pessoal que trabalha no individual, eles trabalha muito, eles são sozinho, eles são diferentes de nós, porque nós somos um coletivo e o serviço nosso é menos porque nós montemo setor de produção, né? Nós montemo setor de porco, de suinocultura, montemo setor de agricultura, montemo setor de fruta, montemo setor de gado de corte, montemo setor de gado de leite, é todo setorizado aqui, o setor de administração, tem secretário, tesoureiro...Todo setorizado, né? Então, diminui, diminui muito para a pessoa que vai trabalhar, é uma empresa, funciona como uma empresa, cada setor tem que produzir, só que é menos trabalho do que o cara que é individual. Ele mesmo tira o leite dele, ele mesmo mexe com a lavoura, ele mesmo dirige o trator, ele mesmo mexe com a abelha, é diferente de nós, do coletivo, é muito diferente , ele mesmo vai trabalhar, ele faz tudo, ele se mata de trabalhar porque ele tem que fazer tudo, né? E ainda administrar, ainda ir no Banco, ainda sair na cidade e nós da cooperativa, nós trabalha menos, realmente, nós trabalha menos.[46]

Embora os argumentos de Nazaré sejam convincentes, na realidade, cresce o número de ex-cooperados nessa agrovila. Ela mesma confirma o número de famílias que estão na COPANOSSA, atualmente: "*Nessa cooperativa, tem 17 famílias. Essas 17, são firmes, elas não saem mais.*" E acrescenta: "*Sairam 20...23, 24, tudo isso.*"

Antes de organizarem a cooperativa, o trabalho coletivo era desenvolvido por uma associação, segundo Valdeci, assentado na agrovila V, militante do MST e ex-cooperado. Ele informa também que, no final de 1992 e início de 1993, a associação estava formada e era composta por 40 famílias dessa Agrovila. Em 1994 iniciaram discussão sobre a possibilidade de organizarem uma cooperativa. Nas palavras de Valdeci:

> Em 94, comecemo a discutir [como] fazer cooperativa e daí, nós fizemos Laboratório de 40 dias que era de vários setor de serviço que ia mudar um pouco o sistema de serviço, né? Quem ia trabalhar com o leite, quem ia trabalhar com carne, com porco, também com abelha, criamos a abelha, tinha bastante idéia prá aumentar mais a renda do assentado, né? E daí foi a hora que 12 companheiro, na época, saiu fora da Associação, foi trabalhar sozinho, no individual. Nós fiquemos, na época, em 28 e montemo a cooperativa COPANOSSA que é a Cooperativa Nossa Senhora Aparecida que é da agrovila V.[47]

[46] Entrevista realizada no dia 25.02.2001.
[47] Entrevista realizada no dia 26.06.2001, em casa de Valdeci, durante visita à agrovila V.

Com o tempo, o trabalho da COPANOSSA diversifica-se, exigindo um processo de setorização, conforme relata Valdeci:

> Conforme foi passando, foi passando, passado 96, nós compremo máquina, fizemo...na cooperativa, né? Fizemo projeto de porco, suinocultura, fizemo apicultura, que é abelha, com 150 caixa de abelha, fizemo mais...prá vaca de leite, 36 vacas de leite na época, mais...aí, o gado de leite e continuemo a trabalhar junto, só que daí teve divergência de novo, saiu mais cinco, cinco companheiro saiu fora da cooperativa, por causa de...de briga, entre coordenação e assentado, tinha uma discussão...porque na época nós tinha uma... é difícil falar porque às vezes eu vou falar, vão falar que hoje tô no individual e vou falar contra...

Nesse instante da entrevista, embora Valdeci hesite em falar sobre o assunto, percebemos que ele quer continuar avaliando esse processo, evitando posições apressadas sobre a inviabilidade da cooperativa. Por isso, ressalta que:

> Tô no individual, mas eu sou a favor da cooperativa, sou a favor da cooperativa demais, por isso eu trabalho hoje na Rádio Camponesa, faço serviço lá na rádio, serviço voluntário. Faço um Programa e também, de vez em quando, ajudo a fazer limpeza, como na cooperativa.

E continua explicando sobre sua saída da COPANOSSA, quando saíram mais cinco,

> nós fiquemo vinte e dois, depois saiu mais dois, nós fiquemo vinte, nós fiquemo dezenove, na cooperativa. Depois a pouco tempo, agora, eu peguei e saí da cooperativa. Oito meses atrás eu saí da cooperativa. Foi o dia que fizeram...foi o julgamento lá do Zé Rainha. Cinco dias antes, eu saí da cooperativa e eu fui no julgamento do Zé Rainha (...) Fui no congresso, em Brasília junto com a negada porque eu acho que é obrigação da gente, né? O assentado (...) o Movimento Sem Terra, no meu ponto de vista, não é da cooperativa. Acho que é criado por companheiro, por milhões e milhões de companheiro assentado e outros lutador que luta também contra o latifúndio, contra também, a burguesia...[48]

[48] Ibidem. O número de sócios existentes atualmente na cooperativa, informado por Valdeci, não coincide com o número apresentado por Nazaré. Nazaré falou em 17 sócios. Valdeci diz que são 19, mas não está excluindo-o, além disso, parece que ele errou na conta num determinado momento, quando informa que saíram dois e ficaram 20, mas depois diz que restaram 19. Segundo dados da CONCRAB, 1998, a COPANOSSA possue 28 sócios (Apud

A relação de amizade entre os cooperados e os ex-cooperados na agrovila V, "*continua, a relação é igual, não muda, é vizinho, é amigo, porque o MST ele assenta a terra, ele assenta assentado, ele não assenta cooperativa*", garante Nazaré. É possível verificar, em relação a continuidade da reconstrução da vida no assentamento, opiniões convergentes entre Nazaré, sócia da cooperativa e Valdeci ex-sócio da mesma, ambos militantes do MST.[49]

No entanto, não é possível afirmar o mesmo, em relação à maneira como são encaminhadas as discussões entre os associados da cooperativa na agrovila V. Nazaré fala da organização interna da COPANOSSA sem deixar transparecer insatisfação ou críticas à mesma. Valdeci, embora reafirme que o coletivo é muito bom, apresenta algumas ressalvas:

> ...só que tem uma: como a gente é simples, a gente é tudo humilde, que nem a maioria, tá sendo prejudicado, mas tem medo, tem medo de peitar quarquer uma discussão com um cara, às vezes que é presidente ou é tesoureiro ou é coordenador dum grupo, então às vezes, ele tem uma voz ativa de jogar aquela proposta e às vezes, o cara só acaba aprovando, mesmo que dê prejuízo prá ele. Tem um sistema assim: Vamos fazer uma votação, erguer a mão. Às vezes o cara ergue a mão, nem tá sabendo o que é que ele vai fazer, né? Então, eu acho que tem que ser bem avaliado, que nem eu falei, eu sai da cooperativa, não sou contra a cooperativa, sou a favor da cooperativa...

O depoimento de Valdeci aponta para uma questão relacionada à suposta democracia tão enaltecida no discurso do MST, bem como em pesquisas acadêmicas elaboradas por autores que se identificam com o Movimento. Fernandes explica que, desde o início dos anos 90, os sem-terra estabeleceram uma estrutura multidimensionada e em *movimento*, compreendida pelas formas de organização das atividades e pelas instâncias de representação, transformando o MST em uma organização social ampla. Desse modo, em 1992, a organização do MST possuía um

---

Fernandes, 2000, p. 236). Os dados extraídos da Caderneta de Campo 96/97 DAF/ITESP, afirmam que são 23 associados. Esses dados não correspondem à situação atual da cooperativa na agrovila V, se compararmos com as informações dos entrevistados. É possível afirmar que as mudanças constantes no interior do assentamento, não podem ser captadas rigorosamente tanto pelos órgãos governamentais quanto pela CONCRAB.

[49] Cabe aqui um esclarecimento quanto ao grau de envolvimento nas estruturas do MST. Nazaré coordena a "agroindústria", como já foi mencionado no item anterior. Seu marido é um dos responsáveis pela COPANOSSA, assumindo tarefas também de cunho administrativo no interior da mesma. O casal militante assume várias tarefas do Movimento. Valdeci, por sua vez, é um militante que contribue na organização da agrovila participa das atividades do MST, apresenta programa na Rádio Camponesa, conforme ele mesmo afirma durante a entrevista. Porém, não parece coordenar ou participar mais diretamente da estrutura interna do Movimento. Em suma, há diferenciações em relação ao grau de organicidade no âmbito da militância do MST.

organograma dividido em Instâncias de Representação e Formas de organização das Atividades. (2000, p. 245-6).

As Instâncias de Representação compreendem: Congresso Nacional; Encontro Nacional; Coordenação Nacional; Direção Nacional; Encontro Estadual; Coordenação Estadual; Direção Estadual; Coordenação Regional; Coordenação de Assentamentos e Coordenação de Acampamentos. A organização das atividades possui diferentes formas: secretarias, setores, sistema, coletivos e articulação. Essas formas em suas dimensões estão em movimento e podem se transformar no processo de construção do MST. As Formas de Organização das Atividades contemplam: Secretaria Nacional; Secretarias Estaduais; Setor de Frente de Massa; Setor de Formação; Setor de Educação; Sistema Cooperativistas dos Assentados; Setor de Comunicação; Setor de Finanças; Setor de Projetos; Setor de Direitos Humanos; Setor de Relações Internacionais; Setor de Saúde; Coletivo de Mulheres; Coletivo de Cultura; Articulação dos Pesquisadores; Mística. (Fernandes, 2000, p.245-6).

Fernandes (1996, 2000) afirma que, em nenhuma das instâncias existem cargos, tais como: chefes, presidentes, diretores, etc. Os dois graus da hierarquia são coordenadores e membros. Destacamos aqui duas questões:

Primeiro, o fato de o MST não contemplar em sua estrutura organizativa cargos de chefes, presidentes e diretores, como ressaltou Fernandes, por mais que seja considerado um esforço para suprimir concepções antidemocráticas, talvez não seja suficiente para superar práticas autoritárias no interior do assentamento, por parte de militantes do Movimento. As divergências relatadas sobre reuniões da COPANOSSA por Valdeci parecem que não foram encaminhadas, conforme critérios democráticos apregoados nos documentos do MST.

Segundo, as cooperativas organizadas pelo MST "*embora pensada num tipo de empresa social que seja uma ferramenta a mais na luta por uma sociedade justa*"[50], inserem-se em uma legislação que reflete uma concepção de sociedade hierarquizada, cuja democracia formal limita-se à representação, ou melhor, à democracia representativa. Claro que com isso, não queremos respaldar uma concepção mecanicista, não percebendo no processo de reconstrução da vida no assentamento um conjunto de experiências que neguem e afirmem o *status quo*. Nesse sentido, se por um lado, a fala de Valdeci considera importante a organização de cooperativas na agrovila V,

[50] MST, 1993b, p. 33 (Apud Fernandes, 2000, p. 229).

por outro lado, a democracia necessária para implementação da COPANOSSA esbarra em uma prática militante que parece limitar a própria construção da cooperativa.[51]

Na entrevista realizada com Valdeci, verificamos que há uma adesão por parte dele, no plano das idéias, em relação à proposta da cooperação agrícola, materializada numa cooperativa que não seja necessariamente da forma que está sendo implementada a COPANOSSA. Mas, demonstra satisfação com sua opção atual, pelo conhecido trabalho *individual*. Quando lhe perguntamos se sua situação de vida alterou depois que saiu da cooperativa, ele respondeu:

> Tá indo, continua a mesma coisa. O problema é o seu compromisso, né? É menos compromisso, porque o compromisso da cooperativa era mais, né? E eu tinha um compromisso. Então, hoje não, hoje se eu quiser dormir até 9 hora, 8 hora, qual a hora que eu quiser, eu durmo, né? É livre, o cara é livre e na cooperativa não. Eu trabalhei 8 ano na cooperativa, faz 8 ano. Então, eu tô com 7 mês fora e eu tinha obrigação, eu nunca dei um calote na cooperativa, nunca perdi um dia de serviço (...). O compromisso maior que eu tô tendo é esse serviço que já falei prá você, da Rádio Camponesa, lá, que é no meu ponto de vista, é um trabalho voluntário, mas é um compromisso, chega 6 horas tem que tá lá, né? (...) Porque aqui na terra, se eu falar assim: "Vou pegar o trator e vou lá e vou trabalhar um pouco lá, né?" É livre, eu vou e vorto a hora que eu quero, se eu quiser vir almoçar na casa eu venho, se eu quiser trabalhar o dia inteiro, trabalho...

Não entendemos o trabalho coletivo e individual de maneira dicotômica como se apresenta. É possível verificar pelas informações de Valdeci que o suposto trabalho individual está sendo realizado por ele com a cooperação de 9 pessoas. Estas se organizaram e, por meio de um empréstimo do então PROCERA, compraram um trator. "*Um usa um dia, se o outro não tá usando, você pode usar...*", explica Valdeci. Isso não descarta outros diversos serviços realizados por ele, individualmente, na própria agrovila, demonstrando uma combinação entre o trabalho cooperado – no sentido de cooperação e não necessariamente passando pela cooperativa – e o trabalho individual.

A COPANOSSA, por sua vez, não pode ser entendida enquanto um coletivo estático cuja divisão de trabalho limita-se aos seus sócios. De acordo com as informações de Nazaré, a cooperativa convida para trabalhar, em um dos seus setores, alguns jovens da própria agrovila

[51] Diversas pesquisas apresentam situações conflitivas dessa natureza. Podemos citar: Miranda (1998) e Souza(1999).

que não são associados à COPANOSSA mas trabalham em determinados momentos nela, recebendo uma ajuda de custo. Ela informa ainda que o *pessoal* da agrovila V: "*não trabalha fora e nós somos contra trabalhar fora, porque a gente viveu a vida inteira, lutamos contra a exploração, né? e a gente quer reforma agrária, ainda o pessoal nosso, de dentro do assentamento, vai trabalhar lá fora de bóia-fria, não tem como, não tem ética, entendeu?*"

Não obstante, os responsáveis pela COPANOSSA estabelecem negociações com o "gato" e contratam bóia-fria de regiões próximas do assentamento para trabalhar na cooperativa. Nazaré explica: "*Da outra vez veio oitenta, arrancar feijão prá nós. Porque tem um tal de "gato" aí, de um explorador, ele vem fecha negócio com a cooperativa (...), aí ele trás oitenta, dois ônibus, aí arranca o feijão nosso.*"

Nazaré informa que a contratação dos bóias-frias não é uma iniciativa de cunho meramente econômico, empreendida pela cooperativa. Pois, os bóias-frias são contra a luta do MST. "*Nós trás eles prá mostrar prá eles que a reforma agrária dá certo, que eles tem que ocupar a terra...*" assegura Nazaré. Em que pese essas ações realizadas intencionalmente pelos militantes do MST, no que diz respeito à organização da luta pela reforma agrária, o fato é que a COPANOSSA contempla também variadas modalidades de relações sociais de trabalho.

As informações citadas acima mostram um cotidiano complexo no interior da agrovila V. São diversas e contraditórias formas de trabalho que estão sendo engendradas na agrovila. As diferentes formas de trabalho verificadas nessa área demostram que a reconstrução da vida no assentamento não ocorre de forma homogênea, linear e harmoniosa.

De acordo com Gohn: "*Na prática cotidiana, os conflitos no interior do MST são muitos e de natureza diferenciada*" (2000, p. 112). E acrescenta:

> ...o descompasso existente entre a enorme criatividade que o movimento sempre teve e a normatização rígida de seus pressupostos político-ideológicos iniciais está exigindo que o movimento encontre e/ou construa novos formatos e orientações teóricas no campo da cultura, em especial na área das comunicações. (2000, p. 135).

1.3.Os Assentados da Agrovila Arcelino Lauro Valença

A reconstrução da vida no assentamento é um processo recente. Embora esteja inserido, num contexto histórico mais amplo, não permite uma análise acabada do modo de vida e trabalho presentes no assentamento. No entanto, pensamos que seja necessário delinear de que sujeitos sociais estamos falando para compreender as ações educativas organizadas pelo MST no assentamento de Itapeva.

Entender esses novos sujeitos sociais implica em "*abrir as fronteiras teóricas, principalmente, quando se trabalha com grupos plurais e heterogêneos*", conforme afirma Sherer-Warren (1997, Apud Miranda, 1998, p. 21), como é o caso do assentamento de Itapeva. Sendo assim, não estamos considerando as formulações teóricas que apresentamos a seguir enquanto modelos em que estes grupos sociais devam enquadrar-se rigorosamente. Mas, no momento, consideramos essas teorias de diversas áreas do conhecimento acadêmico complementares, aproximando-se ao máximo do que foi possível observar e escutar dos assentados entrevistados.

Antes de passar para a análise conceitual propriamente dita, referente ao assentado, faz-se necessário situar os assentamentos rurais, ainda que brevemente, no contexto atual em relação à estrutura fundiária no Brasil. No início do capítulo, procuramos mostrar que a luta pela terra, remete à discussão sobre um dos pilares da sociedade capitalista: a propriedade privada da terra.

De acordo com Martins, no Brasil o grande capital tornou-se proprietário de terra, especialmente com os incentivos fiscais durante a ditadura militar. Esta, teve dezesseis anos para desmantelar os quadros das esquerdas que atuavam no campo, e sobretudo para concretizar a própria intervenção do Estado no sentido de promover e alicerçar uma aliança entre terra e capital que reduzia o alcance de qualquer reforma agrária porque retirava do capital a necessidade de incluir em seus propósitos políticos o interesse por ela. Aliança cimentada, também, no plano político mediante a repressão policial e militar que promoveria uma limitada reforma agrária dentro de uma ordem instituída pela ditadura. Aliança garantida pela política de incentivos fiscais e de subsídios para a conversão das empresas urbanas (indústrias, bancos, empresas comerciais) em proprietárias de terra. Essencialmente, o golpe de Estado assegurara que a propriedade da

terra, isto é, a *renda fundiária,* continuaria sendo um dos fundamentos da acumulação e do modelo capitalista de desenvolvimento no Brasil. (2000, p. 100-05, grifo do autor).

Alguns dados apresentados no Caderno de Formação nº 33 do MST, mostram os grupos econômicos que possuem latifúndios no Brasil. Stédile informa que:

> grandes bancos como Bradesco, Itaú, Bamerindus (na época) Safra etc., transformaram-se em proprietários de enormes extensões de terras, com 200, 300 mil hectares cada um. Setores industriais de ponta, como Volkswagen, Pirelli, também se transformam em grandes proprietários de terra, ao ponto das estatísticas do INCRA registrarem que as pessoas jurídicas, ou seja, empresas, particularmente de origem estrangeira, são proprietários de mais de 30 milhões de hectares de terra no Brasil. (2000, p. 27). [52]

As informações acima sistematizadas por Stédile, revelam que a propriedade de terra no Brasil se encontra concentrada por monopólios industriais e financeiros. Parafraseando Oliveira, "*capitalistas e proprietários da terra unificam-se em uma mesma pessoa.*" (1995, p. 54).

No entanto, Oliveira chama a atenção para o modo pelo qual os capitalistas imprimem o processo de acumulação do capital no Brasil. Para este autor, o próprio capitalismo dominante gera relações de produção capitalistas e não-capitalistas, combinadas ou não, em decorrência do processo intrínseco a esse desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento contraditório do modo capitalista de produção, particularmente em sua etapa monopolista, cria, recria, domina relações não-capitalistas de produção como, por exemplo, o campesinato e a propriedade de terra. A terra, sob o capitalismo, tem que ser entendida como renda capitalizada. Sob este prisma, o camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com freqüência a ela retorna, ainda que para isso tenha que (e) migrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é uma história de (e) migrações. (Ibidem, p. 11).

A história das famílias camponesas do assentamento de Itapeva, conforme mostraremos no próximo capítulo, é marcada pela migração. Valdeci, por exemplo morava no Paraná. Na época, ajudava seus pais que eram meeiros. Saiu de casa, aos treze anos, acompanhando outra

[52] Elaboração Convênio PACS/Cenpla-Mirad (A partir de dados do cadastro INCRA/87).

família. E junto com esta, participou da primeira ocupação em Itapeva. Passado um tempo, voltou para a casa dos pais, com objetivo de convencê-los a ocuparem a área, que hoje é denominada de agrovila III.

Pelo que escutamos da trajetória de vida desse camponês, constituir uma propriedade familiar era um sonho que só foi possível ser realizado por meio da luta coletiva pela terra, organizada, pelo MST, no caso do assentamento estudado. Diferentemente do ex-pequeno proprietário, Valdeci e sua família trabalhavam em terras alheias. A possibilidade de melhores condições de vida passava pela conquista de algo que ele não possuía, embora trabalhasse nela: a terra, ainda que para isso, fosse necessário migrar. [53]

De acordo com as informações de alguns camponeses de Itapeva, uma grande parte das famílias optam em organizar e trabalhar na cooperativa, assim que ocupam a terra. Com o passar dos anos é que vão aparecendo conflitos, os quais contribuem para que uma parte daquelas famílias optem em *trabalhar no individual*, como costumam falar. Conforme Valdeci ressaltou acima, ele não discorda da proposta referente à cooperativa, acredita no trabalho coletivo, a crítica dele em relação à COPANOSSA, refere-se à forma de encaminhar as discussões no âmbito da mesma, questionando assim, o suposto método democrático que as lideranças do MST insistem em defender.

Pretendemos aqui chamar a atenção para o fato de que, mesmo concordando com a cooperativa de seus sonhos, Valdeci demonstra satisfação em ter optado pelo *trabalho individual*, que no nosso ponto de vista, há uma imbricação com formas cooperadas de trabalho familiar na agrovila, sem passar necessariamente pela organização de uma cooperativa, nos moldes proposto pelo MST. Valdeci acredita que seu trabalho atual seja livre, porque não se inscreve nos compromissos estabelecidos pela COPANOSSA.

No entanto, por mais que resista aos empréstimos em banco, como ele mesmo informou em um momento da entrevista, sua situação, bem como de outros camponeses do assentamento, insere-se num país cujo processo de monopolização de empresas capitalistas estende-se ao campo. Conforme explícito acima por Oliveira, o capital não reproduz relações sociais tipicamente capitalistas de modo absoluto, acrescentando que:

---

[53] A esse respeito, encontramos reflexões semelhantes na pesquisa elaborada por MELO, D.M. A Construção da Subjetividade de Mulheres Assentadas pelo MST. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 2001.

> É em função dessa estratégia do capital monopolista com relação à agricultura que grandes monopólios industriais em geral nunca produziram sob relações especificamente capitalistas no campo. Optaram por submeter os camponeses e os elos mais frágeis dos capitalistas do campo. Dessa forma, de certo modo, abriram espaço para a expansão da produção camponesa, surgindo um camponês ultra-especializado, diferente, portanto, do camponês livre da etapa concorrencial do capitalismo. Um camponês agora permanentemente endividado no banco, pressionado pelos encargos fiscais do Estado...(1995, p. 54).

O trabalho livre[54] que Valdeci diz está vivenciando, parece refletir um modo de vida semelhante ao *camponês livre da etapa concorrencial*, embora, só pôde ter acesso à propriedade familiar, após muitas lutas acirradas contra uma estrutura fundiária concentrada, sob a óptica do capital monopolista. Isso significa dizer também que, independentemente do ideário de cada assentado da agrovila V, no geral, sua luta incessante, árdua e conflitiva pela permanência na terra, expressa a persistência pela reconstrução da vida camponesa no assentamento de Itapeva. Mais que isso, mostra sobretudo, contrariando algumas teorias, que os camponeses não desapareceram.

Moura trata dessa questão, resgatando a contribuição teórica de Teodor Shanin que, segundo a autora, tem dedicado o melhor de seus esforços intelectuais ao estudo do campesinato, afirmando recentemente: *"Se os camponeses continuam existindo nos dias de hoje é provável que continuem a existir por muito tempo"*.(Apud Moura, 1986, p. 17). Para essa autora, a importância dessa afirmação reside no fato de que o sistema capitalista dominante, que determina a organização do trabalho e da apropriação da terra em muitas formações sociais espalhadas pelo mundo, não erradicou o camponês. Em outras palavras, os processos sociais que viabilizam a existência do camponês têm sido mais expressivos e fortes do que aqueles que o levam à extinção. De acordo com a mesma autora, é mais correto falar em recriação, redefinição e até diversificação do campesinato do que fazer uma afirmação finalista. (1986, p. 17). E ressalta:

---

[54] No item anterior Valdeci fala que está contente com seu trabalho atual porque é livre de horários pré-determinados, conforme existe na cooperativa. Esse depoimento assemelha-se aos comentários de um grupo de camponeses do norte de Minas Gerais, formados por pequenos proprietários de terras, em que reconhecem as diversas dificuldades para continuarem sobrevivendo do seu trabalho, mas consideram-se livres, porque determinam seus horários na roça. A insistência desses camponeses mineiros, em permanecerem na terra nos possibilitou reflexões que apresentamos durante o X Congresso Mundial de Sociologia Rural/ XXXVIII Congresso Brasileiro de

> Ocorre que o camponês desempenha um contraditório papel que, de um lado, expressa a sua resistência em desaparecer e, de outro é resultado do próprio capitalismo que não o extingue (...). É nesse contexto de dramáticas tensões que o camponês vive no meio rural contemporâneo. (Ibidem, p. 19).

É nesse quadro de desenvolvimento contraditório do capitalismo, que talvez seja possível entender a complexa reconstrução da vida camponesa no assentamento em Itapeva. A conquista desse território camponês só foi possível devido ao processo de lutas, organizadas pelo MST nessa região.

Economia e Sociologia Rural, realizado em julho de 2000, intitulado: "O Campesinato Brasileiro e a Luta pela Permanência na Terra".

CAPÍTULO II

II - A HISTÓRIA DA LUTA CAMPONESA EM ITAPEVA

Ao organizar o acampamento, ocorre um trabalho de educação....

(Márcia, assentada em Itapeva)

2.1. Algumas Reflexões sobre Movimentos Sociais

A luta camponesa em Itapeva organizada pelo MST faz parte de uma história em construção. Os estudos que encontramos possibilitam-nos reflexões de ordem conjuntural. O MST, por sua vez, embora em seus documentos referencie lutas camponesas precedentes, também é um Movimento recente, inacabado. Ademais, os movimentos sociais de luta pela terra que antecederam o MST não podem ser analisados de forma genérica, como se todos eles tivessem objetivos e formas de lutas similares.[55]

Os movimentos sociais no campo estudados e analisados por diversos autores na Academia[56] não podem ser compreendidos de maneira uniforme, como se seus objetivos e formas de lutas fossem homogêneos. Ao contrário, os próprios pesquisadores que tratam sobre esse assunto apresentam as especificidades e o momento histórico de cada um, ao longo da trajetória da luta camponesa no Brasil. No entanto, reconhecer as singularidades da trajetória dos camponeses em Itapeva, por exemplo, não significa negar o caráter dialético e histórico dos movimentos sociais.

Antes de apresentar a trajetória da luta camponesa em Itapeva, faz-se necessário apresentar o conceito sobre o movimento social, no qual nos pautamos. De um modo geral, os movimentos sociais do campo ou da cidade são identificados por meio de determinadas formas

[55] Contribuição do Prof. José Claudinei Lombardi na Banca de Qualificação (novembro de 2000).
[56] Entre diversos estudos sobre os movimentos sociais no campo, destacamos: Gohn (1995),(1997a) e (2000); Martins (1989); Medeiros (1989); Moura (1986); Oliveira (1997 a).

de luta a saber: greves, passeatas, abaixo-assinados, ocupações de terras e em prédios públicos, atos unificados ou não, marchas, etc. Entretanto, pensamos que seja necessário uma compreensão mais delineada sobre movimentos sociais para além do senso comum.

Gohn apresenta um extenso e importante assunto do estudo sobre teorias dos movimentos sociais. Segundo essa autora: "*movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer - por meio de um conjunto de procedimentos - e um pensar - por meio de um conjunto de idéias que motiva ou dá fundamento à ação. Trata-se de uma práxis, portanto.*" (1997b, p. 247). E esclarece que podemos ter duas acepções básicas de movimento. Destacamos aqui, a acepção em que: "*se refere a movimentos sociais específicos, concretos, datados no tempo, e localizado num espaço determinado.*"(Ibidem). A autora citada , assumindo o risco de cometer equívocos, formula a seguinte conceituação:

> Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil.(...) As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da **solidariedade**(...)Os movimentos participam portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que se constroem em suas ações. (1997b, p. 251-2, grifo nosso).

Quando entrevistamos Valdeci, perguntamos ao mesmo, se o fato de ser assentado não o identificaria mais com o conjunto das lutas implementadas pelos sem-terra. Ele respondeu categoricamente:

> Eu sinto a mesma coisa de ser sem terra. Eu já fui em vários lugares apoiar os acampados e sou a favor de lutar junto com os cara, com quem não tem terra porque hoje, eu tenho um pedaço de terra já, graças a luta, né? Se não fosse a luta, eu não tinha, então agradeço a todos os companheiro que lutaram comigo e também respeito o coletivo de companheiros que defende que saia a reforma agrária, né?

Gohn explica que internamente o princípio da solidariedade é o núcleo de articulação central entre os diferentes atores envolvidos, a partir de uma base referencial comum de valores e ideologias construídos na trajetória do grupo ou advindos dos usos e tradições e compartilhadas pelo conjunto. Contudo, ao se falar em solidariedade não se quer dizer que os movimentos sejam internamente espaços harmoniosos ou homogêneos. (Ibidem, p. 253). É possível verificar várias situações conflitivas na área V, conforme apresentamos no capítulo anterior. A mesma autora acrescenta que:

> Os movimentos aglutinam bases demandatárias, assessores e lideranças, e têm estreitas relações com uma série de outras entidades sociopolíticas como partidos e facções políticas – legais ou clandestinas – , igrejas, sindicatos, ONGs – nacionais e internacionais – setores da mídia e atores sociais formadores de opinião pública universidades, parlamentares em âmbito municipal, estadual e federal, setores da administração governamental, pequenos e médios empresários etc, articulados em redes sociais com interesses comuns (Ibidem, p. 252).

As observações e informações que tivemos sobre a agrovila V mostram que o MST parece ser o principal movimento social à participar da organização dessa área, ora contrapondo-se, ora somando-se a entidades religiosas e governamentais ou não.

Em relação à religião, a maior parte dos camponeses da agrovila V são católicos. Mas o clero local quase não está presente na agrovila. As informações que foram possíveis captar mostram que a participação do padre no assentamento é efêmera e questionável por parte dos militantes do MST. Nazaré informou que, embora tenha *gente boa* da *CPT* contribuindo para a organização da área, o padre da região, não apóia o MST e denunciou: "*O padre daqui, ele veio rezar três missa aqui, nesses oito, nove ano (...) e a última vez que ele veio, há três mês, quatro mês, ele pediu um boi. De cada assentamento um boi. Então, são seis assentamentos, ele quer seis boi.*"

Na última vez que estivemos visitando e entrevistando Nazaré encontramos uma irmã que estava hospedada em sua casa. Segundo Nazaré, ela ajuda nas celebrações e na organização da ciranda infantil, colaborando com materiais pedagógicos. E embora Nazaré afirme que ela seja favorável à luta do MST, outra militante da regional do Movimento em Itapeva tem desconfianças quanto às reais intenções dessa freira. A mística por exemplo, pode ser

compreendida como um momento de resgate histórico do Movimento, tendo como pressuposto a crença de que a *Terra Prometida* seria conquistada na luta.

Ao explicitar sobre o papel das CEBs na gênese do MST, Fernandes esclarece que o livro Êxodo era uma das referências para que os trabalhadores compreendessem melhor a sua história. Nas comunidades, durante os estudos bíblicos era feita uma analogia entre o êxodo do povo hebreu e o êxodo sofrido pelos trabalhadores rurais. Esse processo pedagógico enriquecia as novas formas de organização que emergiam. Estava em movimento a fermentação da caminhada à terra prometida. (1996, p. 74).[57] Entre vários documentos do MST que trata sobre a mística, o Caderno de Educação nº 09 está inferindo:

> Por isto, talvez exista no MST uma relação tão próxima entre memória e mística. Através da mística do Movimento os Sem Terra celebram a sua própria memória (...)Fazer uma ação simbólica em memória de um companheiro que tenha tombado na luta, ou de uma ocupação que tenha dado início ao Movimento em algum lugar é educar-se para sentir o passado como seu...(1999, p. 10).

Quanto ao Estado, já informamos que o ITESP é o órgão responsável pelo Projeto de Assentamento Pirituba II. No que se refere ao trabalho de educação de adultos, o PRONERA foi uma parceria desenvolvida pelo INCRA, UNESP/Marília e MST.

Isto posto, entendemos que Igreja e Estado são duas entidades que atuam no assentamento. A primeira por meio de seus agentes pastorais, identificados com o trabalho de reconstrução da vida na agrovila, numa relação tensa mas de apoio ao MST. A segunda por meio de funcionários que em contato com o assentamento desenvolvem trabalhos referentes à orientação técnica agrícola, no campo da saúde e educação.

Em relação à educação escolar, os filhos dos assentados têm acesso às escolas públicas na própria agrovila ou nas mediações. No caso da área V as crianças e jovens freqüentam a escola pertencente à rede estadual do bairro Engenheiro Maia, com o auxílio de um transporte escolar de responsabilidade do poder público local. Mostraremos no próximo capítulo que a atuação de alguns profissionais em educação escolar não corresponde várias vezes às expectativas dos assentados mais envolvidos com a proposta de educação do MST.

---

[57] Durante visita que realizamos ao assentamento de Sumaré, no primeiro semestre de 1999, junto com graduandos e pós-graduandos de geografia/USP, escutamos uma liderança identificada com o MST falar por longo tempo sobre a história daquele assentamento, fazendo um paralelo com o livro Êxodo.

É possível verificar que o MST é o principal, senão o único movimento que organiza as lutas para a reconstrução da vida no assentamento. Uma reconstrução marcada por situações conflituosas por parte do MST em relação à Igreja e Estado, bem como divergências internas entre alguns militantes do próprio MST da agrovila V, como foi citado anteriormente, embora não comprometa a permanência dos camponeses no assentamento.

Ao destacar questões referentes à composição de um movimento social, Gohn apresenta sob dois ângulos: da origem social de seus participantes ou do princípio articulatório que os aglutina. A mesma autora explica que, usualmente, sempre temos a presença de alianças, entre setores das camadas médias e populares. Entretanto, reitera, a partir de exemplos históricos que, "*podemos ter movimentos sociais a partir de setores das elites, das classes dominantes, isto é, seja qual for o paradigma teórico-metodológico que se adote, há sempre movimentos sociais dos dominantes e dos dominados.*" (1997 b, p. 256).

Nas ocupações de terra, organizadas pelo MST, é comum encontrar relatos orais e/ou escritos, denunciando atos repressivos por parte dos latifundiários. No estado de São Paulo, mais precisamente no Pontal de Paranapanema, de acordo com o Jornal Sem Terra, nº 202:

> a UDR protegida pela Justiça intensifica seus atos de terror. Várias lideranças do MST estão sendo obrigadas a deixar suas casas e se protegerem em local desconhecido, devido as constantes perseguições dos grupos paramilitares, espalhados por toda a região, mantidos por grileiros e seus latifúndios(...) No dia 5 de julho, repetindo-se o que vem acontecendo há vários dias, as casas dos dirigentes do MST, José Rainha Júnior e Valmir Rodrigues Chaves (Bill) foram mantidas sob constante vigilância até a madrugada, por seis pistoleiros(...) Esses mesmos pistoleiros foram vistos no dia 5, às 17 h bebendo num bar em frente à secretaria do MST e declaravam aos presentes que sua missão 'não era deixar dirigentes do MST aleijados, era matar mesmo'...(2000, p. 8-9).

Enquanto o MST pode ser considerado um movimento social que aglutina camponeses sem terra ou com pouca terra, tendo apoio de setores médios urbanos, oriundos principalmente do trabalho pastoral e do meio acadêmico, a UDR, também pode ser considerada um movimento social. No entanto, ao contrário do MST, a UDR contempla os interesses dos latifundiários do país e segundo a denúncia registrada acima, tenta intimidar as lideranças do Movimento, por

meio de ameaças e perseguições que várias vezes, são concretizadas. Os números são assustadores: de 1987 até 15/10/2000, foram assassinados 111 trabalhadores rurais do MST.[58]

Gohn destaca ainda outro ponto em relação à composição dos movimentos, no que diz respeito a sua localização geográfico-espacial. De acordo com esta autora, eles podem estar localizados no campo ou na cidade, podem ser rurais ou urbanos, estar restritos a certo país ou a um continente geopolítico mais amplo. E acrescenta: "*Como a categoria espacial não é apenas geográfica, mas tem um forte peso do componente social, disto derivam denominações: movimentos da periferia, movimentos dos guetos pobres, movimentos camponeses, etc.*" (1997b, p. 257).

É possível inferir que o MST é um movimento camponês que organiza as lutas em diferentes espaços geográficos do país. Em Itapeva conversamos com jovens, mulheres e homens que participaram das lutas organizadas pelo MST, entre as quais, é importante citar as manifestações e ocupações relâmpagos em prédios públicos; a campanha recente sobre o plebiscito da dívida externa e as marchas tanto ao nível regional quanto no âmbito nacional, dirigindo-se às cidades. O MST, portanto, articula as lutas do campo às mais diversas formas de mobilizações na cidade. Na mesma direção, a UDR organiza suas ações repressivas. Oliveira ao fazer uma análise histórica do caso brasileiro sobre o processo da luta pela reforma agrária no campo, afirma:

> Até aqueles que são incentivadores da violência, para fazer valer seu poder ilegítimo, por exemplo os latifundiários/grileiros da UDR - União Democrática Ruralista -, atuam no campo fazendo aumentar a violência, mas atuam decididamente também nas cidades, fazendo seu "marketing" político e suas manifestações. Aliás, mandam e/ou ameaçam matar trabalhadores do campo e/ou suas lideranças nas cidades.[59]

A afirmação acima possibilita uma compreensão de que "*a reforma agrária se faz no campo, mas se ganha é na cidade*", parafraseando Oliveira. Entre os movimentos sociais que abarcam os camponeses com pequena propriedade ou sem-terra, o MST parece destacar-se devido ao grau de organicidade construído ao longo de sua história. Em relação aos demais

---

[58] CPT/MST. Disponível em <www.mst.org.br/bibliotec/assassinato/mstassassinados,htm,22/10/00.>

[59] OLIVEIRA, A.U. O Campo Brasileiro no final dos anos 80, p. 45-67. In: STÉDILE, J.P.(Coord.). A Questão Agrária Hoje. Porto Alegre, UFRGS, 1994, p. 54.

movimentos sem-terra, João Paulo, dirigente estadual do MST, explica: *"esses movimentos não têm objetivos claros e nem a organicidade que tem o MST"*.[60] A esse respeito, Fernandes afirma:

> Nessa trajetória de vinte anos de formação e territorialização o MST se ampliou e deixou de ser só um movimento social para tornar-se também uma organização social presente em vinte e três unidades da federação. As diferentes frentes de atuação formam uma organização – composta por acampamentos, assentamentos, escolas, cooperativas, secretarias, unidades agroindustriais, que possuem veículos e implementos, envolvendo trabalhadores de várias categorias – que abrange as diversas dimensões da vida dos sem-terra (...) Esse multidimensionamento da estrutura e das ações faz dos MST uma ampla organização social. Todavia, a principal referência à sua existência está diretamente vinculada à luta pela terra, à resistência na terra, ao trabalho familiar, o que faz do **MST um movimento camponês** com as questões do nosso tempo. (2000, p. 247-8 - grifo nosso).

Iniciamos esse item, mencionando que a luta camponesa no Brasil apresenta especificidades. Martins (2000) ressalta a complexidade e contraditoriedade em cada movimento camponês, situando-o no contexto da época. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que embora existam interpretações diferenciadas sobre o real significado de cada movimento social do campo, parece que a literatura sobre o assunto aqui estudado, apresenta uma visão consensual em relação à repressão violenta desencadeada aos camponeses no Brasil.

A história dos camponeses em Itapeva, conforme mostraremos no próximo item, não é diferente em relação aos momentos repressivos que os ex-acampados tiveram que enfrentar. De acordo com as pessoas com quem conversamos, esses momentos colocavam em questão a continuidade ou não dos camponeses na luta pela apropriação da terra. Embora alguns desistiram também por esse motivo, a continuidade da luta não ficou comprometida, resultando na organização das seis agrovilas em Itapeva atualmente.

[60] XV Encontro Regional de História, realizado na USP e organizado pela ANPUH/Núcleo Regional de São Paulo,

2.2. A (Des)concentração da Fazenda Pirituba

O relato apresentado por Nazaré sobre o desaparecimento do sindicalista Arcelino Lauro Valença explicita que a luta camponesa em Itapeva antecede ao surgimento do MST. No entanto, a conquista do assentamento dessa região, assim como em outras, ocorreu a partir do processo de abertura pós-ditadura militar, demonstrando como "*esses agentes sociais rurais, em movimentos de continuidades e rupturas, se articularam na defesa de suas terras ou na luta por novas terras*", conforme analisa Priori. [61]

Tentamos interpretar a trajetória dos camponeses em Itapeva pautando-nos em uma "*história de baixo para cima*", como sugere Hobsbawn. Com isso, não pretendemos absolutizar a ação dos movimentos sociais, como se esses isoladamente, fossem responsáveis pelo processo de assentamento em Itapeva. Na história das lutas camponesas dessa região, não é possível desconsiderar as mudanças macro-políticas ocorridas no período pós-ditadura militar em que o Estado apresenta diferenciações de acordo com as gestões que sucederam, sobretudo ao longo da década de 1980. No entanto, não se trata de entendê-las como uma política implementada de maneira deliberada, como os discursos governamentais apresentam. Nesse sentido, concordamos com Priori, quando baseado em diversas pesquisas, indica a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica.

Os registros encontrados sobre as lutas camponesas na região de Itapeva são poucos. Na literatura acadêmica, encontram-se algumas dissertações e teses recentes elaboradas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento[62], as quais contribuíram significativamente para a reconstrução histórica que apresentamos sinteticamente nesse item. Acrescentamos também informações oriundas de relatos dos próprios assentados, sobretudo da área V, bem como de documentos oficiais do ITESP.[63]

---

de 04 a 08 de setembro/2000.

[61] Priori,A. A Revolta Camponesa de Porecatú. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, 2000.

[62] Andrade (1993); Fernandes (1996, 2000) e Costa (2001). É importante esclarecer que tivemos acesso também ao texto de qualificação da última pesquisa citada.

[63] A Parte III dos *Cadernos ITESP*, nº6, intitulado: Mediação no Campo: "Estratégias de Ação em Situações de Conflito Fundiário", 1998, p. 65-70, também esclarece alguns momentos da história do assentamento em Itapeva, enfatizando a ação do Estado nesse processo.

O assentamento em Itapeva está dividido em seis áreas e/ou agrovilas. A idade das agrovilas variam entre dois a quatorze anos[64]. Em cada agrovila desenvolvem-se projetos relacionados à produção, saúde e educação. No passado, o referido assentamento não existia. Era uma grande quantidade de terras, denominada Fazenda Pirituba. De acordo com o ITESP, essa Fazenda localiza-se nos municípios de Itapeva e Itaberá, a sudoeste do Estado de São Paulo, possui área total de 17.420 ha.

Essas terras haviam sido repassadas, em 1950, ao governo estadual como pagamento de dívidas hipotecárias. Nessa época, o governo arrendou as terras a grandes arrendatários, que por meio de processos judiciais pretendiam apropriar-se da Fazenda Pirituba (Fernandes, 2000, p. 67).

O Governo de Carvalho Pinto (1960/63), conforme explica Costa, tenta reaver essas terras públicas através da lei da revisão agrária [65], tendo sido paga uma alta indenização a Lino Vicenzi, mas, apesar disso, os ocupantes e arrendatários não deixaram a área.

De acordo com a autora citada, a fazenda Pirituba, em 1971, foi transferida da CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral para a ARA – Assessoria de Revisão Agrária com o objetivo de implantar-se um projeto de Colonização. O principal objetivo era o de solucionar o problema de 160 famílias de parceiros remanescentes do processo instalado na fazenda. Mas os boiadeiros conseguiram resistir a mais esta ação do Estado e mantiveram sob seu domínio 5000 ha da fazenda. (*Ibidem*).

Em outubro de 1973, segundo Costa, foi publicado no Diário Oficial do Estado a abertura de inscrição para obtenção de lotes na fazenda Pirituba. Esse edital possibilitaria aos parceiros regularizarem suas situações. Dentre os candidatos inscritos, 251 foram classificados. Porém, a falta de acesso ao D.O. por parte da população de parceiros gerou processos de inscrição irregular, arbitrária e tendenciosa. Mesmo assim, a execução do loteamento prosseguiu de forma desastrosa, gerando mais conflitos entre parceiros e o engenheiro agrônomo responsável, que era Benedito Aparecido Campolim de Almeida. Este, por sua vez, agia autoritariamente com o auxílio da polícia civil e florestal. Este foi o início da formação dos agrupamentos ilegítimos, que

[64]Retrato da Terra 97/98: Perfil Sócio-Econômico e balanço da Produção Agropecuária dos Assentamentos do Estado de São Paulo Nº 09 (dez. 1998). São Paulo: ITESP, 1998.Retrato da Terra 97/98, P. 93.

concentraram terras dentro da fazenda, como é o caso dos "batagins" e dos "holandeses", os quais o engenheiro tentou enquadrar dentro da legislação vigente como forma de legitimá-los. (*Ibidem*, p. 20).[66]

Costa informa que o resultado das ações de implantação da colonização só contemplou 27 famílias de parceiros de 160 que então habitavam a fazenda. Esse processo de loteamento é conhecido por Projeto Pirituba I. (*Ibidem*). Até aqui, é possível refletir a respeito de uma questão advinda das informações apresentadas nesse item. Referimo-nos ao papel do Estado no processo de desconcentração da referida fazenda. Percebe-se que, embora seja um período em que a ação do mesmo apareça como se tivesse uma posição única, é possível verificar que os órgãos governamentais agiram de forma diferenciada.

Pelo histórico apresentado, o poder judiciário agiu de maneira que parece ter favorecido aos agrupamentos ilegítimos na área, em oposição ao poder executivo, o qual demonstrava ter interesse em apropriar-se das terras para resolver o problema, chegando a pagar indenização para o administrador da fazenda. Mas não obteve sucesso em seus objetivos. Estamos interpretando então, que o Estado não pode ser considerado uma instituição unívoca. Contudo, o processo moroso da desconcentração da fazenda Pirituba não nos possibilita fazer afirmações apologísticas em relação a determinados governos estaduais. De acordo com Martins: "*Desde o Estatuto da Terra, a reforma agrária se situa nesse processo lento de retomada do domínio da terra por parte do Estado.*" [67]

Esse processo lento da regularização fundiária do Estado de São Paulo é possível ser constatado na região de Itapeva. A conquista do assentamento foi possível devido às ocupações de terras, organizadas pelo MST na região. Fernandes informa que, em 1981, os sem-terra fizeram a primeira ocupação. Foram despejados pela Polícia Militar e pelos jagunços dos grandes arrendatários. Com as eleições de 1982 que resultou na mudança política do governo estadual, criou-se um novo cenário para a questão agrária do Estado de São Paulo. José Gomes da Silva

---

[65] Lei nº 5994 de 31 de dezembro de 1960. Essa lei visava entre outras coisas 'promover mediante o loteamento, o aproveitamento de terras do Estado que se prestassem à exploração agrícola ou pecuária'. E foi regulamentada pelo Decreto nº 38.328 em abril de 1961. (Cf. Costa, p. 19).

[66] Em relação a esse assunto, o ITESP informa que em 1975, dos 142 contratos firmados pelo Estado, apenas 27 foram regularizados, permaneceram na Fazenda os grupos conhecidos como os holandeses, os batagins, os lotistas furlans e alguns remanescentes da família Vincenzi (Cadernos ITESP, nº 06, 1998, P. 68).

[67] In: Tempo Social, fevereiro de 2000, p. 122.

assumiu a Secretaria da Agricultura e implantou um projeto de regularização fundiária. (2000, p. 67).

De acordo com a publicação Cadernos do ITESP, nº 06: "*Era outro momento político. Ocorria a democratização do país e no Governo Estadual é eleito Franco Montoro. Há predisposição para se resolver a situação da Fazenda.*" (1998, p. 68). As informações de Costa também apontam para novas perspectivas para o caso da Fazenda Pirituba. Segundo essa autora, forma-se um grupo de trabalho encabeçado pelo engenheiro agrônomo Zeke Beze Jr, que se desloca para a fazenda em caráter permanente. Esse grupo inicia uma série de vistorias e medidas administrativas e judiciais visando a regularização das áreas. (2000, p. 21).

No mês de abril de 1983, segundo Fernandes, os sem-terra realizaram outra ocupação, permaneceram uma semana na terra e foram despejados novamente. Com a intervenção do governo, criou-se uma *comissão intermunicipal de regularização da Fazenda Pirituba*, com o objetivo de resolver o conflito. (2000, p. 67, grifo nosso). De acordo com o ITESP, essa comissão era integrada por diversos representantes da sociedade civil dos municípios de Itapeva, Itararé e Itaberá (1998, p. 68).

No entanto, a referida comissão fracassou e de acordo com as informações de Fernandes, extinguiu-se por enfrentar vários problemas, como por exemplo: a participação de vereadores e prefeitos que defendiam interesses dos grandes proprietários e de grandes arrendatários que eram contra a mudança na estrutura fundiária. Sem perspectivas, em maio de 1984, os sem-terra ocuparam novamente as terras da Fazenda Pirituba. Foram trezentas famílias de seis municípios da região e também do Estado do Paraná. Dessa vez, os grandes arrendatários não conseguiram concretizar os despejos e partiram para a violência com as famílias, instalando um clima de tensão social. Diante de um conflito iminente, o governo entrou com medida cautelar e tomou posse da área ocupada. Iniciava, desta forma, a primeira vitória por ocupação de terra em São Paulo, nos anos 80. (2000, p. 67-8).

O ITESP reconhece que as ações desses movimentos sociais são sucessivas, possibilitando a queda do "*império dos grileiros e o Estado consegue a primeira vitória junto ao*

poder judiciário: consegue o seqüestro das áreas e o IAF começa a elaborar o assentamento das famílias no projeto de ***assentamento Pirituba II.***" [68]

Dividiram-se as terras arrecadadas em **área I** (2511 ha) e **área II** (1341 ha), onde foram assentadas 180 famílias dentro dos seguintes critérios estabelecidos em assembléia geral dos trabalhadores rurais acampados: ser trabalhador sem terra, preferencialmente casado e não ter outra fonte de renda. (Costa, 2000, p. 22).

Todas as pesquisas consultadas sobre a história da região, inclusive os registros do próprio ITESP, constatam que o MST contribuiu decisivamente nos desdobramentos das lutas camponesas em Itapeva. Cabe portanto, acrescentar que as lutas dos camponeses dessa região, inserem-se no âmbito da história do MST em nível estadual. Fernandes (1996) apresenta um quadro sobre um conjunto de lutas, organizadas pelo MST no Estado de São Paulo, em que demonstra a conquista de assentamentos localizados em diversas regiões do Estado, devido à ação coletiva do MST. Essas lutas no estado de Estado de São Paulo, por sua vez, podem ser incluídas na história do MST no Brasil.

Embora a história do MST seja recente, Fernandes (2000) apresenta uma periodização da trajetória do MST, baseando-se em alguns marcos estabelecidos pelo processo construído nas lutas desse movimento camponês contemporâneo. De acordo com o referido autor, os períodos são os seguintes:

a) Gestação e Nascimento do MST: 1979-1985;

b) territorialização e Consolidação do MST: 1985-1990;

c) territorialização e institucionalização do MST: 1990-1999.

A história das lutas em Itapeva, apresentada até o momento, pode ser inserida então, mais precisamente, no primeiro período que compreende os anos de 1979 a 1984, em que segundo Fernandes, aconteceu o processo de gestação do MST. E explica:

---

[68] CADERNOS ITESP, nº 06, (1998, p. 68, grifo nosso). Em nota de rodapé, nº 31 dessa mesma publicação, o ITESP explica que foram vários os fatos que levaram o Estado a ajuizar a ação de seqüestro das áreas e imitir o Estado na posse da área. Em primeiro lugar, havia existência de conflito, ou seja, trabalhadores rurais que reivindicavam as terras. Ademais, os boiadeiros utilizavam-se de forma inadequada das terras, que afinal pertenciam ao Estado. O manejo utilizado levou ao processo de deterioração dos solos, provocando erosão em grandes extensões da área. Na nota de rodapé 33, esclarece ainda que se utilizou Pirituba II para se demarcar a diferença com o projeto de colonização original.

> Chamamos de gestação o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terras, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no Estado do Paraná. Em 1985, de 29 a 31 de janeiro, os sem-terra realizaram o Primeiro Congresso... (2000, p. 50).

Como nosso objeto de estudo diz respeito às experiências de educação formal e não formal, sobretudo na área V, acrescentamos, de modo paralelo, informações sobre as atividades do Setor de Educação, de acordo com informações de alguns assentados, principalmente dos que são responsáveis pelo Setor na região, bem como pesquisas acadêmicas realizadas sobre o assunto.

Em todas as entrevistas que realizamos no assentamento de Itapeva, escutamos sempre afirmações que ressaltam a preocupação do MST em relação à educação escolar. Entretanto, os entrevistados, principalmente os militantes que são responsáveis pelo Setor de Educação na região, entendem que as ações mais visíveis do Movimento – tais como, acampamentos, ocupações, marchas, etc. –, adquirem um caráter educativo, deixando claro uma interpretação de educação de maneira mais ampla. Neste sentido, a educação concebida pelo MST não se restringe à educação formal, conforme a epígrafe desse capítulo mostra, embora também seja considerado pelo Movimento, uma das principais reivindicações do mesmo.

A primeira escola de assentamento de que se tem registro começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul. E com a primeira escola, surgiram as preocupações com que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nessa nova realidade. (Caldart, 1997, p. 30).

Desconhecemos pesquisas sobre o processo inicial de educação escolar nos primeiros momentos de consolidação do assentamento de Itapeva. De acordo com as informações que foram possíveis apreender, durante as entrevistas que realizamos, se hoje existem escolas nas áreas I e II, ainda que restritas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, foi devido à pressão principalmente das mães.

Em fevereiro de 1986, aconteceu uma nova ocupação com cento e seis famílias da região de Itapeva que foram assentadas emergencialmente, em dezembro do mesmo ano, numa área de 870 hectares (Fernandes, 1996, p. 154), dando-se início ao Projeto de Assentamento Pirituba II **área III** (ITESP, 1998, p. 69, grifo nosso).

A conquista da área III ocorreu, portanto, em meio a diversas lutas simultâneas, organizadas pelo MST no Brasil. Pela periodização acima, este é um momento em que surgem novas necessidades, aumenta o número de pessoas envolvidas na organização do Movimento e assim começa a construção de uma estrutura básica. Realizam encontros estaduais, definem os setores prioritários, escolhem seus representantes e criam uma secretaria. Com essas ações principiam a consolidação do MST em diversos estados. Os desdobramentos desses "*atos de conquista de espaços e frações do território*", segundo Fernandes, são processos de "*espacialização e territorialização da luta pela terra no Brasil.*"(2000, p. 95).

Em 1987, o direito à educação escolar passou a ser, no interior do Movimento, objeto de articulação mais específica. Aconteceu um Encontro Nacional em Espírito Santo. Este evento reuniu pessoas que estavam começando a organizar um trabalho educativo em sete estados do Brasil. Ficou organizado nesse momento, o Setor de Educação do MST. (Caldart, 1997, p. 31-2).

De acordo com as informações das pessoas que organizam atualmente o Setor de Educação do MST na região de Itapeva, na agrovila III as crianças freqüentam uma escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Para continuar estudando direcionam-se à escola estadual Engenheiro Maia, localizada em Itaberá, devido ao transporte escolar que está sob responsabilidade da prefeitura. Márcia é assentada nessa agrovila, ela faz parte do Setor de Educação MST/SP, nas conversas e entrevistas que realizamos com ela, sempre ressaltou que a construção de escolas nas agrovilas foram conquistas decorrentes de um processo de pressão ao Estado.

A história de Pirituba II – área IV, de acordo com Andrade teve início em 1989, quando um grupo de 150 pessoas, constituído por filhos e parentes de trabalhadores já assentados, começou a reunir-se e discutir sobre a necessidade da conquista de mais terras. (1993, p.121). Essa autora cita que as famílias em luta foram articuladas pela Assessoria do MST. Não é possível entender a que tipo de "Assessoria do Movimento" refere-se Andrade.

De acordo com os relatos das lideranças do MST em Itapeva, a atuação destas, é oriunda da participação na Igreja. A esse respeito Márcia lembra:

> Quando eu entrei no Movimento Sem-Terra, eu tinha 12 anos, eu era praticamente uma criança e fui me criando...trabalhando com adolescente, praticamente era adolescente trabalhando com adolescente. Então logo no início eu comecei a trabalhar mesmo com adolescentes. Era uma coisa muito ligado à Igreja. Éramos chamados: 'grupos de adolescentes da Igreja', foi com isso e foi a partir disso que comecei a trabalhar no Movimento, desenvolvendo atividades nesse assentamento que moro, que é a agrovila III.[69]

Segundo Andrade a área IV inicia-se em 1989, porém, somente em fevereiro de 1991, após várias ocupações e despejos, o DAF repassou as terras para os trabalhadores acampados, autorizando a exploração agropecuária, mas não permitindo fixarem residência, de acordo com as decisões do juiz. Assim, em caráter emergencial, as 45 famílias receberam uma área equivalente a 2,52 ha por família, para atividade agrícola. (Ibidem, p. 123).

Em virtude de a área ser insuficiente para a sobrevivência das famílias, Fernandes informa que elas decidiram trabalhar a área de forma coletiva e fundaram a Associação Olívio Albani (área IV). Em agosto de 1993, elas receberam mais 88 hectares. No decorrer do processo de assentamento, o grupo IV da fazenda Pirituba ficou com mais uma fração de 580 ha.(1996, p. 156).

Devido ao fato de os trabalhadores se encontrarem assentados em área provisória, as crianças que cursavam da 1ª a 4ª série (do ensino fundamental atual) , freqüentavam a escola na época denominada Escola Estadual de Primeiro Grau Rural "Agrovila I". A pedido dos pais da área IV, as crianças menores que freqüentavam as primeiras séries (CBs), estudavam no período da tarde, pois os alunos tinham que caminhar 3 km até a escola e tinham que sair de casa com uma certa antecedência ao horário. Para continuarem seus estudos, os filhos dos assentados eram obrigados a se deslocarem até o próximo centro urbano.(Andrade, 1993, p. 130). Essa situação permanece até hoje, no entanto, após algumas lutas, as crianças e jovens da agrovila IV, podem ter melhor acesso à escolarização, devido ao transporte escolar.

Nesses anos de ocupação da fazenda Pirituba, muitas famílias cresceram e já começou a aparecer o problema da falta de terra. No dia 28 de abril de 1992, o MST realizou nova ocupação

da fazenda Pirituba com sessenta e cinco famílias: filhas e filhos dos assentados das áreas I, II, III e famílias que não conseguiram entrar na terra durante a luta do acampamento Olívio Albani (1996, p. 156). Começa a história da área V.

2.3. Os Filhos da Terra

A área V foi formada a partir de lutas organizadas pelo MST com os filhos dos camponeses das demais agrovilas. O histórico traçado no item anterior mostra que as famílias assentadas multiplicam-se[70], implicando em novas ocupações para conquista e permanência na terra. Os assentados da área V podem ser considerados então, os *filhos da terra*, ou seja, uma geração de camponeses oriunda da consolidação das agrovilas anteriores.

Costa afirma que o processo de ocupação dessa área foi parecido com a história das áreas III e IV, ou seja, a área foi sendo conquistada aos poucos. Iniciou-se com uma área emergencial com 44 famílias que montaram uma associação no final de 1992 e trabalharam coletivamente a produção até que saiu a área definitiva. (2001, passim).

Até a conquista da área definitiva, os caminhos foram tortuosos e difíceis para os acampados. Lúcia, filha de assentados da área III, fala sobre os momentos de forte repressão para com os acampados daquela área, informando que em um determinado momento, sentiu muito medo, no entanto, "*não falei nada para meu marido. Ele também estava sentindo medo. Mas a gente não falava nada um para o outro. Mas, não desistimos. Acho que é porque meus pais já tinha passado por situação assim, quando eu era criança, lá na área três.*"[71]

A história da ocupação dessa área é similar às demais, no que se refere à repressão desencadeada sobre as famílias camponesas, em luta pela conquista e permanência na terra. Trata-se portanto, de uma luta árdua, conflituosa, marcada por momentos repressivos, em que se

---

[69] Entrevista realizada no dia 09 de outubro de 2000, durante visita ao assentamento em Itapeva.
[70] O processo de crescimento das famílias assentadas também é registrado em outros estudos. Tudo indica que esse aspecto, não é uma singularidade do assentamento em Itapeva
[71] Entrevista informal realizada no dia 09 de outubro de 2000, durante visita ao assentamento em Itapeva.

envolvem mulheres, homens, crianças, idosos, etc. Como adverte Stédile: "*Há vidas na Reforma Agrária.*"

No dia seguinte após a ocupação da área V, Valdeci conta que os *holandeses* atacaram os acampados de forma muito violenta:

> Com trator, com caminhão (...) e queria passar, destruir os barraco lá. Queria que nós fosse embora e nós falava que não ia porque na justiça a terra tava enrolada, né? o processo tava favorável a nós (...) Só que deram uma liminar de despejo prá nós, deu trabalho prá eles conseguir, mas conseguiram a liminar de despejo (...) Então, daí rancou os barracos nosso de fora do lote (...) daí mandou nós prá estrada, a polícia veio e levou nós prá estrada, só que antes deu tiroteio, deram tiro em nós, passaram por cima do barraco, moeram tudo, fizeram uma desgraça, né?[72]

Apesar da forte repressão para intimidar a luta camponesa em Itapeva, a maioria dos acampados persistiu e ficou na estrada próxima à agrovila III, embora algumas famílias desistiram da luta, segundo Fernandes (1996, p. 156). Durante a organização do acampamento na beira de estrada, o trabalho coletivo é imperativo, imprimindo um caráter educativo a partir das experiências concretas dos acampados. Valdeci expressa bem essa compreensão quando afirma que era solteiro, "*mas eu tinha como obrigação, fazer o que os outros fazia. Eu tava num grupo organizado e nós tava brigando junto, né? nós tirava aquela equipe de cozinha, equipe de buscar lenha, equipe de lavar panela...*" Isso remete à reflexão de Márcia quando ressalta: "*...organizar o próprio acampamento é uma atividade educativa.*"

Durante o tempo em que estiveram acampados na beira da estrada, continuaram sofrendo ameaças por parte de um "*grupo de latifúndio e de pequenos produtores*" da região, de acordo com as informações de Valdeci. Ele contou ainda que em um determinado dia chegaram a utilizar " *23 trator prá destruir os barracos nossos! Mas, nós não saia não...*"

Se o acampamento pode ser considerado uma escola, no sentido de uma concepção educativa que extrapola o conceito de educação escolar, esta, às vezes, é interrompida durante um determinado tempo da ocupação. A situação de instabilidade e precariedade em um acampamento de um lado e as ações repressivas de outro, também são impedimentos visíveis à escolarização dos camponeses em luta.

---

[72] Entrevista realizada no dia 26.02.2001, durante visita ao assentamento de Itapeva.

Finalmente em maio de 1992, esse acampamento conseguiu ser reconhecido pelo Estado como outro assentamento emergencial, após um processo de luta semelhante aos anteriores, com despejo, acampamento e conflitos com jagunços, conforme relatado por Valdeci. Assim, foi constituído o Assentamento Pirituba II – área V – denominado "Arcelino Lauro Valença", onde 45 famílias ocuparam uma área inicial de 72,6 ha e aguardavam a deliberação de novas áreas. (Andrade, 1993, p. 124).

Ao ser demarcada a área definitiva, Olegário Costa informa que o módulo instituído é de 13,5 ha. Alguns optaram pelo trabalho individual, outros se organizaram em grupos de máquinas ou então em cooperativa, denominada COPANOSSA[73], sendo que esta iniciou em 1994, quando realizaram o LOC [74]. A referida cooperativa é coletiva em capital e trabalho, no qual há uma divisão técnica. Acontece um rodízio nos setores, ocorrendo uma troca anual de responsáveis por cada setor e toda a produção é dividida em partes iguais. (2001, passim). Nas palavras de Nazaré:

> Por exemplo: a cooperativa é um coletivo que as pessoas se juntam prá trabalhar, prá discutir os problemas juntos. Então, se você tem um compromisso com aquele coletivo, você não pode sair sem dá satisfação pro companheiro que tá trabalhando. Vamos dizer que eu sou do setor de suinocultura, vou trabalhar eu e meu companheiro, nós é um grupo de dois ou três, se eu quero sair hoje que é domingo, os porcos comem todo dia, tenho que limpar todo dia, se eu quero sair eu tenho que respeitar meu companheiro e dizer assim: 'Oh, companheiro, hoje eu saio e você fica e a semana que vem é a sua folga, você sai e eu fico'. [75]

Para os assentados que não optaram em realizar esse trabalho coletivo ou saíram da cooperativa, esse *compromisso* parece ser considerado uma desvantagem porque quando é "*individual, eles saem a hora que eles querem, eles são donos do nariz deles, eles não tem*

---

[73] Cooperativa de Produção Agropecuária Nossa Senhora da Aparecida. O próprio nome dessa cooperativa demonstra também a influência da igreja católica na história da luta pela permanência na terra, realizada por parte dos camponeses em Itapeva.

[74] Foram realizados vários **Laboratórios Organizacionais ou Experiementais de Campo**, em diversos estados, para formação de cooperativas de produção. Os laboratórios são uma metodologia de capacitação massiva, criada por Clodomir Santos de Morais, para organização de comunidades. Tem por objetivo a transmissão de conhecimentos para a construção de uma consciência organizativa, visando as melhorias das condições de vida, por meio da criação organizacional empresarial. Os laboratórios eram realizados nos assentamentos por grupos de famílias interessadas em formar, por exemplo, uma cooperativa. Durante trinta ou quarenta dias, as pessoas estudavam as formas de organização do trabalho que queriam utilizar na implantação da empresa. Estimulava-se a divisão do trabalho e o coletivismo, criando-se diversos setores de atividades e de produção, para intensificar a produtividade e melhorar os resultados econômicos. (Cf. Fernandes, 2000, p.179-80).

[75] Entrevista realizada no dia 25.02.2001, durante visita à agrovila V.

compromisso com ninguém. Só que é diferente, a produção é menos, eles trabalham mais e a pobreza deles é mais..." (Nazaré, assentada na área V).

Valdeci saiu há aproximadamente 8 meses da COPANOSSA e afirma que até o momento não ocorreu diferença no nível de vida dele e de sua família. Ele realiza tarefas remuneradas múltiplas no assentamento, desde levar pessoas em seu carro para determinado local até a realização de seu próprio trabalho na área do plantio, junto com outros assentados da agrovila V.[76]

Não repetiremos aqui algumas situações conflitivas que estão ocorrendo na área V, devido às saídas sem retorno dos ex-cooperados da cooperativa. Nesta área, conforme explica Nazaré, quem sai da COPANOSSA não pode voltar, diferentemente de outras áreas do assentamento, em que há nova oportunidade de retorno ao trabalho na cooperativa para os ex-desistentes. No entanto, o fato de uma parte dos camponeses da agrovila V não continuar na COPANOSSA, não quer dizer que esteja abandonando a área, continuando então, o processo de reconstrução de suas vidas no assentamento.

Na agrovila V, é possível verificar experiências de trabalho cooperado que não se restringe à cooperativa. Além da COPANOSSA, no final da década de 1990, foram formados dois grupos de mulheres que desenvolvem trabalho coletivo com plantas medicinais (Farmácia Viva) e doces (Agroindústria). Costa informa que esses grupos são independentes da cooperativa, toda a produção e renda obtida é dividida em partes iguais entre elas. E acrescenta que o trabalho desenvolvido por essas mulheres é muito importante em especial no campo da saúde, pois uma série de pomadas e tinturas tem ajudado na região. "*É um trabalho de medicina preventiva e de domínio popular sobre medicamentos*, ou seja , *"dominam a produção, a manipulação e os usos das plantas em favor da comunidade*", enfatiza Costa (2001, passim).

É importante acrescentar que a área V repassou uma área de 13 ha para sede da COAPRI. Para isso foi feita uma discussão interna e definiu-se por cedê-la para a cooperativa regional. Isso porque era mais fácil dar um uso coletivo para a área restante da demarcação dos lotes por família do que definir quem ficaria com as benfeitorias que lá se encontravam (*Ibidem*).

---

[76] Quando Valdeci descreveu seu trabalho atual, lembramos mais uma vez das características dos camponeses do norte de Minas gerais, onde é comum vê-los cuidar de suas roças e simultaneamente realizar outros trabalhos. Miranda (1998) chama a atenção para esta multiplicidade no trabalho camponês.

Faz-se necessário acrescentar ainda que, de acordo com Fernandes, depois de quinze anos de luta na fazenda Pirituba, os trabalhadores sem-terra haviam conquistado 5.800 ha da fazenda que possui 17.500 ha. Nas vésperas do Natal de 1994, cerca de cento e cinqüenta famílias, organizadas no MST, cortaram novamente as cercas de uma nova área da referida fazenda. Ocuparam e foram despejadas numerosas vezes durante o ano de 1995. As famílias permaneceram acampadas à margem da Rodovia Francisco Alves Negrão (SP-258) e em fevereiro de 1996 receberam a promessa de serem assentadas em uma área de 700 ha, denominada área VI. De 1981 a 1996, os seis grupos conquistaram 6.500 ha da fazenda Pirituba, finalizando o processo de *territorialização* da conquista da terra[77]. O remanescente da área de Pirituba é constituído por reservas, mananciais e terras de pequenos proprietários (1996, p. 156-7). Apresentamos abaixo um quadro atual da distribuição das áreas do Projeto Pirituba II:

Área	Município	Nº de Famílias	Início	Área total (ha)
1	Itapeva	89	1984	2511
2	Itaberá	53	1984	1341,20
3	Itaberá	73	1986	2142,33
4	Itapeva	51	1991	1096,83
5	Itaberá	39	1992	807,71
6	Itapeva	52	1996	108,57
TOTAL		357		8007,64

Fonte: Fundação ITESP/DAF, caderneta de campo 1998/99[78]

[77] Cabe acrescentar que, em julho de 1997, cerca de 300 famílias de trabalhadores rurais e bóias-frias dos municípios de Itapeva, Itararé e Itaberá realizaram diversas ocupações em áreas da região. Organizaram o acampamento Laudenor de Souza. Após intensas lutas realizadas na região, e sem que tivesse havido avanço, os trabalhadores decidiram pela mudança do acampamento para uma outra área localizada no município de Bauru. Disponível em <www.mst.org.br/mstsp/itap.htm,04/05/01.>

[78] COSTA, Cyra Malta Olegário da. Um olhar sobre o Processo organizativo em asssentamentos rurais: O Caso da Fazenda Pirituba. Dissertação de mestrado, UNICAMP-FE, 2001.

A área VI é a única do assentamento Pirituba II que ainda se encontra em situação *emergencial* [79]. As famílias que se encontram nessa área podem e já estão cultivando a terra, bem como sobrevivem dela. Mas, não têm acesso à iluminação elétrica, água encanada, enfim, saneamento básico em geral e tampouco escola. Durante o processo de ocupação algumas crianças interromperam os estudos e atualmente, para continuar freqüentando as aulas, deslocam-se até uma escola multisseriada [80]. Como o ensino multisseriado não é visto com bons olhos por parte dos pais dessa área, preferem enviar seus filhos para a escola Engenheiro Maia.

Nessa área, explica Costa, por ser emergencial, as casas ainda são provisórias, de "costaneiras e papelite", não há luz elétrica nem sistema de esgoto. No entanto, a referida autora esclarece que há pouco tempo conseguiram uma roda d'água e com isso movimentam uma bomba que transporta a água de uma nascente até uma caixa que por gravidade chega às casas. Este conforto de ter água em casa, segundo a mesma autora, foi conseguido através de uma parceria internacional. Um grupo de visitantes da Espanha em uma convivência no assentamento, doou os equipamentos necessários e também contribuiu com a instalação. (2001, *passim*).

Fernandes avalia que o assentamento emergencial é uma forma paliativa de solucionar o problema das famílias acampadas, mas é também um alívio para as famílias em luta. É uma pausa no processo de resistência, dá para descansar um pouco. É mudar de espaço e ter pelo menos uma garantia, um pouco de segurança. O assentamento emergencial, por outro lado, quando não atende a todas as famílias em luta, empurra os problemas das famílias que não foram assentadas para uma nova ocupação. (1996, p. 156).

Até o momento, a solução apresentada pelo ITESP, na área VI, está sendo o deslocamento paulatino, mas em ritmo lento, de uma parte das famílias para as demais áreas do assentamento Pirituba II. Os que ficam não podem organizar suas vidas de modo mais estável. Parecem estar vivendo num acampamento, pois, embora não estejam mais embaixo das lonas pretas, a condição provisória desses assentados não possibilita uma qualidade de vida semelhante às demais famílias do assentamento. O que mais nos chama a atenção é a durabilidade dessa situação, essas famílias estão "aguardando" uma solução durante quatro anos, sem contar que

[79] De acordo com o ITESP, área emergencial refere-se aos lotes em dimensão insuficiente para o desenvolvimento das famílias, devido ao número elevado de beneficiários em relação à área disponível no local. (Cadernos do ITESP nº 09, 1998, p. 15).

[80] Freqüentam também essa escola os filhos dos pequenos proprietários que moram nas proximidades.

passaram por um tempo longo no acampamento.[81] Diferentemente da área I, cujo acampamento durou 90 dias, em que o tempo da ocupação pode ser agora considerado um tempo mais curto. "*Ganhamos rápido a terra, a gente ficou embaixo da lona, logo demarcou emergencial e logo depois já demarcou cada um*", avalia Idalício, assentado da área I.

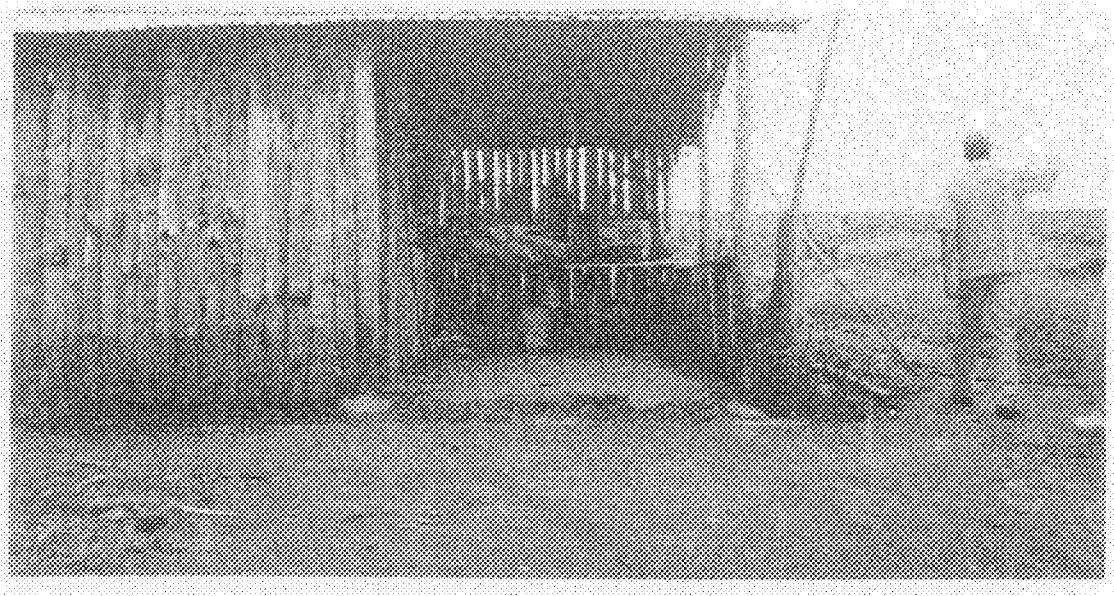
No que se refere à totalidade da produção no assentamento, Costa informa que a base da produção é o feijão e o milho enquanto culturas temporárias comercialmente, e o arroz para consumo. Todas as áreas possuem pecuária de leite, e a produção majoritariamente é para o consumo interno. Também existe um investimento em pecuária de corte, como é o caso da área V, que está investindo em melhoramento do gado. A produção de mel é outra atividade presente na região. (2001, passim).

Durante visitas e entrevistas realizadas na área V, percebemos que a relação das pessoas para com a produção de alimentos extrapola uma concepção economicista. Nazaré, por exemplo, explicou que esse foi o pior ano da lavoura, pois, colheram uma grande quantidade de milho que não conseguiram vender porque o preço diminuiu muito e exclamou: "*O nosso milho é lindo! Nôs dá pro gado do que vender pros atravessadores de graça!*" Neste sentido, outro exemplo marcante ocorreu na casa de Valdeci, quando havíamos concluído a entrevista e estávamos despedindo-nos, ele apontou para um grande saco de feijão, dirigiu-se até perto do produto, colocou alguns grãos em sua mão orgulhosamente mostrando parte de sua produção. Estas expressões e atitudes podem estar indicando um significado mais profundo sobre a importância da luta pela permanência na terra, por parte dos camponeses do assentamento em Itapeva.

[81] Na Banca de Qualificação, o professor Oliveira afirma que grande parte dos acampados, nos últimos anos, vem enfrentando esse problema, ou seja, o tempo longo no acampamento e avalia que pelo menos, no horizonte dos próximos dois anos, essa situação tende a perdurar.



Casa de família assentada – agrovila V



Casa de família assentada – agrovila VI (assentamento emergencial)

CAPÍTULO III

III - PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ASSENTAMENTO

...nunca as pessoas crescem a esmo e aprendem ao acaso.

(Carlos Rodrigues Brandão)

3.1. A ocupação da escola Engenheiro Maia

A reconstrução da vida no assentamento não é algo dado e tampouco simples. Não começa com a definição dos lotes e provavelmente não se encerra nisso. Desde o momento em que os camponeses organizam acampamentos, ocorre um processo de luta pela terra e permanência nela. Durante o tempo em que estão acampados, participam de comissões para melhor resistirem ao tempo do acampamento e se manterem vivos. Percebem que os "*homens aprendem em comunhão*", como ressaltava incansavelmente Paulo Freire.

O tempo do acampamento na área V é narrado pelos protagonistas dessa história, de maneira pormenorizada, não esquecem as sucessivas investidas dos jagunços contra os acampados. Em meio às ameaças e agressões, esses camponeses persistiram e, mesmo antes da conquista definitiva da área, preocuparam-se com a escolarização de seus filhos. Nas conversas que tivemos oportunidade de realizar durante as visitas à agrovila V, foi possível perceber que, a educação formal [82] faz parte da perspectiva de melhores condições de vida desses camponeses. Por isso, não mediam esforços e levavam seus filhos para a Escola Estadual Engenheiro Maia.[83]

---

[82] Desde o primeiro capítulo nos referimos à educação formal, no sentido de educação escolar, institucionalizada. De acordo com Brandão: "*é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados.*" (1991, p. 26).

[83] A Escola Estadual Engenheiro Maia é localizada em um bairro próximo à agrovila V. Nela estudam, atualmente, crianças e jovens do assentamento, bem como da região.

No entanto, tiveram problemas, "*o pessoal não queria filho de sem- terra na escola*", explica Nazaré. E acrescenta:

> Nessa escola Engenheiro Maia, nós pôs os nossos filhos na época e eles não quiseram ir mais prá escola porque o pessoal chamava: "ladrão de terra! seus vagabundos!", entendeu? Aí eles não quiseram mais ir prá escola e meus filhos e os filhos dos outros perderam um ano, na época. Minha filha já era prá ter terminado o colegial. [84]

No capítulo anterior mencionamos que a educação escolar na área V foi uma conquista, realizada por meio de lutas permanentes. Porém, o depoimento relatado por Nazaré mostra que não foi uma luta fácil e também foi perpassada por momentos conflituosos, exigindo uma capacidade de argumentação mais consistente e persistente por parte dos acampados. As tentativas foram várias, mas nesse momento, as crianças assentadas "preferiram" não continuar estudando na escola Engenheiro Maia. A direção dessa escola parece não ter estabelecido aos acampados um impedimento legal, no plano jurídico e nem poderia. Mas, o ambiente escolar permeado de práticas discriminatórias para com os camponeses acampados, possibilitou um impedimento real para a permanência de seus filhos na escola.

O acampamento tornava-se então o único lugar em que possibilitava um aprendizado, embora não fosse compreendido assim por todos. Durante o acampamento tentaram realizar um trabalho educativo com as crianças. Apesar dos esforços, Nazaré avalia:

Teve trabalho assim, tipo prezinho, festinha, ensinando alguma coisinha, mas não teve uma linha de organização e dizer: "é escola", é escola igual tem hoje, hoje é diferente os acampamentos, [comparados] há oito anos atrás, hoje eles têm sala de aula com gente qualificada prá dá aula dentro dos acampamentos, sala de aula mesmo! Com professor que vem do Estado dar aula.[85]

---

[84] Entrevista realizada no dia 25.02.2001, na própria moradia da entrevistada, durante visita ao assentamento em Itapeva.

[85] Entrevista realizada no dia 25.02.2001. Quando a entrevistada cita o trabalho educativo do MST nos acampamentos lembramos da visita que realizamos em Nova Canudos, juntamente com estudantes do curso de graduação e pós-graudação da USP, coordenada pelo prof. Ariovaldo, no primeiro semestre de 1999. Durante a visita foi possível observar um trabalho pedagógico desenvolvido por um professor e alguns jovens estudantes que estavam

A avaliação apresentada por Nazaré expressa uma compreensão que ressalta a importância da educação escolar para seus filhos, ainda no acampamento. Período em que sua situação de provisoriedade não impediria, de acordo com a entrevistada, a possibilidade de escolarização das crianças. No período em que os camponeses da área V estavam acampados, desenvolveram atividades educativas. Contudo, na opinião de Nazaré, não podem ser comparadas às atividades educativas realizadas em uma escola, tal como são desenvolvidas, atualmente em acampamentos, organizados pelo MST.

Para além das práticas coletivas mais visíveis, tais como ocupações e marchas, o MST apresenta uma preocupação interna com as demandas relacionadas ao acesso à escolarização dos acampados e assentados. Essa preocupação traduz-se em organização de escolas e outras práticas específicas. Contudo, o trabalho do Setor de Educação do Movimento não é implementado de modo uniforme. Na área V, a ocupação de terras ocorreu em 1992, época em que o Setor de Educação Nacional do MST consolidava-se, elaborando em 1991 a primeira edição do Caderno de Formação, intitulado: *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. No entanto, na agrovila V, o trabalho desse Setor parece que não existia ou era incipiente.[86]

Embora a educação desenvolvida na área V, durante o período da ocupação não ocorreu nos moldes de uma educação formal, escolar, sistematizada, institucionalizada, não quer dizer que a educação deixou de acontecer. O acampamento imprimia uma rotina disciplinadora, em que os acampados para resistir às investidas repressivas dos jagunços, necessitavam discutir, refletir possibilidades de manutenção do próprio acampamento. Sem contar a árdua luta pela sobrevivência no interior do acampamento, que exigia a organização de grupos ou coletivos permanentes. O envolvimento de cada camponês na organização de um acampamento é diferenciada, possibilitando assim, aprendizado igualmente diferenciado. Seja qual for o

---

no interior do acampamento. Os acampados haviam construído um barracão dividido ao meio para comportar duas turmas de crianças em dois turnos. Nessa visita, conversamos com o referido professor e até aquele momento, o trabalho pedagógico desenvolvido era voluntário. Estavam negociando a possibilidade de legalizar uma escola Itinerante, como existe no Rio Grande do Sul. Passado alguns meses, os acampados foram despejados e após várias ocupações estão assentados em Yaras/SP. Nova Canudos é considerado atualmente um pré-assentamento, em que a escola, segundo informações de alguns militantes do MST da região, está funcionamento de maneira semelhante a descrição de Nazaré.

[86] Durante as conversas e entrevistas que realizamos com Márcia, assentada na área III e uma das responsáveis pelo Setor de Educação estadual do MST/SP, tentamos obter informações sobre o processo de formação desse setor. No

engajamento das famílias acampadas na área V, o fato é que as experiências desenvolvidas na luta pela terra contribuíram e contribuem para uma educação, no sentido mais amplo do termo. Como nos lembra Brandão: *"...nunca as pessoas crescem a esmo, e aprendem ao acaso"*.(1991, p. 23).

Passado o ano em que não foi possível continuar freqüentando a escola, as crianças voltaram a freqüentá-la, "*aí entraram e conseguiram*", conta Nazaré. A conquista da escola não ocorreu sem pressão dos pais, Nazaré informa que ela também participou desse processo de luta pelo acesso e permanência de seus filhos na escola Engenheiro Maia.

> Conversava com os professores, fazia reunião na secretaria de educação, sabe? a gente foi falar com o secretário daqui de Itaberá, com o secretário de Itararé, sentamos com ele, discutimos, falamos muito porque o preconceito do professor, o preconceito dos pais dos alunos...[87]

Nazaré explica que no início as primeiras crianças, filhos de sem-terra que começaram a freqüentar a escola Engenheiro Maia, foram as crianças acampadas da área V. Na área I, II e III já existiam escolas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Na área IV, as crianças estudavam na escola da área I e na área V as crianças dirigiram-se para a escola do bairro Engenheiro Maia, que na época também era restrita às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Atualmente, com o aumento da demanda, a referida escola contempla o ensino fundamental, bem como o ensino médio, atendendo assim às crianças e jovens de todas as áreas do assentamento da região de Itapeva.

Márcia informa que a escola Engenheiro Maia atende aproximadamente 90% dos alunos assentados na região de Itapeva e apesar do tempo de ocupação dessa escola, em 1999, o discurso da diretora refletia uma concepção de preconceito para com os camponeses do assentamento. Segundo Márcia, certo dia do ano citado, ela teve a "*coragem*" de dizer para os alunos na sala de

---

entanto, ela desconhece a data em que o Setor começou a ser organizado no Estado de São Paulo porque quando ela começou a participar, parece que em 95/96, já havia um trabalho anterior que ela não soube explicitar.

[87] Os pais dos alunos a que Nazaré se refere, trata-se de moradores do bairro Engenheiro Maia que não são sem-terra.

aula: "*Vocês vão querer morrer sendo agricultores, vocês têm que estudar para não serem agricultores!*"[88] Na opinião do Setor de Educação MST/SP, representado na fala de Márcia:

> ...para nós é uma contradição muito grande, porque nós estamos trabalhando pro jovem não ir para a cidade se prostituir, não ir ficar desempregado na cidade, passar fome ou ir morar em favelas; não é isso que a gente quer. De forma alguma, a gente quer que eles entendam o lado da cidade sim, mas a gente quer que eles entendam o lado do campo que é importante pros pais que estão ali, porque na verdade para nós a realidade do campo é muito mais interessante do que na cidade (...) E nesse sentido, a gente sofre uma discriminação muito grande por parte da educação estadual.

Em nível Estadual, Márcia afirma que a relação com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo não apresenta disposição de diálogo para com o MST e explica:

> O Estado de São Paulo é um dos mais complicados, porque é fechado às nossas propostas de educação. Há dois anos que tentamos marcar audiência com a Secretária de Educação, e ela nunca responde (...) Não temos muitas escolas do Movimento. Temos muitas escolas em assentamentos e acampamentos, mas com a proposta do Movimento talvez em Matão (...) O que quer dizer 'tem escola nossa': não é que o professor seja do MST, mas que o professor trabalhe com uma proposta diferente...[89]

As propostas de educação mencionadas por Márcia são publicações do Setor Nacional de Educação do MST. Conforme informado anteriormente, em 1991 foi elaborado a primeira edição de uma Caderno de Formação, intitulado: *O que Queremos com as Escolas dos Assentamentos*. Em seguida, foi organizada uma coleção específica, denominada: *Cadernos de Educação*. Acrescenta-se simultaneamente, mais três coleções, a saber: *Boletim da Educação*, com subsídios mais gerais para o trabalho dos educadores; *Fazendo História*, literatura específica para crianças

---

[88] Entrevista realizada em abril de 2000, na Secretaria Estadual do MST/SP.

[89] Essa explicação foi apresentada por Márcia em abril de 2000, período em que realizamos a primeira entrevista com essa responsável pelo Setor de Educação MST/SP. Na Segunda entrevista, no entanto, ela informou que talvez não seja possível afirmar que exista em Matão ou em qualquer região do estado escolas que desenvolvam trabalho pedagógico com a proposta de Educação do MST. Vale acrescentar que no início do ano 2000, fomos até à Secretaria de Educação da Rede Estadual de São Paulo e foi possível constatar que esse órgão governamental não tem uma política deliberada para os assentamentos ao nível estadual. O que talvez possa existir sejam iniciativas no âmbito do município do Estado.

e adolescentes e recentemente, *Fazendo Escola*, que resgata a prática inicial de troca de experiências entre os educadores do MST.

Para o MST, os militantes que desenvolvem trabalho educativo, seja de modo formal ou não, em acampamentos e assentamentos no Brasil, são considerados educadores do Movimento. Pensando na formação pedagógica dessas pessoas, o MST vem desenvolvendo, por meio de parcerias com universidades, cursos de Magistério e Pedagogia. Em relação ao Magistério foram até agora seis turmas realizadas e uma em andamento no Rio Grande do Sul; uma turma realizada no Espírito Santo (que iniciou em julho de 95) e uma em andamento na Paraíba. O curso de pedagogia iniciou em 1998 com uma primeira turma nacional no Rio Grande do Sul, em uma parceria com a Universidade de Ijuí, e continua com a projeção de duas novas turmas, uma no Espírito Santo, Com a Universidade Federal, e outra no Mato Grosso com a Universidade Estadual de lá, esta última iniciada em julho de 1999. Ou seja, nesses últimos anos são em torno de duzentos educadores em processos simultâneos de formação desse tipo.(Caldart, 2000, p. 171).[90]

Está em andamento também uma Campanha de Construção da Escola Nacional do MST: Florestan Fernandes. A escola está sendo construída em São Paulo e terá, num primeiro momento, entre os cinco grandes objetivos a conquistar: "*formar lideranças que contribuam para a construção de uma sociedade justa, fraterna, democrática e igualitária.*"[91]

O trabalho do Setor de Educação do MST tem contribuído para que a luta pela reforma agrária receba apoio e reconhecimento de diversos setores da sociedade brasileira, alcançando repercussões internacionais. Por isso, vem recebendo prêmios pelo trabalho que está desenvolvendo em vista de melhorar a qualidade das escolas públicas rurais.[92]

A bandeira de luta pela educação no MST tornou-se mais ampla. Um dos objetivos principais do Setor de Educação é a luta para que os integrantes do Movimento tenham acesso à escolarização, desde a creche até a universidade, incluindo a formação política e técnica, demandadas pelas necessidades do Movimento.

---

[90] Márcia cursou o Magistério junto com uma das turmas citadas pela Caldart.
[91] A explicação detalhada dos objetivos e da campanha para a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes está na publicação do MST, intitulada: *Campanha de Construção da Escola Nacional do MST*. Caderno de Formação nº 29. Gráfica e Editora Peres, maio/1998.
[92] A respeito dos prêmios que o MST recebeu durante a década de 1990 consultar Cadart (1997 e 2000).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, o trabalho tomou um impulso maior especialmente a partir de 1996, quando foram conseguidos alguns convênios e parcerias nacionais e estaduais, que permitiram iniciar um trabalho mais abrangente em 19 estados. A intenção é a de constituir, de fato , um Movimento Nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária, multiplicando aos poucos as turmas de alfabetização, e chegando à escolarização ao longo do ensino fundamental (Caldart,2000, p. 37).

No final de 1996, o Coletivo Nacional do Setor de Educação decidiu organizar comissões específicas por frentes de trabalho, buscando contemplar os desafios colocados ao Movimento de acordo com as lutas desenvolvidas pelo mesmo. Cada frente tem encaminhamentos específicos, exigindo um processo de organização e especialização mais intenso. Em 1997, o trabalho de educação no MST envolveu as seguintes frentes de atuação: escolas de educação fundamental; educação de jovens e adultos (prioritariamente alfabetização); educação infantil (0 a 6 anos) ; Formação de Educadoras e Educadores (Magistério) para atuarem nestas frentes e o curso TAC(Técnico em Administração de Cooperativas). Este trabalho, segundo Caldart (1997), está espalhado nos assentamentos e acampamentos dos 23 estados onde o MST já tem alguma forma de atuação, com a intensidade e a qualidade correspondentes ao próprio nível de organização do Movimento em cada um deles.

Nos dias 28,29,30 e 31 de julho de 1997, realizou-se o I ENERA – **Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária** na Universidade de Brasília. Foi durante esse evento que Ana Catarina Braga, que estava representando o UNICEF (Fundo das Nações Unidas a Infância) Brasil, entidade apoiadora do evento lançou publicamente o desafio ao MST de articular a realização de um encontro para discutir as questões da educação no meio rural, o que acabou acontecendo no ano seguinte.

É importante acrescentar que o Concurso Nacional de Produções Artístico Culturais para as escolas e estudantes do Movimento, que teve sua primeira edição em 1998 [93] e a segunda em 99, também foi uma atividade proposta durante o ENERA (Caldart, 2000, p.176). Vale acrescentar ainda que a recente experiência do PRONERA no assentamento de Itapeva advém desse Encontro.

[93] Publicada pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola. *Desenhando o Brasil*: trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos realizado pelo MST em 1998. Gráfica e Editora Peres, 1999.

Em maio de 1998 o MST realizou o seu primeiro **Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos**. Segundo Caldart, a força de sua presença no ENERA acabou provocando esse tratamento específico. O encontro aconteceu em Pernambuco, marcando também uma homenagem do MST ao educador Paulo Freire por ocasião do primeiro aniversário de sua morte.

De 27 a 31 de julho de 1998 foi realizado em Luziânia (GO), município próximo à Brasília, a **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Estiveram presentes mil participantes, buscando cultivar uma identidade cultural e política comuns. Foram parceiros do MST na promoção deste evento: a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, CNBB, a Universidade de Brasília, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO Brasil e o UNICEF. No segundo semestre de 1999 aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries – em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul . (Caldart, 2000, p. 176).

Atualmente, o universo desenvolvido pelo Setor de Educação abrange **1.100 escolas públicas de Ensino Fundamental, com 100 mil crianças e adolescentes freqüentando essas escolas em acampamentos e assentamentos.** Apesar disso, ainda é grande o número de crianças e adolescentes fora da escola, ou porque a escola ainda não é reconhecida como legal, ou porque não se respeita uma proposta de currículo adaptada às necessidades dos filhos de trabalhadores rurais. **Trabalhando diretamente com estas escolas são cerca de três mil professores. Também são cerca de mil educadores de alfabetização de jovens e adultos. São cerca de 20 mil alfabetizandos.** Alguns educadores fazendo trabalhos voluntários, outros mobilizados pelos projetos em parcerias.[94]

Quando Márcia afirma acima: "*não tem escola nossa*", ela está referindo-se ao fato de que as escolas do ensino público estadual de São Paulo não consideram a realidade do campo. E esclarece: "*A gente fala **do campo** porque **no campo** a educação já existe, mas ela não é do campo*". Essas reflexões estão embasadas nas discussões ocorridas durante a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Recentemente, a diretora da escola Engenheiro Maia não ocupa mais esse cargo. Segundo informações de Márcia, após várias discussões e pressões por parte dos pais e militantes do MST

[94] Disponivel em <www.mst.org.br/educacao/educar2.htm,maio/2000 - grifo nosso.>

na região, a referida diretora foi substituída pela vice, no ano de 2000. Alessandra que é filha de Nazaré e estuda na escola citada, afirma:

> A escola é nossa hoje. No ano passado tiramos a diretora e hoje tá a vice. Montemos um grêmio (...) Nossa! A escola mudou completamente! A escola era suja, não tinha muro, tava toda danificada. Logo após a votação do grêmio, a gente já construiu o muro da escola, arrumou a quadra, pintou a escola, comprou bebedouros que não tinha onde beber água, mudou completamente a escola. [95]

Alessandra informou ainda que a verba do Estado enviada para a escola é pouca. Por isso só foi possível conseguir dinheiro, devido à realização de um bingo, organizado pelo próprio grêmio e acrescenta:

> Como foi um ano eleitoral, o ano passado, a gente pediu doações. A tinta para pintar a escola foi doação das casas que vendem tinta. A gente pediu na cidade, na região. Os bebedouros foi com a sobra do dinheiro do muro da festa, a gente comprou os dois bebedouros de água, mas foi através tudo de doação mesmo.

O depoimento acima mostra que as ações dos militantes do MST, não se restringem às pressões estritamente reivindicativas. Para reconstrução da vida no assentamento, no que diz respeito à educação escolar, as ações propositivas parecem substituir o que seria em tese, o papel do Estado, enquanto instituição pública. Na década de 1990, no entanto, o Estado parece redimensionar seu papel, o qual não contemplaria, atualmente, a preservação integral dos serviços públicos.

Quanto ao trabalho pedagógico propriamente dito, desenvolvido pelos professores na escola Engenheiro Maia, Alessandra informa que o conteúdo das aulas não está relacionado à realidade da vida dos camponeses assentados. Após a mudança da diretora, porém, entrou o pessoal do grêmio e esclarece:

---

[95] Entrevista realizada no dia 25.02.2001. Nesse dia nossa intenção era entrevistar Nazaré. Chegando à casa dela, encontramos sua filha que estuda no último ano do ensino médio nessa escola e participou do início do trabalho de alfabetização de adultos na área V.

> Agora a gente já tá discutindo assim: passa vídeo sobre o MST, faz palestras e teve aquela eleição...o plebiscito sobre a dívida externa. Teve eleição na escola, os alunos votaram lá na escola, foi toda uma semana de trabalho. Os professores ajudaram, porque antigamente os professores não ajudavam, não tinha abertura da outra diretora, a outra diretora cortava eles, sabe?

É preciso levar em conta que Alessandra está avaliando sobre um acontecimento recente, no qual seu envolvimento é intenso. As mudanças ocorridas nesses últimos meses na escola Engenheiro Maia, talvez não possam ser analisadas de forma tão simplista, conforme expressa Alessandra. Para tanto, pensamos que seriam necessárias pesquisas sobre a participação dos estudantes no interior dessa escola. Pois, por tratar-se de uma escola em que contempla majoritariamente os estudantes, oriundos do assentamento, um estudo sobre esse assunto poderia revelar uma análise mais abrangente da situação.

Vale lembrar que o discurso da ex-diretora da Escola Engenheiro Maia, pode ser considerado predominante em nossa sociedade. Só a título de informação, os próprios PCNs, em relação à proposta de História, "*optam por trabalhar com temas relacionados às questões urbanas...*" (1997, p. 44), demonstrando com isso, uma acepção pedagógica, em que superestima o trabalho nas cidades, em detrimento do trabalho camponês.

Ao longo da década de 1990, os camponeses assentados em Itapeva, conseguiram conquistar a escola pública dentro ou fora do assentamento. Atualmente, as crianças da área I, II e III estudam nas escolas construídas dentro de cada agrovila. Estas escolas contemplam as quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental. As crianças da área IV estudam na escola da área I, por meio do transporte escolar concedido pela prefeitura do município. As crianças da área V também têm, atualmente, acesso ao transporte para conseguirem estudar na escola Engenheiro Maia. No caso da área VI, uma parte das crianças também estuda na escola Engenheiro Maia e outra parte menor, estuda na escola que desenvolve um ensino multisseriado. Para continuarem os estudos, as crianças e jovens freqüentam a escola Engenheiro Maia, a qual oferece o ensino fundamental e médio.

De acordo com Nazaré, todas as crianças e jovens da área V freqüentam a escola Engenheiro Maia, com exceção de um rapaz que "*não quer estudar*". Tanto as crianças como os jovens dependem do transporte escolar. Para eles, bem como para as demais crianças e jovens do

assentamento, o transporte escolar parece ser a única possibilidade de continuarem estudando, tendo acesso ao ensino fundamental e recentemente, ao ensino médio. Isso constata que não se trata de uma conquista qualquer. Para essas crianças e jovens significa acesso e permanência na escola, ainda que precariamente.[96]

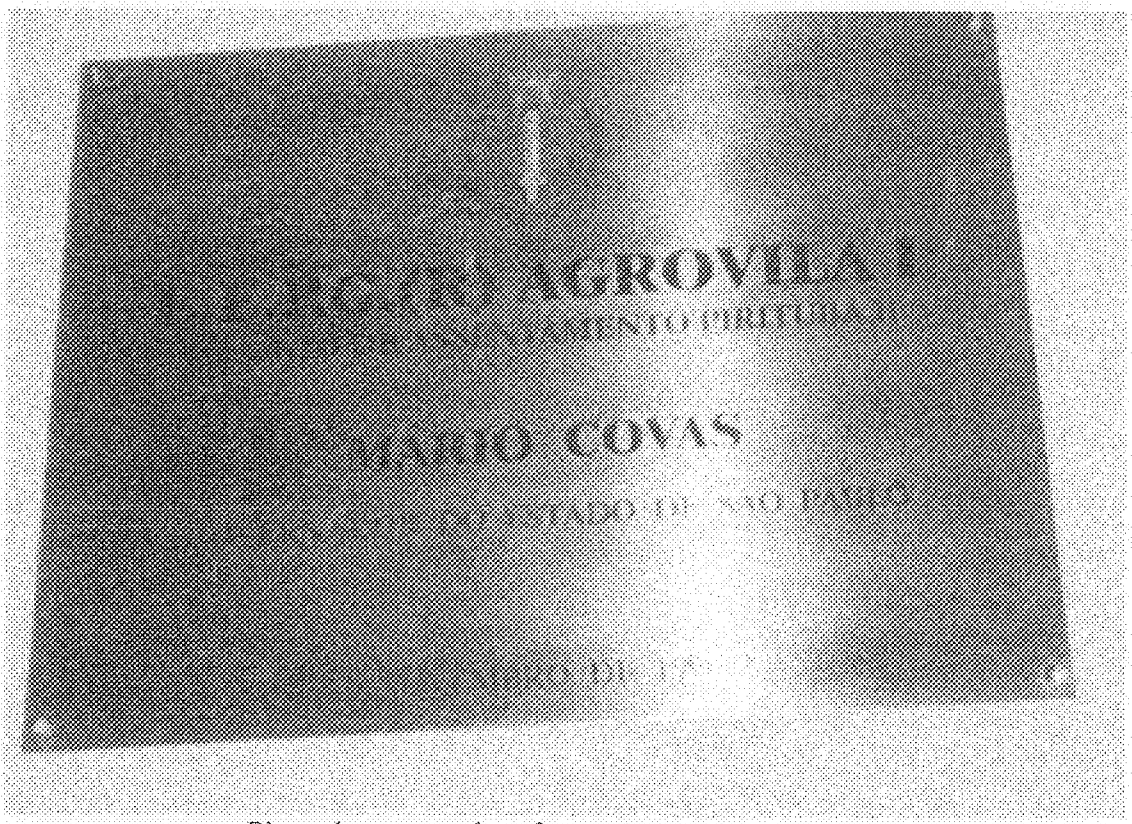
Quanto às crianças em idade de freqüentarem EMEI, ainda é uma luta incipiente. De acordo com Nazaré, Luís [97] solicitou uma lista da área V, a qual deveria estar especificando quantas crianças existiriam em fase pré-escolar, no intuito de tentarem obrigar as escolas existentes a abrirem classes que atendam crianças de 4 a 6 anos, bem como também conquistarem o transporte para as mesmas. Nazaré explica:

> Então, na agrovila I tão montando uma EMEI agora, mas é assim, ainda não tem perua prá levar. O Luís, inclusive, mandou eu fazer um levantamento das crianças daqui prá arrumar vaga, mas não tem como levar daqui na agrovila I, não tem como. Então, nós quer montar uma sala pequena no "Engenheiro Maia".

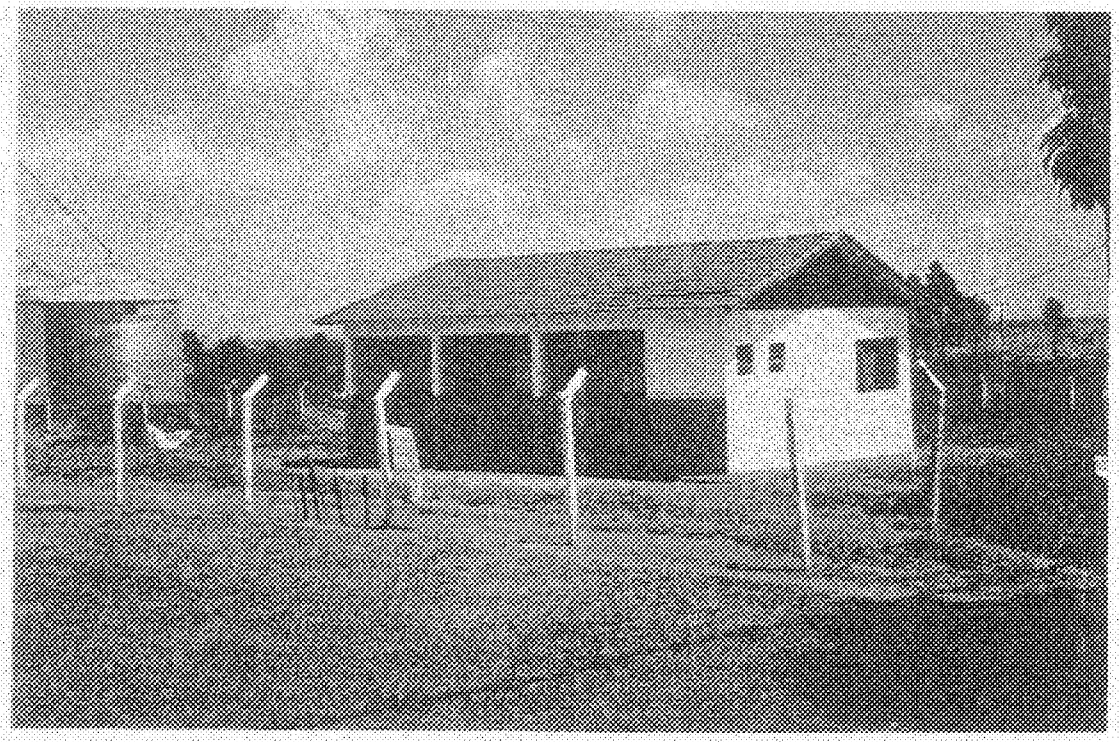
Nazaré avalia que a luta para transportar as crianças da área V para a área I, seria uma luta inglória devido à localização de cada área. Como a agrovila V se localiza no município de Itaberá, fica difícil conseguir da prefeitura desse município, transporte para as crianças estudarem na área I, que fica no município de Itapeva. A demanda relacionada às creches não é aventada, talvez seja porque o trabalho das mulheres na agrovila não exija tal reivindicação.

---

[96] Quando chove, o transporte escolar não transita nas agrovilas, interrompendo a normalidade das aulas nas escolas.
[97] Ele é militante do MST na região de Itapeva e participou do Setor de Educação. Atualmente é membro do Setor de Saúde e é assentado na área VI sua filha está em fase de freqüentar EMEI. Então, como ele está organizando os interessados da área VI, provavelmente está estendendo essa mobilização aos demais pais de outras áreas do assentamento.



Placa de entrega de reforma da EEPG(R) Agrovila I – 1996



Escola Multisenada – atende crianças assentadas e filhos de pequenos produtores da região de Itapeva SP

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

As lutas permeadas por momentos de recuos e acirramentos, organizadas pelo MST na região de Itapeva até aqui registradas, podem ser consideradas condição *sine qua non* para a reconstrução da vida no assentamento. A trajetória das lutas pela conquista e permanência na escola, demonstra um processo permanente de conflitos, os quais provavelmente não estão concluídos.

3.2 - Quando a Escola é o Assentamento

Na agrovila V, as mulheres organizadas no MST parecem não acreditar que o Estado cumpra suas obrigações. Talvez seja por isso que, quando organizam e participam do trabalho na "Farmácia Viva" e na "agroindústria", viabilizam também um trabalho educativo com as crianças. Os dois grupos de trabalho, organizam-se paralela e independentemente. Ambos desenvolvem trabalhos educativos com crianças de 0 a 6 anos. Neste caso, a escola é o próprio assentamento, embora não tenha o mesmo estatuto atribuído à educação escolar. Estamos referindo-nos então, à educação não formal, realizada intencionalmente pelos respectivos grupos de mulheres na agrovila citada.

O trabalho das mulheres na agroindústria ou fábrica de doces é realizado duas vezes por semana, geralmente. Na "Farmácia Viva" também é mais ou menos da mesma maneira. Nesses dias, as mães que realizam trabalho na fábrica de doces deixam seus filhos na Ciranda Infantil. Nazaré conhece pouco o funcionamento do trabalho educativo desenvolvido pelas mães que cultivam as plantas medicinais, ou seja, participam da "Farmácia Viva". Esse trabalho é desenvolvido por outra coordenação e as crianças não ficam no espaço destinado para Ciranda Infantil, explica Nazare.

As mães que trabalham no grupo de saúde (Farmácia Viva) preferem que as crianças fiquem próximas ao local em que estejam desenvolvendo o trabalho. Às vezes no local do próprio plantio das ervas medicinais e outras vezes próximas ao espaço destinado a manipulação dos medicamentos. Preferem utilizar o revezamento para cuidar das crianças. Mas, parece que

não há uma rigidez nesse trabalho porque, de certo modo, todas estão próximas cuidando das crianças.[98]

As crianças que ficam na Ciranda Infantil estão sob responsabilidade de uma pessoa, que é designada pelo grupo das mulheres que fabricam doces. Nazaré explica que não há o revezamento nesse grupo.

> Olha, no grupo de saúde é que se trabalha assim. No grupo de doce não. No grupo de doce, a gente trabalha diferente. Aquela pessoa que fica na Ciranda, fica na Ciranda a vida toda, uma só fica. Nós não faz, nós não faz a rotatividade, o revezamento. Porque os meninos acostumam com aquela menina que tá com eles toda semana, a criança acostuma e se a gente fazer o revezamento e aí, fica uma coisa assim, solta né? Fica uma coisa solta. Então aqui na Ciranda, primeiramente foi Alessandra que ficou, depois Alessandra saiu, porque ela pegou outra atividade do MST, do Setor de Educação, aí ficou duas meninas aqui, duas meninas ficou, acho que ficou quase um ano. Agora elas saíram e aí eu coloquei uma mãe, entrou uma mãe, que já faz uns cinco, seis meses que essa mãe tá trabalhando...

A pessoa que é responsável pela Ciranda Infantil trabalha, de certo modo, voluntariamente. Segundo Nazaré, ela tem o mesmo direito em adquirir uma quota de doces equivalente à mesma que é entregue ao coletivo. "*Ela não é do coletivo, ela é individual, o único lucro que ela tem é o doce que leva prá casa*", ressalta Nazaré.

A referida mãe que é responsável pelas oito crianças, as quais ficam na Ciranda Infantil, parece receber orientação pedagógica das pessoas que participam do Setor de Educação na região. Nazaré informa que ela se prepara para realizar atividades educativas referentes à idade, tais como estimular a escrita, desenvolver trabalhos com *massa*[99], etc. Sendo que, os materiais pedagógicos são doações realizadas, principalmente por uma irmã da CPT. Nazaré especifica alguns desses materiais, a saber: folha de papel, lápis de cor, lápis de cera. E confirma: "*ela que trás prá nós, a CPT que dá esse apoio prá nós aqui.*"

---

[98] Essas informações foram obtidas quando estivemos a primeira vez nessa agrovila e em uma demorada conversa informal com Lúcia, uma das responsáveis por esse trabalho. Registramos seu relato no caderno de campo. É importante acrescentar que seu depoimento foi filmado, bem como outros relatos e trabalhos realizados no assentamento, os quais estão em processo de sistematização para a produção de um filme (em andamento).

[99] É um tipo de material pedagógico utilizado principalmente para crianças de 4 a 6 anos.

Citamos no item anterior todo um processo de lutas, as quais desembocaram na conquista e ocupação da escola Engenheiro Maia. Essa luta foi direcionada pelos pais, com objetivo de que seus filhos pudessem ter acesso à escolarização. A educação explicitada nesse primeiro item foi abordada como uma das formas da educação, denominada educação escolar, a qual segundo Gohn (1999b), refere-se à educação formal oficial, desenvolvida nas escolas, ministradas por entidades públicas ou privadas. No caso, trata-se de uma escola pública da rede estadual do ensino oficial.

As informações citadas por Nazaré, referentes ao trabalho pedagógico realizado na Ciranda Infantil, possibilita-nos inferir que a escola também é e faz-se no próprio assentamento, durante o processo de reconstrução da vida no mesmo. Possibilitando-nos portanto, verificar uma combinação entre educação formal e não formal na agenda do MST. Esta última não pode ser confundida com educação informal. A este respeito, o discernimento entre as duas modalidades de educação, apresentadas por Gohn é pertinente.

> A educação transmitida pelos pais na família, no convívio com os amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, etc. são considerados temas de educação informal. O que diferencia a educação **não formal** da informal é que na primeira existe a **intencionalidade** de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar. (1999b, p. 99-100, grifos nossos).

A mesma autora, baseando-se nas elaborações de Afonso (1992), afirma que a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos como a família, tendo portanto, caráter permanente. Mas o termo informal

> não abrange as possibilidades da educação não formal que estamos aqui destacando, ou seja, as ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais. Alguns autores teimam em denominar o aprendizado de conteúdos não-escolares, em espaços associativos, movimentos sociais, ONGs, etc. como sendo educação informal. Achamos que essa terminologia e classificação é incorreta, pois trabalha-se com um paradigma bipolar onde existe apenas dois tipos de aprendizagem: o escolar e o não-escolar. Tudo o que ocorre fora dos muros das

> escolas é pensado como aprendizagem não-escolar e perde seu caráter de educação propriamente dita. (Gohn,, 1999b, p. 100).

Pautando-nos nas contribuições de Gohn, compreendemos que o trabalho educativo desenvolvido na Ciranda Infantil, pode ser caracterizado enquanto educação não formal, diferentemente do que se considera educação informal. A responsável pela Ciranda Infantil, pelo que parece, recebe orientação pedagógica por parte do Setor de Educação do MST local, para desenvolver diversas atividades educativas com as crianças. Trata-se, possivelmente de um trabalho, de certo modo, intencional.

Verifica-se que o Estado, enquanto instituição pública responsável também pela educação infantil, está ausente. Talvez essa lacuna por parte da secretaria estadual de educação, atualmente, seja deliberada, possibilitando-nos afirmar que, se por um lado a educação não formal pode ser considerada um trabalho educativo importante para as mulheres que fabricam doces, sendo parte constitutiva em seu trabalho coletivo, por outro lado essa experiência pode contribuir para que o Estado não se responsabilize pela educação infantil.

Se foi possivel discernir acima a educação não formal em relação à educação informal, baseando-nos nas reflexões de Gohn, não é possível estabelecer o mesmo rigor de análise, referente à diferença entre a educação formal e não formal, constatadas em outras práticas educativas no assentamento, conforme apresentaremos a seguir.

3.3. - A Educação Não Formal no Assentamento

As práticas educativas no assentamento de Itapeva são diversas. Citamos anteriormente a incessante luta pela conquista e ocupação da escola Engenheiro Maia, possibilitando que as crianças e jovens do referido assentamento tenham acesso à escolarização básica. Paralelo à busca permanente pela educação escolar, formal e institucionalizada, nota-se a implementação de práticas educativas que não se enquadram ao ensino formal. Referimo-nos às atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças na Ciranda Infantil, consideradas aqui iniciativas

educativas no campo da educação não formal, ressaltando que a educação não formal exige uma intencionalidade diferenciada das práticas educativas espontâneas ocorridas na família, por exemplo, que podem ser caracterizadas de educação informal.

Além das práticas educativas formal e não formal, é possível elencar outras iniciativas do Setor de educação, bem como de outros setores regionais do MST/SP, que vêm se tornando uma cultura no interior do referido assentamento, ainda que não envolva a totalidade dos camponeses assentados. Tratam-se dos cursos sobre a realidade brasileira, realizados para os jovens e dos encontros realizados com as crianças denominados: "sem terrinha".

De acordo com Caldart, o nome Sem-Terrinha, surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem-Terra de São Paulo, em 1997. (2000, p. 192). De acordo com a *home page* do MST/SP, o primeiro Encontro Estadual dos Sem-Terrinha foi realizado em 1996. A partir daí, em todos os anos, são realizados encontros regionais e/ou estaduais com crianças de 7 a 12 anos que discutem questões diretamente ligadas à sua realidade, como exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente, e temas que são abordados nos Concursos Nacionais realizados pelo MST. Os encontros também têm um caráter reivindicatório. As crianças discutem e elaboram sua pauta de reivindicações que é apresentada às autoridades competentes [100]. Segundo relato de Janes:

> Em outubro de 1996 realizou-se na cidade de São Paulo, o I Encontro Estadual dos "Sem Terrinhas", contando com a participação de 400 crianças vindas dos acampamentos e assentamentos do estado; o referido encontro foi organizado pelo MST(Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).
> Dando prosseguimento ao evento mencionado, este ano [1998] foi firmada uma parceria entre MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto), MST, CMP (Central dos Movimentos Populares) e UNESP (Universidade Estadual Paulista Câmpus Marília), para realização do II Encontro Estadual dos Sem Terrinhas e dos Sem Tetinhos. Esta mobilização infantil ocorrerá nos dia 11, 12 e 13 de outubro do corrente, na cidade de São Paulo, tendo como tema: "O Brasil que Queremos". [101]

[100] Disponivel em <www.mst.org.br/mstsp/sedu.htm.>
[101] Cf. Relatório Parcial elaborado pelo Prof. Dr. Robinson Janes. Departamento de Administração e Supervisão Escolar, do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília/SP e então membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Vale acrescentar que esse trabalho pedagógico fez parte da agenda do PRONERA/SP, conforme explicaremos nos próximos capitulos.

No assentamento de Itapeva, ocorreu o 5º Encontro em outubro de 2000, fazendo parte da "*Jornada Nacional dos Sem Terrinha por escola, terra e dignidade.*"[102] Nesse ano, devido às ínfimas condições financeiras do MST/SP, os encontros foram regionalizados, segundo explicação de Márcia. E esclarece que, embora essa atividade seja de caráter nacional, isto é, os temas sejam sugeridos pelo Setor de Educação Nacional do MST, não significa que, ocorra um processo homogêneo na realização desses encontros. O tema "*Desenhando o Brasil*", por exemplo, quando foi apresentado pelo Coletivo Nacional, a regional de Itapeva já havia implementado. Explica Márcia:

> "*O Brasil que temos, o Brasil que queremos*", isso num ano, aí no próximo ano veio um tema nacional [com o mesmo título]. Nós trabalhamos com um desenho de uma árvore... nós construímos uma árvore que fomos levantando tudo o que o Brasil tem. Eles [os Sem Terrinha] levantaram tudo o que o Brasil tem: tem fome, tem analfabetismo e assim por diante (...) E aí depois, a gente construiu com eles uma árvore falando do Brasil que queremos...[103]

As informações apresentadas acima sobre o trabalho desenvolvido pelos militantes do MST/SP na regional de Itapeva, refletem o dinamismo de um movimento social, que vem estruturando-se nacionalmente de modo desigual. Pois, embora exista em âmbito nacional, um referencial cronológico, não podemos compreendê-lo de maneira linear, como se o calendário decidido em instâncias nacionais fosse implementado igualmente no tempo e espaço dos assentamentos.

Outra reflexão que consideramos importante para melhor compreensão das práticas educativas no assentamento, refere-se ao amplo caráter da educação do MST. Durante o tempo em que estivemos visitando o assentamento, constatamos que a realização do último encontro dos Sem Terrinha em Itapeva ocorreu no espaço extra-escolar, ou seja, os professores que lecionam nas escolas do ou próximas ao assentamento não participam dessa atividade pedagógica, embora

---

[102] Cf. MST. Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ano XIX - nº 204, setembro/outubro de 2000.

[103] Entrevista coletiva realizada no dia 09/10/2000. É importante acrescentar que no dia 10/10/2000, Márcia juntamente com Vânia (também membro do setor de educação na região), com a ajuda de lideranças que participam de outros Setores do MST(gênero e saúde) também em Itapeva, estavam aguardando a chegada das crianças das seis áreas para realizarem o 5º Encontro Regional dos Sem Terrinha dessa região. No entanto, devido à chuva, o encontro foi adiado para o dia 14/10/2000. Na semana seguinte, por telefone, Márcia informou que nesse dia, o Encontro

as diretoras colaborem com o evento, na medida em que, não colocam obstáculos para as crianças assentadas participarem dos encontros.

Mas, efetivamente a preparação bem como a realização do encontro é concebida e implementada pelos militantes da regional de Itapeva, sob a responsabilidade do Setor de Educação MST/SP. Os temas desenvolvidos nas oficinas pedagógicas são realizados também pelos militantes da região. Os encontros dos sem-terrinha em Itapeva podem ser compreendidos então, enquanto práticas educacionais não formais. Diferentemente do encontro dos sem-terrinha realizado no Estado do Rio Grande do Sul, em que a preparação e organização do mesmo, por exemplo, segundo a própria Márcia, ao contrário do Estado de São Paulo, ocorre com a participação das escolas. As professoras das escolas públicas auxiliam nas atividades sugeridas pelo Setor Nacional de Educação do MST.

É possível verificar que as mesmas atividades pedagógicas, propostas pelo Setor de Educação Nacional do MST podem adquirir diferenciações, não apenas no tempo e espaço em que são implementadas, mas também, modificações no que diz respeito ao caráter da proposta educativa do Movimento. Desta forma, o encontro dos sem terrinha desenvolvido em Itapeva parece apresentar uma delimitação entre a educação escolar, formal e institucionalizada em relação à educação não formal. O mesmo não ocorre no outro estado citado, pois tudo indica que lá a educação formal e não formal ocorrem de maneira imbricada.

Contudo, a demarcação entre a educação formal e não formal, não parece ser também tão nítida conforme citado acima. Pois, se por um lado o último encontro dos sem terrinha em Itapeva foi implementado sem a participação efetiva da escola pública do e no assentamento, por outro lado as pessoas que participam do Setor de Educação do MST na região e coordenaram o evento, cursaram ou cursam o Magistério no Rio Grande do Sul, obtendo um certificado reconhecido oficialmente.

Ademais, o encontro estadual dos Sem-Terrinhas e Sem-Tetinhos[104] no Estado de São Paulo, realizado em novembro de 1998, foi organizado não apenas pelo MST. Além do

---

contou com a presença de 180 crianças. Foram desenvolvidas atividades pedagógicas, por meio de oficinas diversificadas, tendo como referência o tema apresentado, em âmbito nacional, "Brasil: Quantos Anos Você Tem?".

[104] O encontro teve como tema: "Um Projeto Popular para o Brasil" e como lema: "*O Brasil que Queremos*". O evento foi subsidiado por uma parte das verbas cedidas ao PRONERA. Pois, os monitores e outros participantes do Programa estavam envolvidos com a organização do encontro dos sem terrinha e sem tetinho. Sendo então, considerada também uma atividade pedagógica do PRONERA. Segundo relatório parcial do professor Robinson, o

Movimento, participaram e colaboraram com o Encontro a CMP, o MTST e a UNESP/Marília. Segundo o professor Robinson, os estudantes dessa universidade que participaram do evento estavam previamente preparados para a realização de oficinas com as crianças. O mesmo professor, embora tenha avaliado a importância dessa experiência, apresentou entre diversos itens, problemas relacionados ao pouco tempo para as oficinas e chamou a atenção também para o fato de que a relação entre as crianças da cidade e do campo foi pouco explorado durante o encontro.

Independentemente do conteúdo da crítica apresentada pelo professor Robinson, o fato é que, no Estado de São Paulo, a experiência do MST citada, de cunho não formal, tendo como contribuições pedagógicas, sugestões elaboradas no seio de uma instituição formal, transpareceu conflitos latentes, dificultando uma articulação mais contundente entre as práticas educativas não formais, conduzidas pelo MST, e a educação formal, desenvolvida pela UNESP/Marília.

Outra atividade educativa bastante enfatizada pelo MST, nesses últimos anos, refere-se aos cursos sobre a Realidade Brasileira, organizados pela Escola Nacional Florestan Fernandes em parceria com a UNICAMP. A esse respeito, Stédile explica:

> Fizemos uma espécie de convênio com a reitoria: nos períodos de férias, em que a universidade está mais ociosa, eles cedem as instalações e montamos um curso sobre realidade brasileira, de dez dias, e trazemos jovens, a maioria, 90 por cento deles de primário incompleto. Fizemos um currículo da realidade brasileira, desde a formação étnica, até temas mais conjunturais (...) Já fizemos duas etapas do curso com 1.100 jovens e os resultados são extremamente positivos, é impressionante o resultado para a formação deles, para a dignidade deles.[105]

Na Segunda etapa do curso, algumas *brigadas*[106] destacaram uma questão educacional entre diversos problemas que dizem respeito aos jovens Sem-Terra. Segundo depoimento de um

---

encontro de crianças do campo e da cidade proporciona um contato com diferentes realidades e troca de experiências entre ambas.

[105] In: CAROS AMIGOS. São Paulo, Ano IV – número 39 – junho 2000, p. 33.
Entrevistadores: Verena Glass, Marina amaral, Mylton Severiano, José Arbex Jr., entre outros.

[106] *Brigada* é a denominação dada aos grupos de trabalho em eventos do MST. Nesse curso, mais precisamente no dia 23.02.2000, as *brigadas* foram divididas por estado e cada uma delas era composta por aproximadamente 30 jovens.

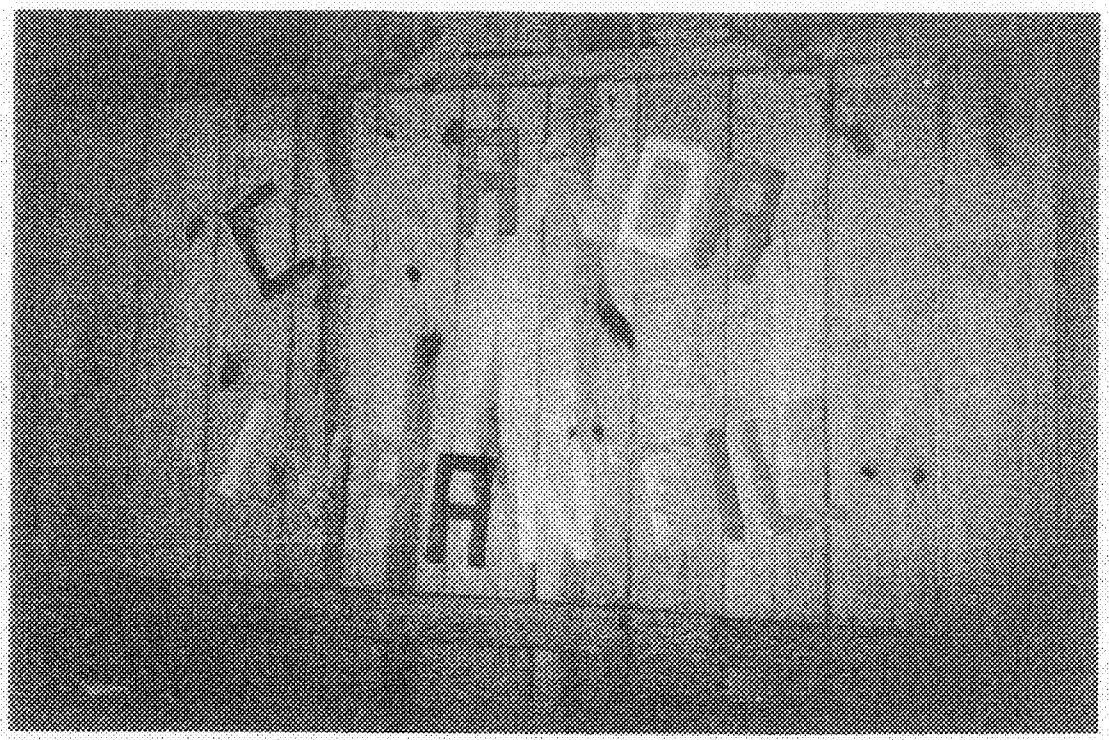
deles: *"a questão do deslocamento para completar o ensino fundamental"*[107], conforme explicitamos anteriormente. Esse problema atualmente, no assentamento em Itapeva, pode ser considerado uma questão, de certo modo, superada. Mas tende a aparecer após os jovens concluírem o ensino médio. Na opinião de Alessandra:

> ...aqui você terminou o terceiro colegial, se não desenvolver uma atividade assim: não trabalhar na cooperativa, alguma coisa, os jovens não têm o que fazer, sabe? e aí eles ficam na ilusão de ir prá cidade, prá trabalhar, prá sair e isso e aquilo. Aí a gente trabalha muito essa questão de tentar fazer com que eles possam estudar para trabalhar aqui mesmo, sabe, não sair prá cidade.

Os Cursos sobre a Realidade Brasileira, parece que foram e são organizados com intuito de oferecer uma formação política para que os jovens sem-terra não abandonem o assentamento que conquistaram após muitas lutas. Alessandra participou do segundo e do terceiro. Este último foi realizado em fevereiro de 2001 e embora ela não tenha acompanhado plenamente o Curso, citou algumas atividades desenvolvidas durante o mesmo:

> ...teve várias palestras com pessoas do Movimento, professores da UNICAMP, dirigentes do Movimento, pessoas de fora assim...Teve várias palestras falando da realidade, né? É assim, é o Curso de Realidade Brasileira para jovens do meio rural, né? Aí teve várias palestras, foi bem puxado assim mesmo, né? Era o dia inteiro, à noite tinha vídeo, fitas de vídeo, de músicas, assim...[108]

[107] Falas registradas no Caderno de Campo, de alguns representantes das *brigadas* no dia 23.02.2000, durante a palestra de Gilmar Mauro, membro da direção nacional do Movimento, intitulada: *O Futuro dos Jovens no MST*.
[108] Alessandra explicou que não pôde participar integralmente do Curso porque estava ajudando a organizar no próprio evento, a barraca com produtos da Loja da Reforma Agrária.



Ciranda Infantil – vista interna – agrovila V



Ciranda Infantil – vista externa – agrovila V

Informou também que no ano 2000, participaram do Curso aproximadamente 50 jovens do assentamento da região de Itapeva. No entanto, no ano seguinte, houve uma redução no número de participantes no referido curso, participando então, cerca de 18 jovens do mesmo assentamento, sendo que na agrovila V onde mora, a única jovem que participou foi ela e, embora nas outras agrovilas tenha havido uma preparação para o encontro, ela não soube explicar sobre o conteúdo das discussões ocorridas, que antecederam o evento.

Os Cursos sobre Realidade Brasileira estão sendo compreendidos aqui, também sob o prisma de atividades educacionais deliberadas e situadas no campo da educação não formal. É possível verificar, no entanto, uma imbricação entre a educação formal e não formal, na medida em que o MST implementa tais atividades com o apoio de universidades, no caso, a UNICAMP. Esses cursos, bem como os Encontros dos Sem Terrinhas são experiências as quais talvez estejam indicando alternativas em que buscam "*uma articulação entre a educação formal e a não formal*". (Gohn, 199b, p. 107).

Para o MST, essas iniciativas são apresentadas tendo como base uma proposta de **educação do campo**. Pois, conforme a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a educação no mundo rural, dever-se-ia levar em conta o contexto do campo. No próximo item esboçamos algumas reflexões a respeito dessa recente proposta de educação do MST.

3.4 - A luta por uma Educação Básica do Campo: reflexões iniciais.

Informamos anteriormente que o entusiasmo com o êxito do I ENERA levou a representante do UNICEF a desafiar as entidades promotoras e as que apoiaram o evento para um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de relacionar-se com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da "educação básica do campo", ou seja, que se leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem *no* campo e *do* campo. Outro consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação

básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto de desenvolvimento do campo.[109]

É possível notar que a Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo ocorreu à luz das reflexões do livro *A Opção Brasileira* [110], em que aponta para a construção de um novo caminho de desenvolvimento para nosso país, pautado em cinco compromissos básicos: o compromisso com a soberania, solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade e democracia ampliada.[111]

Após a Conferência realizada em julho de 1998, ocorreram vários seminários em alguns estados e em nível nacional para aprofundar a proposta. As discussões e opiniões sobre o assunto foram publicadas em mais dois Cadernos, também intitulados: "Por uma Educação Básica do Campo", tornando-se então, uma Coleção, organizada por representantes do UNICEF, UnB, UNESCO, MST, CNBB.[112] De um modo geral, todos os Cadernos citados reforçam a proposta referente a uma educação básica do campo, acoplada em um projeto popular para o Brasil, sintetizados nos diversos materiais elaborados pela Consulta Popular.

Nesse sentido, apresentar uma reflexão sobre a proposta de uma educação do campo, implica em analisar cuidadosamente os pressupostos teóricos e políticos da Consulta Popular.

---

[109] Citado no texto: *Por uma Educação Básica do Campo*. Organizadores: KOLLING, E.J; NERY, Ir; MOLINA, M.C. Fundação Universidade de Brasília 1999. Nesse material, os organizadores informam minuciosamente todo o processo de preparação da Conferência, bem como os encaminhamentos do evento.

[110] Em dezembro de 1997, houve em Itaici (SP) uma Consulta Popular que reuniu delegados de centenas de organizações e de movimentos sociais, sindicais, de igrejas, partidários e populares, de todos os estados do país, com a finalidade de iniciar a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Esse processo ali desencadeado está sendo chamado de *A Opção Brasileira*, que também ficou como título do livro (Kolling e outros, 1999).

[111] De acordo com a cartilha n°1 da Consulta Popular: 1. SOBERANIA – É fundamental recuperar a autonomia para decidir o que queremos para a Nação e o povo; 2. SOLIDARIEDADE – Apenas através do esforço conjunto dos que acreditam em uma sociedade sem exclusão e desigualdades sociais o Projeto Popular será bem sucedido; 3. DESENVOLVIMENTO – O desenvolvimento econômico não pode continuar sendo visto como uma ameaça à estabilidade da moeda. Temos que crescer e melhor distribuir os frutos do desenvolvimento; 4. SUSTENTABILIDADE – O uso dos recursos naturais deve levar em conta as necessidades das gerações futuras; 5. DEMOCRACIA – Apenas a democracia formal não resolve nossos problemas. Ela deve ser também econômica, social e política. (s/d, p. 18).

[112] O Caderno n° 2 apresenta propostas referentes à educação básica e o movimento social do campo, publicado também em 1999, sendo dividido em duas partes. A primeira são publicações de palestras proferidas pelo professor Miguel G. Arroyo e a Segunda é um artigo do prof. Bernardo M. Fernandes, enfatizando a proposta por uma educação do campo. O Caderno n° 3, publicado em 2000, apresenta o assunto sobre "Projeto Popular e escolas do campo". Também é dividido em duas partes. Sendo que, a primeira trata-se de um artigo elaborado pelo economista César Benjamin, em que expressa as propostas centrais de um projeto popular para o Brasil. E o segundo texto é elaborado pela professora Roseli Caldart, mostrando algumas experiências da escola do campo, organizada pelo MST.

Não pretendemos discorrer rigorosamente sobre o assunto e nem é esse nosso objetivo central. No entanto, faz-se necessário pontuar alguns questionamentos do projeto popular para o Brasil, apregoado pela Consulta Popular, antes de adentrar na proposta de educação do Campo, propriamente dita.

Tivemos oportunidade de participar em alguns eventos organizados pela Consulta Popular, no intuito de compreender melhor a proposta de uma educação do campo, endossada pelo MST. Participamos de um curso, algumas palestras e conversamos com alguns organizadores da Consulta no Estado de São Paulo[113]. O desafio central parece ser uma busca constante em aprofundar-se sobre a história e realidade brasileira, com objetivo de traçar propostas alternativas condizentes com a real situação do país.

Sendo assim, foram publicados diversos livros de autores que se debruçam em interpretar a história e formação da sociedade brasileira, bem como autores considerados clássicos da literatura marxista. Cabe acrescentar que o discurso recorrente da Consulta Popular leva em conta uma elaboração gestada nas lutas populares. Em outras palavras, seria resgatar a práxis revolucionária, que estaria esquecida por uma parte da militância, conhecida genericamente como esquerda.

O esforço de elaborar um **projeto popular para o Brasil** é apresentado pela Consulta como uma tarefa complexa e necessariamente coletiva. O economista César Benjamim expressa as propostas da Consulta, reconhecendo que se trata de uma discussão bastante polêmica. E afirma:

> Quando dizemos que nosso projeto é **popular**, queremos dizer que ele pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura, que, como vimos, são a imensa maioria. Só assim, a solidariedade, em vez do egoísmo, pode passar a ser o princípio organizador da nossa vida em comum.[114]

[113] O referido Curso foi realizado no final de abril de 2000, na UNICAMP, em que estiveram presentes alguns teóricos e/ou militantes da Consulta Popular, destacamos aqui, a palestra proferida pelo economista César Benjamim, ressaltando os pontos centrais do Projeto Popular para o Brasil. No final desse mesmo ano, foram organizadas duas palestras, realizadas em São Paulo. A primeira foi também proferida por César Benjamim e a segunda, a qual tivemos oportunidade de acompanhar, contou com a presença do dirigente nacional do MST, Gilmar Mauro, em que delineou algumas possibilidades para que a Consulta Popular venha a adquirir uma estrutura mais orgânica.

O mesmo autor explica que o projeto popular propõe uma reorganização profunda da sociedade, sendo concebido enquanto um projeto que aglutine muita gente disposta a lutar por um ideal de justiça. Nas palavras do autor citado: "*Nosso projeto só é viável porque existe o povo brasileiro, uma imensa massa humana que se considera unida por uma história, uma herança cultural, uma língua, um espaço geográfico, instituições políticas, problemas e potencialidades comuns.*"[115] E assegura que esse projeto é necessário porque o Brasil está em crise:

> A economia está estagnada, a agricultura familiar, falida; o desemprego, imenso; a violência, crescente; as zonas rurais, esvaziadas; as cidades, inchadas; as periferias em guerra; os idosos, humilhados; pais e mães de famílias, sem sossego; a juventude, sem perspectivas; os serviços essenciais, como educação e saúde, cada vez piores; a cultura, entre a "leões", "ratinhos" e similares.[116]

De acordo com o raciocínio expresso acima por Benjamim, a maioria do povo fica condenada a uma vida sem perspectivas. Em curto prazo, isso aumenta o sentimento de insegurança e de crise. E acrescenta:

> No longo prazo, as conseqüências são imprevisíveis, pois, abrindo mão de ter um projeto próprio, articulado por um Estado nacional forte e legítimo, nossa sociedade é levada a aprofundar dramaticamente sua antiga vocação para a dependência econômica externa e a desigualdade social interna.[117]

Em que pese as denúncias sociais elencadas por Benjamin, a tese central apresentada no livro "A Opção Brasileira" sobre a necessidade e viabilidade de um projeto nacional merece uma apreciação crítica. Uma análise inicial sobre o tema em questão, apresenta reflexões importantes para que posteriormente seja possível problematizar ou mesmo discordar da proposta de uma escola do campo. Refirimo-nos ao texto elaborado pelo historiador Mauro Iasi, intitulado: "*Brasil...meu Brasil brasileiro...A Consulta Popular e a volta do Projeto Nacional*". De início, o

---

[114] Citado no Caderno nº 3, intitulado: *Por uma Educação Básica do Campo*, 2000, p. 20, grifo do autor.
[115] Ibidem, p. 21-2.
[116] Ibidem, p. 23.
[117] Ibidem, p. 24.

referido autor deixa claro que o objetivo do texto não é desmerecer esforços, mas qualificá-los e a melhor maneira de fazê-lo é ser profundamente crítico à formulação apresentada.

Como não é nosso objetivo adentrar no assunto citado, não apresentaremos aqui todos argumentos do historiador citado, destacando apenas algumas observações que parecem elucidar o conjunto de questionamentos apresentados em seu texto. Nas palavras de Iasi:

> O projeto defendido na Opção Brasileira faz uma curiosa síntese onde apresenta os trabalhadores como os únicos capazes de capitanear o processo de transformações necessárias ao país(...), mas aponta para um projeto de caráter nacional que, mesmo mantendo o horizonte de uma intenção socialista, se afirma numa estratégia de desenvolvimento de um capitalismo de corte nacional e profundamente "democratizado" uma vez que prioritariamente redistributivista e a partir do controle de um Estado amplamente democratizado.[118]

Assim sendo, a Consulta Popular não parece caracterizar que o capitalismo se encontra em sua fase monopolista. Embora estimulem os estudos sobre as transformações ocorridas nas últimas décadas no Brasil, suas propostas assemelham-se às elaborações que interpretam o latifúndio como entrave ao desenvolvimento do capitalismo. Apresentamos no capítulo I reflexões importantes em que Martins mostra o papel do Estado, durante o período da ditadura militar, selando os interesses latifundiários aos interesses capitalistas. Nesse sentido, Iasi também afirma que:

> O latifúndio não é um entrave ao desenvolvimento do capitalismo, ao contrário, encontrou um ponto sólido de aliança com o desenvolvimento do capitalismo, como demonstra os índices de crescimento conseguidos no período da ditadura onde o crescimento da economia capitalista foi acompanhada de um profundo fortalecimento do latifúndio.[119]

É nesse projeto popular para o Brasil em que se acopla a luta por uma educação básica do Campo. De acordo com afirmações da própria Conferência mencionada acima: *"...somente é*

[118] In: A QUINZENA. Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro (CPV), Nº 280, 30 de julho de 1999.

possível trabalhar por uma educação básica do campo se vinculada ao processo de construção de um projeto popular para o Brasil." E mais adiante sugere: "*Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional."* (Caderno nº 1, 1999ª, p. 77).

Tudo indica que a referida proposta, baseia-se numa análise em que cidade e campo estão em oposição. No entanto, como não incorpora em suas análises as transformações ocorridas na cidade e no campo na atual fase do capital monopolista, parece não levar em consideração a "*unidade contraditória entre cidade e campo*", conforme afirma Oliveira:

> Por fim, com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os numa unidade dialética. (...)Aí reside um ponto importante nas contradições de desenvolvimento do capitalismo, tudo indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou a agricultura e a indústria, e a cidade e o campo...[120]

A diferenciação entre o urbano e o rural é característica de etapas anteriores do capitalismo. Quanto mais o capital industrializa-se, mais ele articula enquanto faces indiferenciadas do mesmo processo, a produção industrial e agrícola. Isso não significa dizer que não existam especificidades na produção agrícola e especificidades na produção industrial. Mas, são faces de uma mesma e única moeda que é a produção capitalista, que cada vez mais industrializa-se, tal forma dos processos do desenvolvimento científico e tecnológico também se aplicarem a produção no setor rural.[121]

Seguindo essa caracterização sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, Oliveira acrescenta: "*Cabe lembrar que essa unidade contraditória não elimina suas diferenças; ao contrário, aprofunda-as, tornando cada uma mais específica, porém, cada vez mais portadora da característica geral de ambas.*"[122]

---

[119] Ibidem.
[120] OLIVEIRA, A.U. O Campo Brasileiro No Final dos Anos 80, p. 53-4. In: STÉDILE, J.P. (Coord.). A Questão Agrária Hoje. Porto Alegre, UFRGS, 1994.
[121] Contribuição do Professor José Claudinei Lombardi, na Banca de Qualificação (novembro de 2000).
[122] Op.Cit., p. 54.

No plano educacional, de acordo com as reflexões sobre o desenvolvimento contraditório do capitalismo no campo brasileiro, Oliveira afirma que uma educação exclusiva para área rural será tão discriminatória quanto a outra. Há que se colocar no devido lugar o que é urbano e o que é rural e mostrar essa articulação existente entre eles. O MST está equivocado, na opinião de Oliveira, quando acha que deve privilegiar um ensino marcadamente de conteúdo rural. Há uma dimensão urbana em nossa sociedade, que não pode ser negada. Não é possível afirmar que será totalmente urbana. Mas, o fato de uma pessoa morar na área rural não quer dizer que ela não tenha que conhecer todas as dimensões desse urbano, e o contrário, o fato de morar na área urbana não quer dizer que não tenha que conhecer todas as dimensões que a vida rural tem.[123]

O problema é que os livros de geografia, de um modo geral, de acordo com Oliveira, abraçaram uma tese de entendimento do campo que diz que o campo acabou. Como abraçou essa tese, traz para dentro da área do conhecimento os desdobramentos desta. É preciso mostrar essas diferenças, quer dizer, as contradições e os elementos de articulação. Não dá para ensinar restringindo-se ao campo e ignorar o urbano. Cada dia que passa, toda a vida é mais urbana. Mas, está incluído o rural. A multiplicidade talvez seja a melhor alternativa para explicar sobre a situação atual do campo, do que a opção, às vezes discriminadora de um lado ou de outro. [124]

As contribuições teóricas registradas acima auxiliam-nos a entender os limites da proposta por uma educação do campo. Essas reflexões talvez possam indicar caminhos de elaborações em que ao se contrapor ao ensino oficial dominante, os educadores do MST, não neguem propostas educacionais universais importantes para o conjunto dos trabalhadores, seja para aqueles que trabalham no campo ou na cidade.

Durante o tempo em que estivemos no assentamento, localizado na região de Itapeva, foi possível verificar que os camponeses dessa região reconstroem suas vidas transitando entre as cidades e a área em que estão assentados. Precisam ir ao Banco para resolver questões relacionadas com suas produções agrícolas, pecuárias e de outras características. Os jovens que não estudam próximo ou no assentamento, deslocam-se para as escolas públicas, localizadas nas cidades limítrofes. Enfim, as próprias formas de lutas desencadeadas pelo MST nessa região são direcionadas para as cidades, das quais é possível citar, as marchas, manifestações, ocupações em

[123] Contribuição do Professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, na Banca de Qualificação (novembro de 2000).
[124] Ibidem.

prédios públicos, ou mesmo negociações com os órgãos estatais, responsáveis pela educação pública escolar. É visível, portanto, que a vida urbana e rural estão imbricadas.

A proposta de educação do campo parece não levar em conta essa diversidade quotidiana presente no processo de reconstrução da vida no assentamento. Se é legítimo por parte do Movimento contrapor-se ao discurso pedagógico da ex-diretora da Escola Engenheiro Maia, em que privilegia uma concepção, pressupondo uma visão totalizadora do urbano, a recíproca, referente ao rural, pode ser considerada uma concepção também discriminadora, conforme Oliveira, explicitou acima.

Tudo indica que a proposta de educação do campo também esteja pressupondo um isolamento do setor rural, como se assim fosse possível reforçar a identidade dos camponeses. No entanto, enquanto reflexão inicial, vale acrescentar que a convivência cada vez mais heterogeneizada, talvez reforce mais os laços comuns entre os diferentes sujeitos sociais em luta que propriamente uma educação segmentada, tal como vem apregoando o Setor de Educação do MST.

A proposta de educação de adultos elaborada pelo coletivo nacional do Movimento, parece que está também alicerçada numa compreensão totalizadora, referente à área rural. O texto do PRONERA explicita uma proposta pedagógica a qual em sua essência parece refletir a bandeira de uma educação do campo, preconizada pelo MST.

Foi durante o primeiro ENERA, que o processo de elaboração do PRONERA tomou proporções mais definidas, desdobrando-se no Manual do Programa. Robinson Janes, um dos integrantes da Comissão Pedagógica Nacional, explica como foi o processo de elaboração da proposta:

> ...eu lembro que ao final, quando ele ficou pronto, que saiu tal, a gente até comemorou, lá em Brasília com a direção nacional que, refletia todos os princípios de educação do Movimento Sem Terra. Então, o que nós falávamos era o seguinte: "A gente conseguiu garantir todos os princípios da proposta de educação do MST para o Projeto." Então, à partir daí, a gente utilizou os Cadernos de Educação do Movimento. Nos cursos, nos estudos que a gente desenvolveu com a participação dos

> especialistas. A gente teve especialista na área de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, Metodologia aqui da UNESP...[125]

Do ponto de vista programático, o PRONERA foi uma experiência educacional, oficial, trazendo para a agenda do MST um trabalho inusitado de parceria, até então, realizado em algumas regiões entre o Movimento e entidades locais, sem a devida abrangência nacional, observada na implementação do PRONERA. Se em outros estados experiências de forma mais restrita já ocorriam, não é possível afirmar o mesmo em relação ao assentamento em Itapeva.

[125] Entrevista realizada no dia 09/03/2001 com o Prof. Dr. Robinson Jones - "Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - Campus de Marília/SP (Membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA e Coordenador do Programa no Estado de São Paulo).

CAPÍTULO IV

IV- A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ASSENTAMENTO

Nunca vou esquecer e ninguém vai tirar de mim o que aprendi. Uma coisa que jamais uma pessoa pode tirar da outra é o conhecimento...

Rosineide[126]

4.1 - Breve Histórico sobre a Escolarização de Jovens e adultos no Brasil

Pretendemos relatar e analisar, no presente capítulo, o processo de alfabetização de jovens e adultos no assentamento em Itapeva. Apresentamos nesse item algumas informações referentes à educação escolar de jovens e adultos ao longo da história do país, com o objetivo de situar e entender melhor a implementação precária, ainda que importante, de políticas públicas ocorridas recentemente no assentamento pesquisado.

Para apresentar um histórico dessa natureza, estamos nos baseando, fundamentalmente, nas informações sistematizadas por Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, em que apresenta uma abreviada visão panorâmica do tema, detendo o olhar sobretudo na segunda metade do século XX.[127]

No período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com os adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao fundamento da economia colonial,

---

[126] Depoimento extraído durante a Marcha Nacional por "*Reforma Agrária, Emprego e Justiça*". Citado por Santos, A. P; Ribeiro, S.L.S; Meihy, J.C.S.B. *Vozes da Marcha pela Terra.* São Paulo, Ed. Loyola, 1998, p. 54.

[127] HADDAD, S. e DI PIERRO, M.C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14 (Número Especial) - ANPED. Campinas/SP, Ed. Autores Associados, 2000, p. 108-30. Paralelo ao histórico baseado nos autores citados, acrescentamos estudos diversos sobre o assunto, destacando: Paiva(1982); Gadotti (1988b e 2000); Gohn (2001), entre outros.

inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, encarregaram-se das escolas da humanidade para os colonizadores e seus filhos.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou sob influência européia, a garantia de uma "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos", portanto também para os adultos. No entanto, pouco ou quase nada foi realizado nesse sentido, durante todo o período imperial. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

A Constituição de 1891, primeiro marco legal da República brasileira, consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. A nova Constituição republicana estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República caracterizou-se pela grande quantidade de reformas educacionais, as quais porém, pouco efeito prático produziram. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

No entanto, a partir de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Esta inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil.[128]

A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil que é manifestada na Constituição de 1934. Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios,

[128] Diversos autores analisaram o que ficou conhecido sob o nome de "escolanovismo", podemos destacar: Saviani (1987) e Gadotti (1988b).

tendo desdobramentos ao final da década de 1940, período em que a educação de adultos veio a firmar-se como um problema de política nacional. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu com o SEA e estendeu-se até fins da década de 1950 denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservadas pelas administrações locais. Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural [129]–, e outra, em 1958 - a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Tal atuação pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas liberais, concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do chamado primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos.

---

[129] LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1999, especialmente o item 3.2 - Campanha Nacional de Educação Rural.

Em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, ainda no contexto do CEAA, notava-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino, marcando um novo momento no pensar dos educadores, confrontando velhas idéias e preconceitos. Esse quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico. A economia brasileira crescia, internacionalizando-se. As contradições desse modelo agravaram-se com os governos Jânio-Jango.

Intensificavam-se mobilizações políticas dos setores médios e por parte das camadas populares. A questão da democracia, da participação política e da disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social. Ampliaram-se o clima de insatisfação e as manifestações populares. Foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos, indo além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem.

Vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964 ocorrem sob as condições econômicas e políticas explícitas acima. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire.[130]

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógicos e

[130] Em relação ao referido Programa, Weffort informa que, no início de 1964, estava prevista a instalação de 20.000 círculos de cultura para dois milhões de analfabetos. FREIRE, Paulo. In: Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999, 23ª Edição.

didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política, tornando-se o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a "normalização" das relações sociais.

Sob a denominação de "Educação Popular", entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares, inspirados pelo mesmo ideário das experiências anteriores, persistiram, sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram vida curta, outras subsistiram durante o período autoritário.

No plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). 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.

Na verdade, a escolarização básica de jovens e adultos, não poderia ser abandonada por parte do aparelho do Estado. Entre os diversos motivos, destaca-se a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo sócio-econômico implementado pelo regime militar.

As respostas vieram com a fundação do MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização –, em 1967, e posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal 5.692 que reformulou as diretrizes do ensino de primeiros e segundos graus.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo inter-ministerial, que

buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC. Em 1969, pressionado pelo endurecimento do regime militar, o MOBRAL passou a configurar-se como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen. Este, junto ao então ministro da Educação, coronel Jarbas Passarinho, passou a propagandear o MOBRAL junto aos empresários, convencido de que o programa erradicaria o analfabetismo e asseguraria a estabilidade do *status quo*.

A atuação do MOBRAL inicialmente, foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI - Programa de Educação Integrada, correspondendo a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário, que se seguiram ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementada pelo MOBRAL.

Em 1970, sob o auge do controle autoritário pelo Estado, o MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como "vergonha nacional" nas palavras do presidente militar Médici. No final da década de 1970, o MOBRAL passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho –desde a educação comunitária até a educação de crianças –, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante dos cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil.

Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Foi no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado, mas seus fundamentos e características são mais bem desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento "Política para o Ensino Supletivo".

O ensino supletivo visou constituir-se de acordo com o Parecer 699, em "uma nova concepção de escola", em uma "nova linha de escolarização não-formal". Portanto, o Ensino Supletivo propunha-se a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário. Segundo o Parecer 699, era necessária também a ampliação da oferta de formação profissional para uma "clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo". Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e mais aberta".

O ensino supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível à modernização socio-econômica observada no país nos anos 70. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo propunha-se priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria. Devido à sua flexibilidade, o Ensino Supletivo seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas.

Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi a de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. Posteriormente, com o MOBRAL e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

As reformas educacionais fizeram com que os serviços de educação de adultos fossem estendidos, ainda que apenas no plano formal, aos níveis do ensino fundamental e médio. Ampliaram-se também as possibilidades de acesso à formação profissional. Desta forma, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. O sistema educacional encarregar-se-ia de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais.

A dimensão formal e os limites dessa democratização de oportunidades ficavam explícitos na medida em que o Estado, ao não assumir a responsabilidade pela gratuidade e pela expansão da oferta, deixou a educação de jovens e adultos ao sabor dos interesses do ensino privado.

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo firmou-se, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1° e 2° graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos. Na esfera municipal, ao contrário, regra geral, a ação dos municípios no campo da Suplência resumiu-se aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBRAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização.

Os anos imediatamente posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização da vida política nacional ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais. Esse processo resultou na promulgação da Constituição de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, instrumentos jurídicos nos quais materializou-se o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

A história de 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 sua negação pelas políticas públicas concretas de outro.

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

Com o processo de redemocratização política do país, a reorganização partidária e a organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas, identificadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes

universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. [131]

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 fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo, constituindo-se a base para que, nos anos subsequentes, pudesse vir a ocorrer uma significativa expansão e melhoria de atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

O fato de a Organização das Nações Unidas haver declarado 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e convocado para essa data a Conferência Mundial de Educação para Todos reforçava essa expectativa que, entretanto, acabou não se confirmando.

Uma das medidas adotadas em março de 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Melo, foi a extinção da Fundação Educar. Esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam o "enxugamento" da máquina administrativa e a retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios.

Para que o Brasil pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, o então Governo Itamar Franco concluiu em 1994 o Plano Decenal, fixando metas de 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.

---

[131] BARRETO, Vera. Paulo Freire Para Educadores. São Paulo, Arte&Ciência, 1988. O texto apresenta um quadro histórico descritivo da atuação de Paulo Freire desde sua atuação no período pré-1964 até seu retorno do exílio, quando sua proposta de educação popular foi assimilada ou redimensionada por instituições públicas governamentais, no âmbito de alguns municípios, sob a égide do período de democratização do país. A esse respeito, consultar também Paiva (1982) e Gadotti (2000).

Eleito para a presidência da República em 1994 e reeleito em 1998, o governo de Fernando Henrique Cardoso colocou de lado o Plano Decenal e 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 (LDB).

A nova LDB 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996, foi relatada pelo senador Darcy Ribeiro, cuja seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino médio comum.

A reforma educacional iniciada em 1995 materializou-se na aprovação da Emenda Constitucional 14/96 que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998. A nova redação das Disposições Transitórias da Constituição criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A lei obrigou os estados e municípios a implementarem planos de carreira para o magistério, aplicar em pelo menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração dos docentes em efetivo exercício e na habilitação de professores leigos, e instituir em conselhos de controle e acompanhamento nos quais têm assento autoridades educacionais, representantes das famílias e dos professores. No contexto fiscal e tributário brasileiro, esse mecanismo induziu à municipalização do ensino fundamental, e foi acionado com base na hipótese de que o investimento mais eficaz dos recursos municipais nesse nível de ensino daria maior liberdade aos estados para investir no ensino médio e à União para investir no ensino superior.

A operacionalização do dispositivo constitucional que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Embora tenha sido aprovada por unanimidade do Congresso, a Lei 9.424/96 recebeu vetos do presidente, um dos quais impediu que as matrículas registradas no

ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que focalizou o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.[132]

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 a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – 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 nesses dois níveis de ensino é deficitária, a expansão do financiamento da educação básica de jovens e adultos experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado, consolidando-se a tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação de jovens e adultos nas prioridades de política educacional.[133]

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 básica de jovens e adultos. Na verdade, o governo federal não se retirou totalmente da provisão desses serviços, pois outras instâncias governamentais acabaram por tomar a iniciativa ou a colher demandas de segmentos da sociedade civil, assumindo para si a tarefa de promover programas de alfabetização e elevação da escolaridade da população jovem e adulta.

De fato, ao longo da segunda metade dos anos 90, foram concebidos, e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que guardam entre si pelo menos dois traços comuns: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação

---

[132] Do ponto de vista pedagógico, o professor Vieira Pinto afirma: *"É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados (...) A educação de adultos é, assim, uma condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis."*(Pinto, 1982, p. 81-2). O autor citado não refere-se ao FUNDEF. Mas, consideramos que suas análises contribuem para entendermos as conseqüências de determinadas ações governamentais.

[133] Vale acrescentar as informações de Gohn em relação às denúncias de irregularidades sobre o Fundef, envolvendo 315 municípios. De acordo com a autora: *"O número de denúncias foi tão alto que levou a Câmara Federal dos deputados a mobilizar sua Comissão de Educação, Cultura e Desportos para realizar uma investigação visando realizar auditorias pelo Tribunal de Contas da União. Isto levou o governo federal a criar conselhos de fiscalização*

e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza).

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/Mtb), financiado com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) guarda singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental. Uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) introduziu uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF). O Programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo a parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsável pela formação de educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsável pela mobilização dos educandos e educadores).

O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração Seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. Mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento, o PRONERA vem subsistindo aos riscos de descontinuidade: em 1999 chegou a 55 mil alfabetizandos e pelo menos 2,5 mil monitores nas suas 27 unidades da Federação.[134]

No Estado de São Paulo o PRONERA foi implantado em assentamentos rurais, contando com a parceria realizada pela UNESP/Marília, Setor de Educação do MST/SP e INCRA/SP. O

---

e quebrar, em setembro de 2000, o sigilo bancário das contas das prefeituras e governos estaduais em que são depositados os recursos do fundo. Há conselhos estaduais e municipais para o Fundef." (Gohn, 2000, p. 100).

Relatório Parcial de Atividades/EJA/SP, elaborado pelo professor Robinson Janes, informa que o Programa contou com a participação de 800 alfabetizandos; 40 alfabetizadores (candidatos à escolarização de 8ª série do Ensino Fundamental); 4 coordenadores locais do movimento social; 4 coordenadores locais/alunos universitários; 1 professor universitário e professores especialistas por áreas do conhecimentos (número variável). Cada sala de aula implicaria em contemplar um número de 20 alfabetizandos. Os assentamentos em que foram implementadas salas de aula, visando o desenvolvimento do Programa, localizam-se nas seguintes regiões: Andradina (10 salas/200 alfabetizandos); Itapeva/Itapetininga/Tremembé (11 salas/ 220 alfabetizandos); Pontal do Paranapanema (12 salas/240 alfabetizandos); Promissão/Guarantã/Iaras (7 salas/140 alfabetizandos).

No assentamento de Itapeva a experiência com o PRONERA passa por um processo de avaliação ainda em curso. Os protagonistas do Programa nessa região não apresentam opiniões consensuais sobre a atuação dos parceiros comprometidos com o desenvolvimento do PRONERA, bem como a sua interrupção no referido assentamento. Trata-se de uma proposta no campo da educação escolar de jovens e adultos, considerada inédita pelos envolvidos no processo. No plano de uma educação não formal, no entanto, na agrovila V, é possível verificar experiências anteriores ao PRONERA. Desse modo, apresentaremos no próximo item algumas informações sobre a alfabetização de jovens e adultos no assentamento, sobretudo na área V que precederam e talvez possibilitaram a implementação do PRONERA nessa região.

4.2. A Alfabetização de Jovens e Adultos no Assentamento

A educação de jovens e adultos no assentamento em Itapeva também faz parte de uma história não registrada. Com a introdução do PRONERA, os registros no assentamento continuam restritos aos relatos dos envolvidos no Programa. Até o momento é possível ter acesso aos registros parciais sistematizados pelo professor Robinson Janes e a equipe de documentação da UNESP/Marília, sobretudo os relatórios dos professores e monitores dessa universidade, bem como as fotos anexadas ao relatório do professor citado.

Como a educação de jovens e adultos no assentamento não iniciou com o PRONERA, apresentamos nesse item algumas informações importantes acerca do trabalho de educação não

[134] Vide Manual de Operações do PRONERA no anexo.

formal, o qual precedeu o PRONERA e possivelmente possibilitou uma implementação do Programa em todas as áreas do assentamento em Itapeva.

De acordo com as informações de Nazaré, a primeira pessoa responsável pela alfabetização de jovens e adultos na área V foi sua filha Alessandra que na época estava cursando o último ano do ensino fundamental. Nas palavras de Nazaré:

> Ela dava aula porque ela tava na 8ª série e o pessoal não sabia nem ler, nem escrever, né? ela tinha que pegar na mão da pessoa adulta. Ela cansou de fazer isso e fazer a letra "A", fazer a coordenação do adulto. Ela fez muito isso e teve gente que aprendeu lê com ela e tirou inclusive carta de automóvel.[135]

Ao mesmo tempo em que Nazaré informa sobre a trajetória desse trabalho educativo na agrovila, explica sobre a metodologia desenvolvida no início da alfabetização com os jovens e adultos nessa área do assentamento. É possível perceber, pelo relato acima, que a vontade de alfabetizar levava Alessandra a desenvolver uma prática pedagógica denominada genericamente de tradicional.[136]

Embora o trabalho de educação de jovens e adultos ocorreu de maneira mais ou menos coordenada no conjunto do assentamento, por meio do Setor de Educação do MST na região, o trabalho educativo desenvolvido por Alessandra na agrovila V, pode ser considerado uma experiência educacional não formal singular. Ela conta como foi o processo para estimular a organização de uma sala de alfabetização nessa área:

> Começou assim: foi um projeto da regional fazer em cada sala de aula. Aí teve alguns cursos, a gente preparava aula junto, todas as agrovilas, preparava aula. Depois, a gente saía nas vilas para colocar na lista quem queria estudar. Até juntou um grupo de

[135] Entrevista realizada com Nazaré e Alessandra no dia 25.02.2001, durante visita à agrovila V.

[136] Saviani (1984) apresenta um estudo a respeito de várias concepções filosóficas de educação ao longo da história do Brasil, desde os primórdios da colonização. Entre as diversas concepções apresentadas, analisa os pressupostos teóricos da Pedagogia Tradicional. A concepção de uma educação tradicional é também analisada e questionada por Paulo Freire, ainda que imbuído por uma trajetória intelectual diferenciada de Saviani. Sendo identificada por aquele autor, como educação bancária, verificada em escolas oficiais, em que ocorre uma transmissão mecânica do conhecimento, do professor para o aluno.

> pessoas daqui, da V. Tinha eu e mais duas pessoas que davam aula. Ainda não tinha luz (...) Eu tenho prá mim que foi mais ou menos em 96, 97.[137]

Segundo Alessandra, no início o número de alfabetizandos oscilava entre nove e dez, sendo alguns jovens e os demais adultos, envolvendo homens e mulheres. Acrescenta também que o trabalho pedagógico sistemático na área, era difícil de ser implementado, devido às faltas constantes por parte dos próprios educandos. Essas faltas eram justificadas pelo trabalho que era desenvolvido em alguns momentos na agrovila. Pois, o período em que colhiam feijão exigia um tempo e esforço físico maior para executar. Sendo assim, o horário e o cansaço não possibilitavam uma participação assídua dos alfabetizandos nas aulas. Se de um lado, a presença inconstante dos alfabetizandos dificultava um trabalho mais sistemático e proveitoso, de outro, algumas ausências dos educadores também desestimulavam os alfabetizandos.

É importante lembrar que, em se tratando de um trabalho voluntário, os educadores do MST realizavam outras tarefas simultâneas, tanto referente à militância quanto relacionada à sobrevivência ou no caso de Alessandra, conforme relato de sua mãe, houve um determinado período em que ela passou a estudar à noite, na escola Engenheiro Maia, dificultando assim, a continuidade do processo de alfabetização na agrovila V. Sendo retomado em seguida por Silvínia, a qual coordenou posteriormente, o PRONERA no assentamento em Itapeva, representando o Setor de Educação do MST na região.

Antes de relatar o trabalho pedagógico desenvolvido por Silvínia na área V, apresentamos abaixo a transcrição da fala de Alessandra contando um pouco sobre sua satisfação ao perceber que alguns alfabetizandos começavam a identificar as letras do alfabeto, escrevendo palavras e produzindo breves textos, no período em que ainda estava exercitando a tarefa de uma professora, ainda que considerada leiga.

> Ah é muito bom! Porque você vê uma pessoa que não sabe nem se tá de ponta cabeça a letra ou não, e aí daqui mais um tempo já tá aprendendo a fazer o nome, lendo algumas coisas, algumas palavras...montando palavras, escrevendo histórias assim...a gente trabalhava muito com lavoura assim: prá o pessoal aprender como multiplicar os negócios do feijão, quanto que deu o feijão, se plantar tanto, vai dá quanto...À partir da realidade. Tinha um pessoal que queria tirar carta, né, de automóvel, de

[137] Conforme entrevista realizada com Nazaré e Alessandra no dia 25.02.2001.

> habilitação, então a gente trabalhava as placas, os sinais de trânsito, pegava a cartilha que vem do DETRAN, estudava, ensinava eles como escrever as palavras corretamente, prá eles conhecerem os sinais de trânsito. A gente pegava a realidade de cada um...prá montar as aulas, né? Com a realidade de cada assentamento a gente montava as aulas.

Ao explicitar sua satisfação quando percebia que alguns educandos estavam reconhecendo as letras do alfabeto e adquirindo noções características de um processo inicial de alfabetização, Alessandra lembra também como era desenvolvida a educação de jovens e adultos na agrovila V, enfatizando o trabalho na área de Matemática e Língua Portuguesa. A primeira remete ao Caderno de Educação nº 5, o qual apresenta a proposta de *Educação Matemática* do MST, a segunda parece referir-se à proposta de educação de jovens e adultos, apresentada por Paulo Freire, ao longo de sua vida dedicada à educação popular, proposta esta, referenciada pelo Setor de Educação do MST. Márcia lembra:

> Paulo Freire foi um educador do povo, ele conseguiu educar as pessoas de uma forma diferente. Nós temos ele como referência. Não só o Paulo Freire, também Che Guevara, Makarenko e outros. A gente tem que ter várias referências para ter um olhar mais amplo. Temos leituras, palestras, planejamento coletivo, todos nós educadores trabalhamos juntos, não é só o coordenador .[138]

A afirmação de Márcia é esclarecedora quanto às diferentes e opostas referências teóricas, as quais o Setor de Educação do MST assume, enquanto contribuições para nortear o trabalho pedagógico no interior dos acampamentos e assentamentos. Caldart cita outros pensadores e pedagogos socialistas, tais como: Krupskaya, Pistrak e José Martí, destacando que este último e Makarenko já eram estudados há mais tempo dentro do MST, pelas contribuições que traziam a outros setores de atuação do Movimento. E acrescenta: *"Desde seu início o MST buscou um outro tipo de relação com as teorias, valorizando muito os clássicos do pensamento, mas se autorizando a fazer sínteses bastante livres de suas idéias..."*(2000, p. 168).

Analisando as propostas do Setor de Educação do MST, Bezerra Neto afirma:

---

[138] Conforme entrevista realizada em abril de 2000.

> O MST opta, portanto, por forjar uma nova maneira de ensinar a partir da contribuição de pedagogos que, no passado ou no presente, estiveram engajados ou pelo menos posicionados politicamente nos partidos de esquerda. Buscando aproveitar tudo aquilo que entende como positivo em uma variada gama de educadores, de diferentes correntes pedagógicas, do existencialismo cristão de Paulo Freire, até o construtivismo de Piaget ou o marxismo de Makarenko, constrói um **ecletismo metodológico**, através do qual as crianças dos acampamentos e assentamentos devem construir seus saberes. (1999, p. 99-100, grifo nosso).

Ao analisar a proposta de educação de jovens e adultos, o referido autor afirma que o MST reproduz a prática de Paulo Freire de utilização dos eixos temáticos, que em alguns momentos possibilita um certo questionamento acerca de alguns problemas enfrentados pelos educandos. E acrescenta:

> É preciso compreender, porém, que a metodologia utilizada nesse processo não leva necessariamente a uma educação crítico-transformadora, como pretende o MST, visto que entre educação e transformação social não existe uma relação necessária como querem os defensores desta propositiva.(Ibidem, p. 108).

O autor citado apresenta reflexões importantes no que diz respeito às propostas educacionais do MST, mais precisamente do Setor de Educação do MST. Ao analisar estritamente o discurso presente nos documentos sobre educação do Movimento, é possível concordar com a análise de que a proposta do mesmo está referenciada em um determinado ecletismo pedagógico, refletindo assim, a própria contraditoriedade de um movimento social que tem em suas premissas ideológicas contribuições políticas e teóricas, desde o cristinianismo ao que se pode denominar de marxismo oficial.

Em relação à proposta específica para a educação de jovens e adultos, as afirmações do mesmo autor merecem algumas observações. Como se trata de uma análise no plano do discurso do MST, suas reflexões não conseguem contemplar alguns aspectos de uma realidade complexa que são os assentamentos rurais. Talvez seja possível afirmar que, o próprio Setor de Educação do MST, não consiga contemplar em sua literatura e análises a diversidade da prática pedagógica de seus militantes que possuem funções oficializadas pelo MST ou não, os quais estão presentes no processo de reconstrução da vida em assentamentos organizados pelo Movimento.

Adentrando, de certo modo, no cotidiano do assentamento em Itapeva, sobretudo na trajetória da educação de jovens e adultos na agrovila V, é possível verificar que o cerne da proposta metodológica de Paulo Freire, denominada *temas geradores*, não é deliberadamente implementado na agrovila V com o rigor necessário que a proposta original sugere.

Sendo assim, práticas que podem ser denominadas tradicionais mesclam-se com iniciativas pedagógicas que se assemelham pontualmente à pedagogia libertadora de Paulo Freire. Assim como afirmamos no capítulo anterior sobre a imbricação da educação formal e não formal no assentamento, talvez seja possível afirmar que os limites entre a pedagogia tradicional e a pedagogia libertadora na prática, não possam ser demarcados com tanta precisão constatada nos estudos teóricos acerca das respectivas correntes pedagógicas.

Em outras palavras, a linha demarcatória entre a pedagogia tradicional e a pedagogia libertadora, verificada na agrovila V, pode ser considerada tênue, complexificando ainda mais uma possível reflexão totalizadora sobre o assunto em questão. Em que pese as elaborações educacionais do MST, centradas nos estudos de Paulo Freire, o que se evidencia no processo de alfabetização de adultos na agrovila V, pode ser denominada uma pedagogia híbrida, embora os próprios educadores do MST envolvidos não o façam de modo consciente.

No que se refere às referências teóricas indicadas nos cadernos e materiais de educação do MST, arriscaríamos em apresentar uma reflexão inicial sobre as adversidades presentes nas elaborações de Paulo Freire e Makarenko. O primeiro apresenta uma vasta literatura concebida sob um determinado processo histórico, desembocando em um conjunto de propostas no campo da educação, sintetizados na denominação de pedagogia libertadora, enfatizando uma relação **dialógica** entre o educador e o educando no processo de construção do conhecimento científico. O segundo apresenta relatos de uma prática pedagógica sistematizada na esteira da revolução russa, mais precisamente durante a consolidação desta, ao longo da década de 1920, em que se destaca a necessidade de uma **disciplina** inerente ao modelo implementado naquele país. Trata-se, portanto, de contribuições pedagógicas forjadas em realidades e épocas totalmente distintas.

Retomando o histórico da educação de jovens e adultos na agrovila V, Alessandra informou que depois de um determinado tempo, ela deixou o trabalho relacionado à alfabetização de adultos na agrovila V. Em seguida, Silvínia deu prosseguimento ao mesmo trabalho pedagógico. Tudo indica que na troca de educadores do MST ocorreu uma certa dispersão entre

os alfabetizandos, sendo necessário recomeçar a organização de uma nova turma. Era necessário todo um ambiente estimulador para que os alfabetizandos voltassem às aulas. A esse respeito, Silvínia afirma que:

> Só que existe uma coisa muito grave na sociedade em geral que é assim: aquele pessoal que passou da idade de estudar, ele só vai na escola se ele tiver uma necessidade concreta, se não houver essa necessidade concreta, ele não tem porque ir à aula. Ele vai trabalhar logo de manhã, ele produz a roça dele, ele vai colher a roça dele, qual o sentido que ele tem de estudar?[139]

É importante lembrar que o Setor de Educação do MST, organizado na região de Itapeva, aglutinava na sala de aula, alfabetizandos que desenvolviam, tanto o trabalho coletivo quanto o trabalho individual nas agrovilas. O trabalho individual também é considerado por Alessandra e Silvínia como uma atividade penosa porque eles trabalham sozinhos e por isso, trabalham muito. O fato de elas caracterizarem o labor de alguns camponeses de modo cansativo, faz com que suas avaliações a respeito da pouca assiduidade de alguns alfabetizandos seja consensual, destacando o modo individual da produção camponesa como um dos obstáculos para a realização contínua que o trabalho de educação de adultos exige. Nesse sentido, Silvínia inicia as aulas elaborando junto com os educandos algumas regras para a efetivação das aulas:

> Então, nós sentamos e montamos um planejamento conjunto, eu e eles. E aí eles diziam assim: "Bom, vamos construir aqui, um regimento interno prá nós: dia de chuva, nós não vem na aula porque faz muito barro." (...) Então, dia de chuva não tem aula. Eles determinaram e eu não fui contra. "Bom, dia da colheita, quando é época da colheita, nós trabalha das 7 horas da noite, até 8, às vezes se precisar. E aí, nós também não pode vir na escola porque a gente já tá cansado". Então, não tem aula na colheita. E são duas colheitas por ano que eles fazem e aí tem as épocas, né? (...) Dezembro e mais ou menos maio/junho por aí, eles tão sempre ocupados, né?

Embora nas avaliações de Silvínia e também de Alessandra, seja possível perceber uma distinção entre o trabalho coletivo e individual, indicando o primeiro como vantajoso e o segundo como penoso, é possível verificar no relato acima de Silvínia que existem épocas comuns no

[139] Entrevista realizada no dia 25.02.2001.

trabalho camponês desenvolvido na agrovila, independentemente da forma em que é implementado. Esses meses comuns da colheita indicam que o calendário da escola nessas agrovilas não pode ser elaborados à luz da dinâmica do calendário oficial do Estado. Em relação a isso, o calendário das aulas, organizado de maneira não formal até então nas agrovilas, parece respeitar a realidade dos camponeses assentados em Itapeva.

O modo como o camponês desenvolve o trabalho na agrovila é um exemplo citado por Silvínia, afirmando que aos poucos foi "*compreendendo a linguagem mais do campo*". Com essa compreensão, a referida educadora do MST parece respaldar a proposta de uma educação do campo, concebida recentemente pelo Setor Nacional de Educação do MST. Algumas especificidades observadas no modo de vida camponês em Itapeva, não eliminam no entanto, a articulação da cidade e campo também verificada nessa região, indicando portanto, a natureza limitadora de uma proposta educacional nos moldes propostos pela Conferência por uma educação básica do campo, conforme questionamos no capítulo anterior. Da mesma forma que não é possível implementar um calendário único para o funcionamento das classes de jovens e adultos, talvez não seja possível, também, contemplar em uma proposta educacional estritamente do campo a complexidade da reconstrução da vida no assentamento em Itapeva.

O trabalho de educação de jovens e adultos desenvolvido pelos educadores do MST na agrovila V ficou restrito à alfabetização inicial, conforme os relatos das mesmas. No entanto, Silvínia avalia que nem todos os educandos chegam às aulas sem um conhecimento prévio do nosso código de leitura e escrita, sendo assim, a classe era heterogênea, exigindo das educadoras um trabalho praticamente individualizado em determinados momentos.

Com o advento do PRONERA essa situação não se alterou em quase nada. A modificação que houve parece que diz respeito ao aumento de educandos que poderiam estar estudando nas referentes terceiras e quartas séries do ensino fundamental e, mesmo alguns deles, na quinta série, conforme informou Silvínia. A proposta inicial do PRONERA expressava a possibilidade dos educandos ao final da primeira etapa do processo de alfabetização serem avaliados por uma escola pública, no caso a escola Engenheiro Maia, com a perspectiva de adquirirem o certificado de conclusão da quarta série do ensino fundamental.

Esses objetivos iniciais, no entanto, não foram atingidos, pois a própria continuidade do Programa ficou comprometida pela não renovação do mesmo, no assentamento em Itapeva. Tudo

indica que o principal motivo da interrupção esteja relacionado ao fato de que "*a verba destinada ao programa não tenha contemplado o Estado*", conforme avalia uma funcionária do INCRA/SP, responsável pelo PRONERA no Estado de São Paulo. Apresentamos a seguir informações e reflexões sobre o Programa, caracterizando-o enquanto uma educação emergencial, ainda que muito importante.

CAPÍTULO V

V - A EDUCAÇÃO EMERGENCIAL NO ASSENTAMENTO

Mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento, o PRONERA vem subsistindo aos riscos de descontinuidade...

Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro

5.1. - O PRONERA no Assentamento em Itapeva

O Manual de Operações elaborado pelo PRONERA informa que este Programa:

> É 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 Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos de Reforma Agrária.
>
> Coube ao Ministro Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, o Ministério da Educação e Desporto – MEC e o Ministério do Trabalho – Mtb a iniciativa de articular e incorporar o Governo Federal a essa parceria com as universidades e com os movimentos sociais rurais. Outros parceiros fundamentais como as igrejas, organizações não-governamentais, associações e cooperativas de produção vêm prestando o seu apoio ao PRONERA.
>
> Frente à constatação revelada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil, que mostrou a baixa escolaridade dos assentados e o alto índice de analfabetismo entre eles, chegando em alguns estados a 70% e registrando uma média nacional de 43%, o PRONERA é um instrumento para responder, com metodologias específicas, às demandas sociais por educação dos assentados. (PRONERA, Manual de Operações, 1998, p.5).

No Estado de São Paulo os níveis de escolaridade dos assentados também são considerados baixos. Dados do ITESP/DAF mostram que 64% possuem ensino fundamental incompleto. Nesta situação inclui-se os estudantes que estão cursando o ensino fundamental, correspondendo a 22% desta população, sendo o restante (42,34%), indivíduos que tiveram pouca oportunidade de estudo. Apenas 5,69% concluíram o ensino fundamental; 3,72% possuem o ensino médio e 0,21% fizeram curso superior; 6,36% apresentam o ensino médio incompleto, destes, 4,45% estão estudando e, entre aqueles que não completaram o curso superior (0,29%),

praticamente todos ainda estão estudando (0,21%). A condição de analfabeto (9,05%) foi considerada para o indivíduo maior de 14 anos que não aprendeu a ler e escrever. Somando a porcentagem de analfabetos com a de ensino fundamental incompleto, excluindo-se os estudantes, nota-se que 51,39% da população assentada apresenta baixa escolaridade. (Caderneta de Campo 97/98).[140]

Em relação ao assentamento em Itapeva, os dados levantados pelo ITESP/DAF, são os seguintes: Pré Escolar (13,79%); Analfabeto (7,6%); Ensino Fundamental Incompleto (69,98%); Ensino Fundamental Completo (4,67%); Ensino Médio Incompleto (2,67); Ensino Médio Completo (1,67%); Superior Completo (0,17%), não tendo Superior Incompleto. (Caderneta de Campo 97/98).[141]

No Relatório de Atividades 1998/1999 do PRONERA, João Cláudio Todorov, Coordenador Nacional do Programa acrescenta:

> O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – foi criado em abril de 1998[142] pelo então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, com o objetivo de formular e implementar ações que permitam a educação de jovens e adultos, a sua formação continuada, escolarização (média e superior) e a formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural... (PRONERA, 1999, p.2).

Uma das integrantes e organizadora do Setor Estadual do MST, Márcia, considera que o PRONERA *"é uma conquista do MST"* e acrescenta: *"Na verdade o PRONERA só veio no Brasil inteiro porque já existia uma experiência em vários estados, como por exemplo: Ceará, o próprio Pernambuco, trabalhavam com educação de jovens e adultos."*[143]

O histórico sobre a educação de jovens e adultos, organizado e ministrado por militantes do MST na agrovila V, pode ser incluído no rol de experiências educacionais, as quais

---

[140] CADERNOS ITESP. *Retrato da Terra 97/98*: Perfil Sócio-econômico e Balanço da Produção Agropecuária dos Assentamentos Rurais no Estado de São Paulo. Nº 09, p. 24.

[141] Vide Quadro no Anexo sobre os Níveis de Escolaridade dos Moradores de Projetos de Assentamento Rural no Estado de São Paulo, 1998. I=Itapeva; II=Sorocaba; III=Araraquara; IV=Andradina; V=Promissão; VI=Presidente Venceslau; VII=Rosana; VIII=Mirante do Paranapanema; IX=Teodoro Sampaio; X=Presidente Bernardes.

[142] Em 16 de abril de 1998, o Ministro de Política Fundiária editou a Portaria nº 10, publicada no DOU 77, de 24/04/98, seção I, pág. 17, criando o Pronera e aprovando o seu Manual de Operações, que contém o detalhamento do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária – EJA. (Pronera, Relatório de Atividades, 1998/1999), p. 8).

[143] Entrevista coletiva realizada em Itapeva no dia 09/10/2000. Vale lembrar que em maio de 1998 o MST realizou o seu primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos(ENEJA). No Estado de São Paulo, um mês antes, mais precisamente nos dias 08 e 09 de abril de 1998, ocorreu o Primeiro Encontro Estadual de Educadores de Jovens e Adultos (EEEJA), que foi preparatório para o I ENEJA, conforme Relatório de Pesquisa do Prof. Dr. Robinson Janes. (Abril de 2001, p. 32).

antecederam o PRONERA no assentamento em Itapeva. Em alguns casos, principalmente em outros estados do país, essas experiências foram organizadas entre o MST e parcerias locais, sobretudo, por meio de secretarias municipais de educação.[144] No caso do assentamento em Itapeva, Márcia e Silvínia informaram que antes do PRONERA o trabalho de educação de jovens e adultos ocorria no assentamento por iniciativa do MST, podendo ser analisado no contexto de uma educação não formal, "*abrangendo a área que se convencionou chamar de educação popular...*" (Gohn, 1992, p. 102).

Em outros assentamentos do Estado de São Paulo parece que antes do PRONERA houve um trabalho de parceria entre a ANCA[145] e o MEC no que se refere à educação de jovens e adultos. A esse respeito o professor Robinson Janes informa que em 96/97, o MST conseguiu um convênio com o MEC e a ANCA. Esse convênio, segundo o professor, era para a alfabetização de adultos, mas a verba era bastante irrisória.[146]

O mesmo professor afirma que, no decorrer do convênio citado acima surge um outro projeto que é o PRONERA, sendo resultado da reivindicação do Movimento, tendo como marco o I ENERA, o qual foi realizado em julho de 1997:

> Esse Encontro foi expressivo. Reuniu aproximadamente 800 delegados do Brasil e também contava com a participação de um grupo relativamente grande de alunos e professores universitários de várias partes do Brasil. Em um dos dias à noite, foi solicitado uma reunião com os professores e alunos universitários que estavam presentes no Encontro. O Movimento colocou as suas demandas, as suas necessidades e sugeriu um trabalho prático, mais concreto e a partir daí surgiu a proposta da criação do PRONERA. De um grande Programa que teria como objetivo, erradicar o analfabetismo nos assentamentos de reforma agrária.[147]

O professor Robinson informa também que a discussão *emperrava* na questão relacionada ao Ministério que deveria assumir tamanha tarefa. Se seria o MEC ou o Ministério de

---

[144] SOUZA, Maria Antônia. *Relações MST e Estado: Encontros e Desencontros na Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais* (2000, mimeo). A autora apresenta informações importantes sobre projetos de educação realizados entre MST e órgãos governamentais no Estado do Paraná, os quais antecederam o PRONERA.

[145] Associação Nacional de Cooperação Agrícola, personalidade jurídica do MST.

[146] Não foi possível obter informações mais precisas a respeito do convênio citado porque a pessoa responsável por esse trabalho e que representava o Setor de Educação do MST na época não participa atualmente do Setor e encontra-se no momento, no Pontal do Paranapanema. O professor Janes informou em seu Relatório de Pesquisa que na região de Itapeva, o Convênio entre a ANCA e o MEC foi desenvolvido. No entanto, em todas as entrevistas realizadas com os educadores do MST, essa informação não foi confirmada. Ao contrário, todos ressaltavam o caráter voluntário do trabalho educativo anterior ao PRONERA.

[147] Entrevista realizada no dia 09.03.2001 com o professor Robinson Janes, na UNESP/Marília.

Desenvolvimento Agrário. Não havendo acordo com o primeiro, a responsabilidade financeira do Programa ficou a cargo do segundo.

O PRONERA considera analfabetos aqueles que não têm a 1ª série do ensino fundamental, os que têm a alfabetização incompleta e os que nunca tiveram qualquer contato com a alfabetização (Relatório de Atividades 1998/1999, p. 4).

O período de execução dos projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA – é de 14 meses, com uma carga horária prevista, para alfabetização, de 400 horas e para a capacitação e escolarização dos monitores, de 1.800 horas, sendo 1.200 horas presenciais e 600 horas à distância. O PRONERA é operacionalizado por um Conselho Deliberativo Nacional e Conselhos Deliberativos Estaduais, uma Coordenação Nacional, Coordenações Estaduais e Coordenações Locais (*Ibidem*, p. 6).

> Às **universidades**, professores e alunos, cabe a responsabilidade de capacitar os monitores e habilitá-los a utilizar pedagogias e metodologias adequadas à aprendizagem do adulto, acompanhar seu desempenho e orientá-los em suas necessidades de magistério;
>
> Os **movimentos sociais** assumem o papel da liderança local, mobilizando os assentamentos para a formação das turmas e matrículas dos alfabetizandos, motivando, quando necessário, a construção e preparação das salas de aula, acompanhando o trabalho dos monitores e assegurando a freqüência às aulas;
>
> As **prefeituras e secretarias** de educação prestam apoio logístico na área pedagógica e didática, fornecimento de material escolar, transporte, merenda e serviços básicos . (*Ibidem*, p. 8, grifos dos autores).

Foram disponibilizados R$ 3 milhões para o Pronera em 1998, o que possibilitou o atendimento de pequena parte da demanda que chegou ao Programa. As prioridades estabelecidas para 1998 foram a busca de parceria com universidades que dispunham de experiência com alfabetização de adultos na área rural, e também das regiões de maior índice de analfabetismo nos assentamentos. O Programa priorizou as universidades que tivessem já uma (con)vivência e parceria construídas com os movimentos sociais atuantes nos assentamentos de Reforma Agrária (*Ibidem*, p. 8-9). Assim, conforme tabela abaixo, os convênios do Ano I – 1998 foram celebrados com dez universidades, atendendo a sete mil alunos:

Estados, universidades, alfabetizandos e assentamentos atendidos em 1998

Região/Estado	Universidades parcerias	Nº de Alfabetizandos	Nº de Assentamentos
Nordeste (RN, AL, CE, PE, SE)	7	4.600	108
Sul (RS, PR)	2	1.600	43
Sudeste (SP)	1	800	37
Total	10	7.000	188

Fonte: Tabela 3, PRONERA: Relatório de Atividades 1998 – 1999 , p. 9.

No Estado de São Paulo o Programa contou com a participação do Setor de Educação do MST/SP, INCRA/SP e UNESP/Marília, iniciando em 1998. Do ponto de vista pedagógico, o Programa ficou sob a responsabilidade da universidade citada, tendo também como referência a proposta de educação do MST. Em relação às finanças, estas eram repassadas por meio do INCRA, sendo administradas pelo FUNDEPE.

Na agrovila I do assentamento em Itapeva, por exemplo, as aulas eram realizadas na escola pública daquela área, a qual foi municipalizada recentemente. No entanto, na agrovila V, o trabalho de educação de jovens e adultos era realizado em uma sala construída anteriormente pelos camponeses assentados, denominada "*bombril*". A denominação dada à sala refere-se ao fato de que era e é um espaço em que se realizam diversas atividades, tais como: reuniões do Movimento, celebrações, "*vai o pessoal da categuese*", informa Alessandra.[148]

O Programa indica o número de 20 educandos para cada sala de aula. Tendo como referência a quantidade de educandos estipulada pelo PRONERA no assentamento, coordenado pela regional de Itapeva poder-se-ia informar os seguintes dados: Itapeva 9 salas; Itapetininga 1 sala; Tremembé 1 sala. Total da regional pesquisada: 220 educandos.

Efetivamente, no entanto, o número de educandos foi variável e instável.[149] Alguns motivos sobre a questão da evasão dos educandos foram mencionados anteriormente por

[148] Alessandra não pôde participar do PRONERA porque não tinha dezoito anos, conforme exigências legais do PROGRAMA.

[149] Um quadro mais próximo da real situação da quantidade de educandos nas salas de aula, organizado pelo professor Robinson, indica um total de 162 alfabetizandos do PRONERA na regional de Itapeva. No caso da agrovila V, o Programa atingiu12 educandos, embora a monitora Rosinha informou que no início eram dezesseis educandos.

Silvínia.[150] Essa coordenadora explica que as pessoas já desenvolviam trabalho de educação de jovens e adultos no conjunto do assentamento em Itapeva. "*Eram voluntários. Mas aí, quando chegou o PRONERA foram cadastrados como monitores e começaram a receber uma ajuda de custo.*"

A ajuda de custo na época era referente a um salário mínimo para os monitores do PRONERA e dois salários mínimos para coordenadores locais do Movimento e os alunos universitários. Alcione era a coordenadora responsável pela regional de Itapeva, representando a UNESP/Marília. Além dela, participava também uma equipe de alunos "bolsistas", que era responsável pela documentação (filmagens e fotos) do Programa. A verba também era destinada aos professores universitários, aproximadamente "*setecentos e poucos reais*" e conforme o número de professores envolvidos no Programa, essa verba era dividida entre eles, conforme informou o professor Robinson.[151]

Embora o relatório parcial elaborado pelo professor Robinson apresente uma lista fixa de monitores que desenvolviam a alfabetização na regional de Itapeva, efetivamente, ocorria um processo rotativo em algumas áreas do assentamento. No caso da agrovila V, Silvínia explicou que inicialmente Sócrates foi o monitor que começou a desenvolver o Programa nessa área, sendo substituído em seguida por Rosinha.[152] Esta militante do MST tinha experiência em alfabetização de jovens e adultos em um ex-acampamento que estava sendo organizado pelo MST na região. De acordo com o seu relato, Silvínia convidou-a para participar do Programa, sendo então aceita e acrescenta:

> Eu tinha dezesseis alunos, entre 16 a 46 anos(...) tinham algumas pessoas que já sabia um pouquinho, mas tinha aquela que nunca tinha ido à escola com seus 35 anos [de idade], já tinha vários filhos e não conhecia o "A", não conhecia o "B", não conhecia o A,E,I,O,U, né?[153]

---

[150] Esta militante do MST e membro do Setor de Educação, tornou-se coordenadora local do PRONERA. O professor Robinson informou que inicialmente a coordenadora do PRONERA representando o MST na regional de Itapeva era Kelli. Passado alguns meses, porém, foi substituída por Silvínia. A substituição foi feita mediante solicitações do referido professor. Pois, segundo o mesmo, Kelli não acompanhava o Programa a contento, devido ao acúmulo de outras tarefas encaminhadas no interior do MST. Procuramos várias vezes realizar uma entrevista com Kelli, mas não obtivemos resultado porque parece que esta estava desenvolvendo tarefas do Movimento em outra região do Estado de São Paulo.

[151] A respeito da distribuição da verba destinada ao Programa, observar o Manual de Operações do PRONERA, 1998, conforme Anexo.

[152] O motivo que ocasionou a mudança relacionava-se ao fato de que se necessitava de um monitor para a área IV e como Sócrates dispunha de carro próprio para locomover-se, foi deslocado para essa agrovila.

A este respeito Silvínia havia informado que a salas de aula naquela região eram mistas, abrangendo educandos que poderiam ser incorporados em uma primeira série até a quarta-série do ensino fundamental. Existiam analfabetos, ou seja, pessoas que não sabiam ler e escrever absolutamente nada. Mas, de acordo com a referida coordenadora "*era muito pouco aqueles que não dominavam esse código da escrita*".

5.2. Uma Avaliação do PRONERA no Assentamento

Para entender e analisar o desenvolvimento do PRONERA no assentamento em Itapeva realizamos entrevistas com algumas pessoas envolvidas no Programa. Selecionamos os monitores do PRONERA que realizaram o trabalho de educação de jovens e adultos na agrovila V. Primeiro conversamos com Sócrates e em seguida realizamos uma entrevista com Rosinha. Meses anteriores havíamos tido uma conversa com a funcionária do INCRA/SP sobre a referida parceria. Realizamos também uma longa entrevista com Silvínia e posteriormente com o professor Robinson Janes. Em relação à aluna universitária da UNESP/Marília, Alcione, não foi possível conversar e realizar entrevista. No entanto, apreciamos sua avaliação parcial sobre esse trabalho por meio do Relatório Parcial elaborado pelo Professor Robinson, em que apresenta Anexos com os relatórios de avaliação de todos os estudantes coordenadores do PRONERA (UNESP/Marília).

Inicialmente, é importante esclarecer que, em se tratando de uma experiência recente, as avaliações dos parceiros envolvidos estão imbuídas de emoções. São sentimentos inerentes às pessoas que se mostraram com muita disposição para erradicar o analfabetismo e elevar a escolarização dos assentados, por isso, durante as entrevistas demonstraram suas preocupações, dúvidas, sonhos e frustrações. Apresentamos nesse item alguns aspectos relacionados à implementação do Programa com intuito de iniciar uma análise crítica dessa experiência inédita e polêmica, que foi o PRONERA no assentamento em Itapeva.

O primeiro aspecto refere-se à **proposta de educação** apresentada de modo pontual, no Manual do PRONERA. Os monitores, o professor universitário e a coordenadora (MST), não apresentaram divergências em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos do EJA, em que afirma se basear no princípio de educação popular básica voltado para atender às necessidades de

[153] Entrevista realizada no dia 26.02.2001. Essa monitora está atualmente assentada na agrovila III e foi lá que

alfabetização e escolarização de jovens e adultos que vivem no meio rural (Manual do PRONERA, 1998, p. 20).

O professor Robinson explicou que o Manual do PRONERA contemplou a proposta de educação do Setor de Educação MST e afirmou também que os demais professores universitários que realizaram oficinas com os monitores e coordenadores do PRONERA tiveram acesso às propostas de educação do MST e não demonstraram discordâncias. É possível afirmar que, para os parceiros do Programa citado, não há diferenças no que se refere à concepção de educação de jovens e adultos, expressos no Manual do PRONERA, ocorrendo assim uma sintonia entre as propostas de educação do Setor de Educação do MST e do PRONERA.

Confrontando as propostas do Setor de Educação do MST com os pressupostos teóricos/metodológicos do PRONERA, ao contrário dos envolvidos com este Programa, notamos uma diferença, aparentemente desprovida de importância, no que diz respeito aos *Temas Geradores* expressos nos materiais do MST e *Eixos Temáticos* apresentados no Manual do PRONERA. De acordo com este último:

> Princípio do eixo norteador/**eixos temáticos**/palavras chaves: o processo educativo se desenvolve a partir das várias áreas de conhecimento em eixos temáticos. Isso se concretiza na organização do saber a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentados na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem (Pronera, Manual de Operações, 1998, p. 20, grifo nosso).

A proposta de educação do MST tem dado ênfase, entre alguns aspectos importantes, a esta questão da metodologia de ensino:

> O estudo a partir de TEMAS GERADORES como forma de tomar a realidade concreta como ponto de partida do ensino, de superar uma abordagem estanque e dasatualizada dos conteúdos, de integrar as disciplinas em torno de um eixo comum, e, portanto, de tornar o ensino mais atraente e significativo para os alunos.
>
> São GERADORES porque geram/criam necessidades de novos conhecimentos, novos conteúdos, outros temas, ações concretas de intervenção na realidade. (Caderno de Educação nº 06, 1995, p. 18).

---

conversamos e gravamos a entrevista sobre sua participação no PRONERA.

Embora no Caderno de Educação citado sejam elencados alguns exemplos de temas geradores, o mesmo Caderno enfatiza que *"a melhor fonte para buscar estes temas é o diagnóstico da realidade. A mais próxima e a mais distante..."*(*Ibidem*, p. 22).

Os Cadernos de Educação do MST e demais textos publicados sobre o tema em pauta baseiam-se em Pistrak e Paulo Freire. Para o segundo autor:

> Ao educador cabe apenas registrar fielmente o vocabulário dos participantes e selecionar algumas palavras básicas em termos de freqüência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam. Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiências vividas, são as **palavras geradoras.**[154]

Perceber *"as palavras de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiências vividas"* exige uma relação dialógica entre educador/educando, implicando num processo contínuo, em que a alfabetização não inicia e nem termina na sala de aula.

As citações apresentadas acima permitem-nos afirmar que a proposta de educação do MST, no que diz respeito à metodologia de ensino, parece expressar afinidades com a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Os relatos dos monitores do PRONERA indicam uma atenção especial à fala dos educandos, ao cotidiano destes. Silvínia afirma que antes de iniciar a alfabetização propriamente dita ocorre um processo de "sondagem" por parte dos monitores, tentando captar e sistematizar palavras geradoras. Essa concepção dialógica pode ser considerada uma das fundamentais metodologias concebida por Freire para um processo ensino-aprendizagem imbuído de uma relação democrática.

Os documentos de educação do MST, bem como os monitores e coordenadora do PRONERA, representando o Movimento, ressaltam um trabalho organizado sob o prisma dos temas geradores. Contraditoriamente, as avaliações expressas oralmente ou por escrito por parte dos envolvidos no PRONERA em Itapeva indicam que os resultados na área de Língua Portuguesa deixaram a desejar. Mais adiante, informaremos melhor a respeito desse problema.

Embora seja apresentado como um dos princípios metodológicos do PRONERA: *"fazer uso de instrumentos didático-pedagógico básicos da educação popular"* (Pronera, Manual de Operações, 1998 p. 21), o referido Programa indica os "Eixos Temáticos", confundindo-os com

---

[154] SILVA, E.B.. *Educação Como Prática da Liberdade* (resenha). In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000,Nº 4, ANPED, Campinas/SP, Editora Autores Associados.

os "Temas Geradores", ou seja, como se fossem uma proposta comum. A esse respeito, o professor Robinson pondera que:

> Não sei se houve com tanto rigor como Paulo Freire dizia. A orientação inicial foi essa. No primeiro mês de trabalho, a orientação que a gente deu aos monitores foi assim: primeiro de motivação a esses alunos para o estudo, de conversa e de pesquisa, [percebendo] o universo vocabulário daquela comunidade. E a partir daí, cada sala ou cada região tirava seus eixos temáticos.

Tudo indica que o PRONERA foi desenvolvido no assentamento em Itapeva, de acordo com os pressupostos metodológicos expressos no conceito referente aos"eixos temáticos" e não de acordo com a concepção exclusiva da pedagogia libertadora de Paulo Freire, expressa na proposta metodológica conhecida como "temas-geradores".

Talvez seja possível afirmar que os parceiros do PRONERA tentaram efetivar um processo de articulação entre propostas distintas, ainda que de forma inconsciente. Isso mostra que não é possivel realizar uma análise apenas confrontando os conceitos díspares apresentados no Programa e tampouco considerar os relatos dos parceiros enquanto verdades absolutas. Ademais, as avaliações realizadas pelos protagonistas do Programa demonstram a superficialidade em que foi encaminhado, em alguns momentos, o processo de formação dos monitores, conforme elencaremos a seguir.

De um modo geral, Silvínia avalia que durante a implementação do PRONERA no assentamento surgiram vários problemas, considerados por ela limitadores de um melhor desempenho do Programa, afirmando que:

> Tivemos grandes dificuldades porque dentro da proposta, a parte que cabia à UNESP/Marília, que era um assessoramento pedagógico, foi muito mal. Por exemplo, não tivemos nenhuma pedagoga ou pedagogo que fosse destinado: "esse vai trabalhar com os educadores desta área." A gente precisa de formação e não vinha uma pessoa com especificidade dentro da área.[155]

Na última entrevista, Silvínia informa que a UNESP/Marília designou uma estudante da universidade para acompanhar o trabalho pedagógico na região. "*Mas, a parte mais específica da educação ficou a desejar porque nós tivemos pessoas da Área de Ciências Sociais que*

[155] Entrevista coletiva realizada em Itaberá/área V, na casa da Silvínia, no dia 09/10/2000.

pedagogicamente não contribuiu muito", avalia Silvínia. Durante a conversa realizada com o monitor Sócrates, foi possível perceber sintonia em sua avaliação em relação às críticas endereçadas à UNESP/Marília, conforme a fala de Silvínia, transcrita acima.

O professor Robinson, em contrapartida, afirma que houve um envolvimento bastante significativo por parte dos professores e monitores da referida universidade, informando que foram mobilizados especialistas de diversas áreas do conhecimento para realizar palestras, salas-oficinas e outras modalidades referentes à **formação dos monitores**. De acordo com o seu Relatório de Pesquisa, o professor citado divide o Programa no Estado de São Paulo em duas etapas.[156]

Em relação à primeira etapa do Programa, o mesmo professor apresenta severas críticas ao MST:

> O que eu notei é que [a aprovação do Programa] pegou o Movimento de surpresa, o Movimento não acreditava que fosse sair mesmo. Então, quando saiu foi uma correria para conseguir juntar as pessoas que iriam acompanhar o Projeto. A direção do Movimento, no Estado de São Paulo, não conseguia se definir, quem iria acompanhar o Projeto. Então eu diria que os primeiros seis meses foi uma batalha, a gente tentava marcar reunião com o Movimento, mas não tinha agenda. Marcava reunião e o pessoal não ia. Marcava capacitação para monitores, cursos com os monitores, havia uma rotatividade muito alta de monitores. Não tinha uma continuidade e isso, pedagogicamente é um desastre!(...) Então, isso foi criando alguns conflitos entre a Universidade e o Movimento... [157]

As avaliações apresentadas acima por Silvínia e pelo professor Robinson são dicotômicas. Embora ambos estejam clamando por um trabalho sistemático no processo de formação de monitores, a coordenadora que representa o MST responsabiliza a universidade por não ter realizado essa tarefa a contento. O professor, por sua vez, representando a UNESP/Marília responsabiliza o MST por não ter participado do programa de maneira mais comprometida, mostrando um distanciamento entre seus documentos de educação e a efetiva prática de seus militantes.

Até aqui, as divergências de avaliação sobre o PRONERA no assentamento em Itapeva parecem indicar para uma bipolaridade, isto é, a universidade em posição contrária ao

---

[156] Apresentamos no Anexo o Histórico elaborado pelo professor Robinson Janes, o qual apresenta informações referentes aos diversos cursos e oficinas desenvolvidas pela UNESP/Marília.
[157] Entrevista realizada no dia 09.03.2001.

Movimento ou vice-versa. Porém, os relatos de Rosinha, monitora e militante do MST, bem como o relatório de Alcione, aluna universitária, coordenadora do Programa em Itapeva, representando a UNESP/Marília acrescentam informações e avaliações, as quais, não podem ser consideradas díspares, havendo uma complementaridade entre as respectivas avaliações.

Durante a entrevista realizada com Rosinha notamos bastante ênfase aos encontros e cursos de formação organizados pela universidade, enfatizando um aprendizado melhor na área de matemática. Na área de **Língua Portuguesa**, no entanto, parece que houve uma relativa ausência por parte dos formadores responsáveis por essa área do conhecimento. A monitora citada não apresenta críticas em sua fala, apenas não cita contribuições dessa Área, lembrando somente de um relato de prática apresentado pelo monitor da agrovila VI em um desses cursos, o qual considerou muito importante para sua prática pedagógica na sala de aula.

O trabalho de educação com os jovens e adultos no PRONERA foi para Rosinha uma experiência muito significativa, considerando um "*avanço muito grande e uma conquista enorme*" a passagem de alguns analfabetos para a aquisição do código da leitura e escrita, tornando-se alfabetizandos, ou mesmo, o desenvolvimento da escrita e leitura para aqueles que já sabiam ler e escrever, ainda que tal experiência foi circunscrita a um tempo reduzido.

No relatório parcial elaborado por Alcione são apresentadas algumas informações que também mostram as dificuldades e complexidade do Programa no assentamento em Itapeva. A primeira oficina, organizada na Regional Itapeva, nos dias 18,19 e 20/09/98, teria o seguinte Tema: "Metodologia da Alfabetização", sob a responsabilidade da Área de Língua Portuguesa.

Com o intuito de conter gastos, houve um acordo entre os parceiros, segundo Alcione, que essa oficina fosse realizada junto com a regional de Promissão, sendo encaminhado então conforme combinaram. A aluna universitária conta que não conseguiram reunir todos os monitores inicialmente, sendo também registrada a ausência da então coordenadora Kelli, representante do MST, a qual foi substituída nesse dia por outra pessoa da localidade. Antes da data citada, em que a oficina foi realizada, Alcione conta que:

> Quando tudo parecia pronto para a oficina, surgiu um imprevisto de última hora: a especialista que iria realizar a oficina conjunta de Itapeva/Promissão, na regional de Itapeva teve problemas pessoais de saúde e não poderia portanto participar de tal evento. A angústia se fez presente, a menos de 24 horas da ida a campo estávamos a procura de um profissional suplente a altura da que perdemos (...). Após muita busca

> entre os profissionais deste gabarito que tinhamos contato encontramos tal profissional.[158]

Alcione explicita que o especialista encontrado conseguiu desenvolver um bom trabalho durante os dois dias de oficina, percebendo no decorrer da oficina toda a dificuldade que os monitores têm na Área de Língua Portuguesa, "*devendo portanto esta área ser tratada com especial atenção*", sugere a aluna universitária, coordenadora do programa no assentamento citado.

A III Oficina (Local) parece que foi organizada no sentido de tentar atender a demanda mencionada acima por Alcione. O tema foi o seguinte: "Metodologia da Alfabetização e As Quatro Operações Matemáticas Fundamentais", sendo realizada nos dias 13, 14 e 15/11/98. Tudo parecia que estava enveredando conforme programado. No entanto, mais uma vez, segundo Alcione, a profissional responsável pela oficina de Língua Portuguesa não poderia executar tal tarefa por motivos de saúde e explica:

> Desta vez não tínhamos conseguido um suplente. Ponderando sobre as implicações pedagógicas que esta ausência teria sobre a formação dos monitores da regional de Itapeva (uma vez que tratava-se de um problema reincidente) e dada a falta de opções que tínhamos coloquei meus limitados conhecimentos nesta área a disposição de aceitar o desafio de realizar tal oficina. Socializar um pouco de conhecimento era melhor do que não socializar nada.

Alcione continua relatando sobre os desdobramentos da real oficina de Língua Portuguesa:

> Mesmo com todas as dificuldades que a circunstância pregava, a oficina foi se desenrolando, ora seguia a proposta de trabalho, ora extrapolava - o. A minha angústia era a de ver a quantidade de dificuldades que os monitores apresentavam e saber que não era eu a pessoa mais indicada para ajudá-los.

Associado aos problemas referentes à formação dos monitores, somaram-se outros, a saber: o número de salas em funcionamento era inconstante; as salas multi-seriadas indicavam

---

[158] Citado no Anexo 14, intitulado: Relatório Parcial do PRONERA/EJA/SP - Região de Itapeva (Itapetininga/Tremembé), elaborado pela aluna universitária Alcione Aparecida Souza de Lima, março 1999. O referido Anexo faz parte do Relatório Parcial de Atividades PRONERA/EJA/SP, elaborado pelo professor Robinson Janes. Vale acrescentar que, antes dessa oficina regional, o primeiro evento do PRONERA/SP foi um Curso para todos os parceiros, o qual ocorreu em Lins do dia 15 a 22/08/98, tendo como Tema: Introdução ao Trabalho do EJA.

dúvidas de ordem pedagógica, muitas vezes não respondidas; a insuficiência do material didático, conforme relatos de monitores registrados por Alcione durante as oficinas realizadas no assentamento em Itapeva. Outro problema percebido na fala das pessoas envolvidas com o Programa, seja por parte da coordenadora do MST ou da aluna universitária, refere-se à prestação de contas e encaminhamentos de documentos pessoais, considerados um processo burocrático, o qual tomava conta de uma parte das oficinas e cursos, limitando o trabalho pedagógico que a realidade do assentamento exigia.

Em relação à atuação do INCRA/SP, o professor Robinson informa que esse parceiro começou tardiamente a atuar no Programa. Parece que as discussões realizadas na Comissão Pedagógica Nacional não eram repassadas de imediato para as instâncias estaduais, ocorrendo um processo diferenciado na participação de cada parceiro. A presença do INCRA/SP, portanto, limitou-se a realizar algumas visitas aos assentamentos do Estado de São Paulo, refletindo uma concepção estritamente técnica sobre a viabilidade ou não do PRONERA.

Na segunda etapa do Programa, o professor Robinson avalia que houve um acompanhamento melhor por parte da Superintendência do INCRA/SP. Em relação à regional de Itapeva, percebeu também um envolvimento maior do MST referente ao Programa. Mas, chama atenção para a mudança da proposta pedagógica, sendo encaminhada com mais proximidade ao que denominamos *pedagogia tradicional* em detrimento da *educação popular*. Este professor, avalia ainda que:

> A falta de verba também levou a uma redução das reuniões da Comissão Pedagógica Nacional que era responsável pela proposta teórico-metodológica e conseqüentemente pela qualidade do projeto. Esta situação é um 'prato cheio' para a burocracia, pois muitas decisões que deveriam ser tomadas coletivamente passam a ser decididas unilateralmente pela Comissão Executiva.[159]

No segundo ano de funcionamento, continua avaliando o professor Janes, ou seja, em 1999, o Programa tende a burocratizar-se totalmente. As visitas aos projetos também passam a ser feitas pelos burocratas. E explica:

> A proposta de avaliação, longamente discutida pela Comissão Pedagógica, que pensava numa avaliação onde se desse ênfase aos aspectos qualitativos sem, no

[159] Cf. Relatório de Pesquisa, abril de 2001, p. 48.

> entanto menosprezar os aspectos quantitativos, até para ter coerência com os pressupostos teórico-metodológicos do programa, foi completamente desprezada. No lugar, chegou pelo correio, uma proposta completamente tecnicista, que só dava ênfase aos dados quantitativos, descaracterizando de vez o programa na forma como foi pensado originalmente.[160]

No ano 2000, seria o terceiro ano do Programa, as verbas foram liberadas apenas no mês de novembro, informa Robinson. Esta informação é suficiente para que percebamos como o PRONERA no assentamento do sudoeste paulista foi exaurindo-se.[161]

5.3. - A Educação Emergencial no Assentamento

O trabalho de educação de jovens e adultos no assentamento em Itapeva, em particular na agrovila V, fez parte de um trabalho no campo de educação não formal, organizado pelo MST, o qual antecedeu ao PRONERA. Parece que a chegada do Programa oficial contribuiu para ampliar as salas de aula no conjunto do assentamento, bem como sistematizar melhor o trabalho pedagógico com os jovens e adultos não escolarizados que participaram do PRONERA, ainda que a assiduidade dos mesmos fosse questionada e motivo de preocupação por todos os parceiros do Programa.

O fato de haver assentados jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolaridade na região não significa que ocorreu uma espontânea participação para o estudo por parte desses camponeses. Os monitores e coordenadores do PRONERA são unânimes em afirmar que era necessário estimulá-los constantemente para que a evasão não fosse maior e para que fosse garantida a assiduidade dos educandos. Nem sempre conseguiam realizar com êxito essa árdua tarefa porque os motivos referentes ao problema das ausências dos educandos parecem estar relacionados a causas exógenas ao Programa.

Anteriormente mencionamos a fala de Silvínia, em que explicita a organização do calendário no campo, esclarecendo que o trabalho camponês não condiz com um calendário rigidamente estruturado. Paralelamente a essa questão, ocorriam também as faltas dos educandos

---

[160] Ibidem, p. 49.

[161] Analisando experiências educativas do PRONERA no estado do Paraná, Souza informa que o convênio na esfera estadual não foi renovado e afirma: *"...o projeto político do governo é de enxugamento das funções do Estado, ficando as necessidades sociais marginalizadas ou relegadas aos programas e parcerias de duração determinada"*.(2000, p. 39).

nos dias de chuva e também por causa da própria baixa auto-estima, típica do adulto, que está imbuído da idéia de que não está apto para aprender e/ou desenvolver a leitura e escrita.[162]

Se é verdade que a educação de jovens e adultos na agrovila V não iniciou com o PRONERA, o mesmo não pode ser dito em relação ao término do Convênio, pois, o trabalho educativo preexistente no local citado não teve continuidade após a finalização do Programa. Durante as entrevistas, foi possível obter informações as quais constatavam que atualmente, de modo geral, não há trabalho direcionado no campo de educação de jovens e adultos, nem correspondente à educação não formal e nem à educação escolar.

O PRONERA previa um trabalho de educação pós-alfabetização, ou seja, os educandos teriam que ser encaminhados para escolas públicas oficiais para serem avaliados com o objetivo de adquirirem os comprovantes correspondentes à conclusão da 4ª série do ensino fundamental, o que não aconteceu, pois, não houve renovação do Convênio. É importante esclarecer que, no Estado de São Paulo, o Programa teve início em agosto de 1998 e não sendo renovado, foi concluído em 1999, não atingindo todos os objetivos enumerados no Manual do PRONERA.[163]

A responsabilidade pela não renovação do Programa é endereçada ao INCRA, em âmbito nacional, porque a verba do PRONERA depende da liberação expedida por esse órgão. Uma leitura mais abrangente do Programa permite afirmar que o caráter emergencial apresentado em seu desdobramento possibilita-nos comprendê-lo sob um contexto macro- -econômico, em que o Estado vem intervindo nas chamadas áreas sociais, de modo reduzido. No campo da educação escolar de jovens e adultos, sua atuação emergencial parece ser uma constante.

Tudo indica que o redimensionamento do Estado, em curso,[164] vem interferindo efetivamente no sentido de limitar o processo de educação escolar de jovens e adultos, restringindo-o ao PRONERA. Programa este analisado aqui enquanto uma ação educativa oficial, de caráter emergencial no assentamento em Itapeva, embora não se possa desconsiderar a importância do referido trabalho educativo para os camponeses assentados na região.

---

[162] A presente dissertação não tem a pretensão de analisar o PRONERA a partir da visão dos educandos. Faz-se necessário, portanto, pesquisas nessa direção para que sejam identificadas com mais precisão as razões das evasões aqui citadas durante a implementação do Programa.

[163] A continuidade do PRONERA no Estado de São Paulo contempla apenas a região do Pontal de Paranapanema, segundo informação de Márcia na última conversa informal que tivemos. Durante a entrevista que realizamos com o professor Robinson ficamos sabendo que a UNESP/Presidente Prudente ficaria responsável pelo desenvolvimento do Programa no Pontal.

[164] Uma análise crítica a respeito da redução do Estado do Bem Estar Social é realizada por ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

De um modo geral, o professor Robinson, em sua avaliação parcial atribui a responsabilidade de alguns problemas no desenvolvimento do PRONERA no Estado de São Paulo, à prática dos militantes do MST no referido Estado. O coordenador do Programa desse Estado avalia:

> Eu considero que a parte da universidade foi cumprida à duras penas, eu diria (...). Depois da primeira prestação de contas, na segunda fase do Programa, eu notei que houve um maior envolvimento do Movimento(...). Mas, mesmo assim, com muitos problemas. Continuavam os problemas de rotatividade de monitores, de coordenadores locais...

A rotatividade dos monitores do PRONERA, comprometidos com o MST, estava relacionada com múltiplas tarefas que esses monitores desenvolviam no assentamento ou no interior do próprio Movimento. Kelli, por exemplo, a primeira coordenadora do PRONERA, representando o MST no assentamento de Itapeva, não conseguia combinar o trabalho militante realizado em outras frentes de luta ao trabalho educativo exigido pelo Programa. Esse problema também era recorrente à prática de vários monitores, conforme informou o professor Robinson, levando-o a ressaltar que há um distanciamento entre a proposta de educação do MST e sua efetiva prática no Estado de São Paulo.

Tanto o professor Robinson quanto Silvínia apresentaram em seus relatos avaliações díspares, levando em consideração a efetivação do PRONERA no Estado de São Paulo. Os respectivos parceiros, no entanto, avaliam que em outros Estados, principalmente os que pertencem à região Sul, o PRONERA é considerado um sucesso, sem os problemas que ocorreram no Estado de São Paulo.

Uma pesquisa realizada pela professora Maria Antonia sobre o PRONERA no Estado de Paraná, conforme citada anteriormente, mostra que ocorreram diversos conflitos entre os parceiros envolvidos com o Programa. Isso interpõe ao processo de avaliação de Silvínia e do Professor Robinson. Não queremos com isso colocar um sinal de igualdade em todas as experiências do PRONERA no Brasil, pois por tratar-se de experiências recentes faz-se necessário mais pesquisas sobre o assunto em pauta.

No que se refere ao trabalho dos militantes no assentamento em Itapeva, é possível afirmar que o trabalho de educação de jovens e adultos para esses educadores só tem sentido se estiver relacionado à militância política mais abrangente do MST, a qual extrapola uma atuação

estritamente no campo da educação formal. É a vontade de transformar o atual *status quo* que possibilita uma adesão dos educadores do MST ao PRONERA. Esta mesma vontade, entretanto, torna-se problemática para um engajamento mais perceptível ao Programa. Em última análise, podemos afirmar que, se por um lado a ação militante dos educadores do Movimento possibilitou a conquista do PRONERA nos assentamentos, por outro lado limitou consideravelmente o desenvolvimento do referido Programa.

Sendo assim, talvez não possamos apenas afirmar que ocorra uma lacuna entre a proposta e a prática educativa do MST. A questão pode estar relacionada a uma compreensão pedagógica de fundo, não percebida claramente pelos militantes do Movimento. Trata-se de uma teoria de educação, difundida no Brasil na década de 1970 em contraposição à predominância da tendência tecnicista no período. Os estudos sobre essa teoria apresentam várias diferenciações. Tais estudos são agrupados por Saviani (1987) sob a denominação de Teorias crítico-Reprodutivistas.

De acordo com o autor citado, as **Teorias Crítico-reprodutivistas** postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade, chegando à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere. (1987, p.19-20 - grifo nosso).

No âmbito desse grupo de teorias, percebe-se diferentes manifestações, das quais três delas tiveram maior repercussão e alcançaram um maior nível de elaboração. São as seguintes: a) teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; b) teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE); c) teoria da escola dualista[165] .

No Brasil, a tendência em pauta alimentou a resistência de boa parte dos intelectuais voltados para a educação, os quais se empenharam na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um instrumento de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. (Saviani, 1984, p. 283).

Os estudos das Teorias Crítico-Reprodutivistas tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes. Vê-se que as teorias crítico-reprodutivistas não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se em mostrar a

[165] Sobre essas diferentes manifestações das Teorias Crítico-Reprodutivistas consultar SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia.* São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 16ª edição, 1987.

necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência seus determinantes materiais. (Saviani, 1987, p. 33-4).

No que se refere à alfabetização de jovens e adultos, os materiais de educação do MST apresentam, enquanto referência pedagógica, fundamentalmente as contribuições de Paulo Freire . Analisando, porém, a dificuldade dos educadores do Movimento em articular o trabalho político ao trabalho pedagógico no assentamento em Itapeva, podemos afirmar que essa atuação aproxima-se mais da concepção crítico-reprodutivista do que à pedagogia libertadora.

Não pretendemos com a afirmação acima, responsabilizar os educadores do MST, como se sua prática fosse direcionada exclusivamente pelo Setor de Educação. As diretrizes para atuação dos educadores do Movimento parecem ser decididas nas instâncias deliberativas deste, em que incorpora o conjunto de seus militantes, independentemente de qual Setor atue. Neste sentido, pautamo-nos pela compreensão de que o MST não é um movimento homogêneo. Assim, nesse momento, arriscaríamos em dizer que internamente pode ser que não exista, uma compreensão consensual por parte dos militantes do MST, sobretudo no que se refere à atuação no campo da educação escolar, institucional, nos moldes em que se apresenta o PRONERA, embora seja compreendido enquanto uma conquista do Movimento.

Em relação à proposta de educação do MST expressa nos materiais publicados pelo Setor de Educação, percebemos um esforço em tentar articular referenciais teóricos diferenciados para contribuição de uma prática pedagógica que não seja dogmática, conforme afirma Caldart (2000). No caso da educação de jovens e adultos, os Cadernos, boletins e militantes do Setor de Educação, afirmam primar pela Pedagogia Libertadora. Adentrando no assentamento em Itapeva verificamos no entanto que a relação dialógica apregoada pela referida pedagogia não parece ser implementada de modo fiel aos pressupostos postulados por Paulo Freire.

Um olhar um pouco mais abrangente no sentido de apreender as propostas educativas implementadas no assentamento em Itapeva, possibilita-nos afirmar que, do ponto de vista teórico, Makarenko é o educador que talvez exerça uma influência destacada no conjunto da militância do MST.[166]

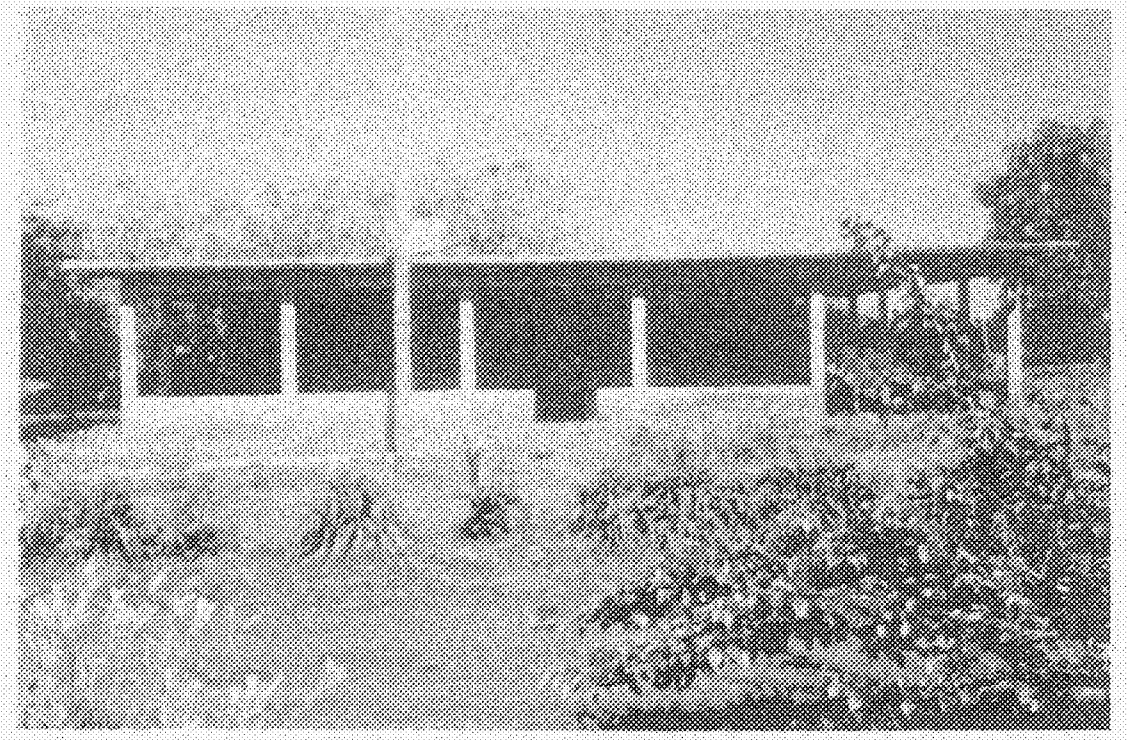
[166] A análise sobre a proposta de educação do MST, elaborada por Bezerra Neto, também apresenta afirmações nessa direção. Vale acrescentar que, a esse respeito, se faz necessário estudos mais aprofundados sobre a influência desse educador para o conjunto da militância do MST.

Um estudo de caso em que analisa estritamente o processo de implementação das cooperativas no assentamento em Itapeva [167] afirma que este educador se constitui em um dos pressupostos teóricos do MST referente à organização do trabalho coletivo, implementado pela cooperativa. No caso, a COPANOSSA, organizada na agrovila V vem passando por um processo de redução no número de cooperados ao longo da década de 1990. Coincidentemente, o trabalho de educação de jovens e adultos não teve continuidade, sendo finalizado assim que fora encerrado o PRONERA.

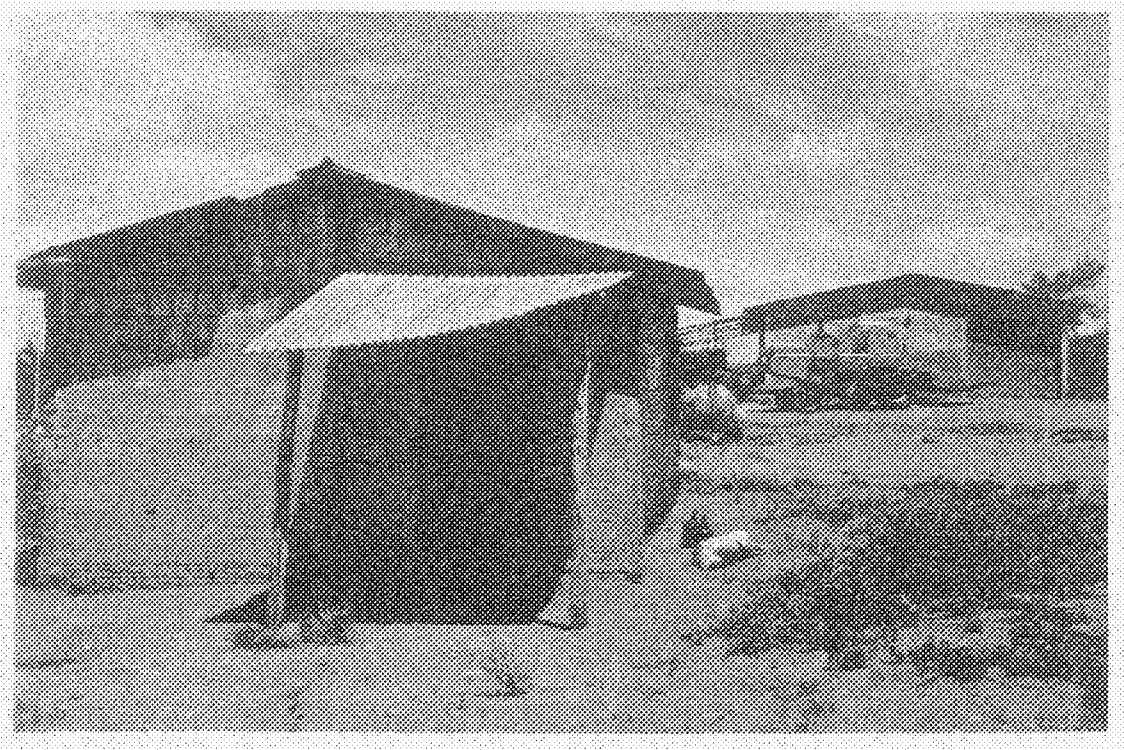
Pelo que foi possível perceber, o que aconteceu na agrovila V, ocorreu também nas demais agrovilas, embora com algumas diferenciações. Na área VI, por exemplo, mesmo com a finalização do PRONERA, está recomeçando um trabalho voluntário de educação de jovens e adultos, ainda que de forma instável e que o número de educandos seja inferior ao constatado durante a efetivação do Programa. Outro exemplo que vale acrescentar se refere à agrovila I, em que a educação de jovens e adultos parece estar sendo oferecida por iniciativa do poder público municipal.

Não obstante, de um modo geral, no que diz respeito à educação de jovens e adultos não há uma política deliberada por parte das entidades governamentais responsáveis pela educação escolar na região. O Setor de Educação do MST em Itapeva, por sua vez, parece não ter acumulado discussão suficiente, no sentido de pressionar o poder municipal para absorver a demanda existente no assentamento e tampouco sinaliza para a continuidade do trabalho de educação de jovens e adultos organizado sob o prisma da educação não formal, conforme verificado na agrovila V antes do advento do PRONERA. Assim, o definhamento do Programa no assentamento em Itapeva parece que está significando do mesmo modo uma paralisia no que diz respeito à educação não formal de jovens e adultos, limitando portanto, o processo de reconstrução da vida no assentamento.

[167] Vide capitulo 2.



Casa de família assentada – agrovila V



Sala "Bombril" – Utilizada para catequese, reuniões, educação de jovens e adultos, etc. – agrovila V

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos demonstrar que a educação escolar constitui um dos aspectos importantes para a reconstrução da vida no assentamento em Itapeva. Na agrovila V, esse processo não ocorreu de forma harmoniosa e linear. Desde a conquista da área, em 1992, os camponeses vêm organizando lutas diversificadas para permanecerem na terra.

No início, quando estavam ainda debaixo da lona preta, resistiram aos diversos momentos repressivos tão comuns na luta pela conquista da terra. Organizaram-se coletivamente, dividindo-se em comissões de trabalho e participando das mais diversas formas de organização, possibilitando a conquista de uma parte da Fazenda Pirituba. O acúmulo de experiências adquiridas no bojo da luta pela terra organizada pelo MST na região de Itapeva, mostra que o Movimento adquire um caráter educativo.

Se durante a organização do acampamento ocorre um trabalho de educação, no assentamento esse processo continua visivelmente. Paralelo à conquista da escola Engenheiro Maia, os assentados da agrovila V desenvolvem um conjunto de práticas educativas, as quais consideramos que estejam inscritas em uma concepção de educação não formal. Podemos citar: a Ciranda Infantil, os Encontros dos Sem Terrinha, os Cursos sobre a Realidade Brasileira e a educação de jovens e adultos. Percebemos que não é possível delimitar rigorosamente as experiências educativas presentes na agrovila V. Em outras palavras, de um modo geral, há uma imbricação entre a educação formal e não formal no assentamento em Itapeva.

Em 1996, a educação de jovens e adultos foi organizada voluntariamente por militantes do MST na região. No caso da agrovila V, esse trabalho foi desenvolvido pelos educadores do Movimento. Seus relatos mostram uma prática pedagógica híbrida, ora marcada por uma pedagogia tradicional, ora semelhante à metodologia desenvolvida por uma educação popular. Esta última faz parte da proposta pedagógica do MST, elaborada pelo Setor de Educação do Movimento, tendo como uma das referências teóricas, as contribuições de Paulo Freire, sobretudo no que diz respeito à educação de jovens e adultos no assentamento.

Além do educador acima citado, os materiais do MST apresentam outras contribuições teóricas, subsidiando também o trabalho de produção no assentamento. Estamos referindo-nos às experiências pedagógicas sistematizadas por Makarenko, no processo de consolidação da Revolução Russa. Entendemos que essas experiências são incorporadas por uma parte da

militância do MST, sem a devida mediação que o processo de reconstrução da vida camponesa no assentamento vem exigindo.

No afã de implementar a coletividade apregoada por Makarenko grande parte dos militantes do MST organiza a COPANOSSA na agrovila V, utilizando métodos nem sempre condizentes aos princípios democráticos, comprometendo assim os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia libertadora, tão difundida nos materiais de educação do Movimento.

A atuação dos militantes do MST em relação ao PRONERA no assentamento em Itapeva também merece uma apreciação crítica, embora tenham sido os principais organizadores do trabalho nas agrovilas. No Estado de São Paulo, o Programa teve início em agosto de 1998, sendo implementado em diversos assentamentos espalhados no Estado. Os parceiros envolvidos foram: UNESP/Marília, INCRA/SP e MST/SP.

Pelo que foi possível observar no histórico sobre educação escolar de jovens e adultos no Brasil, o MEC vem minimizando sua atuação referente à escolarização de jovens e adultos. Frente ao índice elevado de analfabetos nos acampamentos e assentamentos do país, o I ENERA impulsionou a elaboração do PRONERA, tendo como alguns dos principais objetivos erradicar o analfabetismo e possibilitar aos jovens e adultos acesso ao ensino fundamental. Para tanto, inicialmente, uma parte do Programa seria efetivado em 14 meses com perspectiva de continuidade assim que fosse renovado o convênio.

A UNESP/Marília ficou responsável pela coordenação do trabalho em diversos assentamentos espalhados pelo Estado. Os professores da universidade citada contribuíram, ministrando cursos e participando de oficinas pedagógicas. Os alunos universitários auxiliaram na documentação e alguns deles eram coordenadores do Programa em determinadas regiões. Os monitores(alfabetizadores) eram os educadores do MST, bem como os coordenadores locais.

Os parceiros não apresentaram divergências em relação à proposta pedagógica utilizada no Programa. Tudo indica que houve um consenso em torno dos materiais do MST sobre a educação de jovens e adultos. Ademais, o Manual do PRONERA parece que conseguiu contemplar o cerne das propostas educacionais do Movimento.

Não obstante, ocorreram várias situações conflitivas durante o desenvolvimento do Programa no assentamento em Itapeva. O professor coordenador da UNESP/Marília ressalta bastante o problema da rotatividade entre os monitores e, no caso do referido assentamento a

primeira coordenadora local foi substituída porque não acompanhava o Programa pois estava participando de outras atividades do Movimento.

A coordenadora que assumiu posteriormente as atividades do Programa, por sua vez, apresenta críticas à UNESP/Marília, demonstrando insatisfação em relação à assessoria pedagógica organizada pela universidade citada. Os dois monitores da agrovila V, também apresentam questionamentos ao Programa. O primeiro não diferencia em quase nada do conteúdo das críticas da coordenadora local do MST. Mas, a segunda apresenta informações, demonstrando que a avaliação sobre o desenvolvimento do PRONERA não pode se basear em uma análise bipolar, como se a universidade e o MST estivessem em posições antagônicas.

O relato da universitária responsável pelo assentamento em Itapeva também mostra que o desenvolvimento do Programa é complexo, indicando que os parceiros foram superando parte de alguns problemas e somatizando outros. Suscita por exemplo, questionamentos em relação ao excesso de burocracia exigido pelo Programa. Essas "reclamações" são expressas também por outros protagonistas do PRONERA no assentamento.

Em relação ao INCRA/SP, sua atuação parece ter limitado-se às esporádicas visitas aos assentamentos sem o acompanhamento sistemático que um trabalho em parceria impõe. Segundo a funcionária designada para esse trabalho, o Programa não teve continuidade porque o Convênio não foi renovado devido à falta de verbas. Em novembro de 1999, o PRONERA entra em um processo de definhamento no assentamento em Itapeva.

Isto posto, é possível afirmar que o **PRONERA** assumiu um papel referente a uma **educação emergencial** no assentamento. Pois, o fato de não ser renovado o Convênio impossibilitou a continuidade de estudo dos jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, compromentendo com isso a suposta proposta de educação popular, expressa no Manual do Programa.

No que se refere à atuação do MST, a reflexão que no momento podemos esboçar diz respeito à concepção expressa pela prática dos educadores do Movimento. A rotatividade dos monitores e no caso do assentamento em Itapeva, a substituição da coordenadora local do MST, indicam atitudes contraditórias em relação aos documentos de educação do Movimento.

Um dos fundamentos centrais, expresso nos textos sobre educação do MST, está relacionado à busca em articular o trabalho político ao trabalho pedagógico. Contraditoriamente, parece que não houve a combinação devida de ambos os trabalhos, deixando transparecer uma

sobreposição do primeiro ao segundo. Portanto, tudo indica que houve uma prioridade do trabalho político por uma parte dos educadores do MST em detrimento do trabalho pedagógico, como se esses fossem dicotômicos.

Não estamos com isso responsabilizando exclusivamente os educadores do Movimento. As decisões sobre as tarefas dos militantes do MST são realizadas de acordo com as prioridades traçadas internamente pelo Movimento e pode ser que essa questão relacionada à pedagogia do MST não seja consensual e tampouco a atuação no PRONERA tenha passado por discussões suficientes para implementá-lo enquanto um dos principais parceiros.

A prática dos educadores do MST durante o desenvolvimento do PRONERA talvez esteja indicando uma concepção de educação que alimentou a resistência de boa parte dos intelectuais voltados para a educação no final da década de 60 e início de 70. Tal concepção está baseada em vários estudos agrupados por Saviani sob a denominação de Teorias Crítico-Reprodutivistas. Segundo este autor, tais teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se em mostrar a necessidade lógica, social e histórica existente na sociedade capitalista, pondo em evidência seus determinantes materiais. (1987, p. 33-4).

Com essa reflexão, não temos a pretensão de generalizar nossa análise e tampouco apresentá-la como se fosse definitiva. Longe disso, o assunto em pauta é recente, complexo e polêmico. Tentamos esboçar alguns questionamentos ao trabalho de educação de jovens e adultos, organizado pelo MST na região de Itapeva, de acordo com o que foi possível observar e escutar durante a pesquisa empírica à luz de contribuições teóricas de diversas áreas do conhecimento.

Em que pese os esforços do MST para conquistarem o PRONERA, o excesso de tarefas assumidas pelos militantes do Movimento não possibilitou um maior engajamento dos educadores, limitando o desenvolvimento de um Programa que o próprio Movimento contribuiu significativamente para seu surgimento.

Contudo, os índices de analfabetismo na região parece que vêm diminuindo, de acordo com as informações dos educadores do MST. Na agrovila V, por exemplo, Nazaré afirma que existe apenas uma família, composta por pai, mãe e um filho jovem, os quais são analfabetos. Segundo a entrevistada, essa família veio de uma fazenda e quando vieram ocupar a terra não quiseram entrar na escola.

O problema central, atualmente, está relacionado à continuidade dos estudos por parte dos jovens e adultos. Com o definhamento do PRONERA, a única possibilidade de terem acesso à educação escolar seria por meio do ingresso em escolas públicas. No entanto, de um modo geral, essa alternativa não está sendo viabilizada. A realidade desses assentados, na região de Itapeva, parece situar-se no quadro geral da educação de jovens e adultos no Brasil. Por um lado, não há uma política deliberada dos órgãos governamentais para contemplar essa demanda no interior das escolas públicas, por outro, o MST da região parece não ter acúmulo de discussão suficiente para pressionar o Estado na perspectiva dos jovens e adultos terem acesso à escolarização.

Como o Movimento iniciou o trabalho no campo da educação de jovens e adultos no assentamento, de maneira não formal, talvez a experiência dos educadores esteja nesse patamar de compreensão. Entretanto, no geral, podemos afirmar que a educação de jovens e adultos no assentamento encontra-se paralisada, não sendo viabilizada no âmbito de uma educação não formal, como também, não está sendo oferecida pelas escolas públicas, isto é, por meio de uma educação formal.

Tomando como referência os desdobramentos do PRONERA no assentamento em Itapeva, fica difícil inferirmos sobre as potencialidades da proposta do MST. Estamos referindo-nos ao último problema que elencamos na introdução da presente dissertação, em que pretendíamos analisar se as experiências referentes à educação de jovens e adultos no assentamento adquirem uma conotação transformadora ou não.

A pesquisa empírica mostrou que a complexidade do assunto não nos possibilita apresentar afirmações categóricas sobre o tema em pauta. Pensamos que uma análise nesse sentido merece estudos mais aprofundados, tendo talvez como foco de análise o universo dos ex-educandos. Sendo assim, entendemos que não seja possível arriscar nesse momento uma análise dessa natureza, pois poderia levar-nos a afirmações apressadas e infundadas. Ao longo da dissertação, no entanto, pontuamos alguns questionamentos a respeito das práticas educativas dos assentados em Itapeva, bem como problematizamos algumas concepções da proposta de educação do MST.

Neste sentido, destacamos aqui uma proposta que vem sendo gestada a partir da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a qual ocorreu em julho de 1998. Nos últimos anos, após o evento citado, o MST vem apresentando uma proposta de educação acoplada ao projeto popular para o Brasil, de acordo com as formulações da Consulta Popular.

Durante o desenvolvimento do PRONERA no Estado de São Paulo foi possível verificar, no Relatório Parcial elaborado pelo coordenador estadual do Programa, que essa discussão permeou alguns momentos dedicados à formação dos monitores, bem como ao conjunto dos responsáveis pelo PRONERA nos assentamentos.

Os últimos textos divulgados pelo MST, em relação à educação, estão direcionados para a luta por uma educação básica do campo, sob o prisma de um projeto nacional, expresso no livro *A Opção Brasileira*. Apresentamos anteriormente algumas questões iniciais referentes aos limites dessa proposta frente ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Em outras palavras, colocamos em dúvida a proposta de retomar a construção de um projeto de caráter nacional diante do capitalismo monopolista em curso.

No que diz respeito à proposta exclusivamente rural para a educação do camponês, também pontuamos algumas críticas, pois, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil vem impulsionando uma unidade contraditória entre cidade e campo. Os camponeses assentados em Itapeva reconstroem suas vidas de maneira diversificada. Articulam o trabalho exercido no assentamento, transitando nas cidades limítrofes em busca de créditos para poderem desenvolver o trabalho camponês, bem como, em alguns casos, terem acesso à escolarização. Sem contar que as próprias formas de luta do MST, tais como: marchas, manifestações e negociações com os órgãos estatais, acontecem predominantemente nas cidades. Assim, compreendemos que a luta pela reforma agrária depende de uma articulação entre o campo e a cidade.

Desse modo, uma proposta de educação exclusivamente do campo não contemplaria a complexidade da vida camponesa em reconstrução no assentamento em Itapeva, bem como reveste-se de um caráter tão discriminatório quanto às atitudes apresentadas por uma ex-diretora da escola Engenheiro Maia, em que, segundo os educadores do MST da região, apregoava uma proposta pedagógica negadora do trabalho camponês. A visão urbana totalizadora imbuída no discurso da ex-diretora parece estar em sintonia com uma concepção finalista da vida camponesa. Por sua vez, a proposta de uma educação do campo, endossada pelo MST, não nos parece que seja um caminho para a transformação do *status quo*.

Não pretendemos com os questionamentos pontuados neste trabalho minimizar a importância das experiências educativas implementadas ao longo do processo de reconstrução da vida camponesa em Itapeva. Ao contrário, as mais diversas escolas encontradas no assentamento

indicam uma rica realidade dinâmica, complexa e inacabada, da qual tentamos apreender os limites e possibilidades da educação escolar dos jovens e adultos assentados no sudoeste paulista.

VII - BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Marina. *Uma lição dos Sem - Terra.* Revista Caros Amigos, São Paulo, (18), p. 30-33, setembro 1998.

AMARAL, Marina. *et al. Terra de Todos.* Revista Caros Amigos. São Paulo, (39), p. 30-37, junho 2000.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo - As Políticas Sociais e o Estado Democrático.* In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. *O Destino Incerto da Educação entre Assentados Rurais do Estado de São Paulo.* Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1993.

ALVES, Gilberto Luiz. *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda (1800-1836).* Ibitinga, Humanidades, 1993.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho*? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

_____. *Os Sentidos do Trabalho* – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, Boitempo Editorial, 1999.

APP-Sindicato. *A Educação no Século XXI: Diálogo Inédito entre Dermeval Saviani, Adriano Nogueira e Paulo Freire.* Caderno Pedagógico. Curitiba, outubro de 1977.

ARBEX, J. & FRENETTE, M. Terror no Paraná. *Revista Caros Amigos*, São Paulo, (27): 10-19, junho 1999.

ARROYO, M.G. e FERNANDES, B.M. *A Educação Básica e o Movimento Social do Campo.* Col. Por uma Educação Básica do Campo, nº 2. Peres Gráfica e Editora, São Paulo, 1999.

AUED, B. W. Reforma Agrária e Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. In: *No Fio da Navalha.* OURIQUES, N. D; RAMPINELLI, W. J. (orgs.). São Paulo, Xamã, 1997, p. 227-66.

BENJAMIN, César. *et al. A Opção Brasileira.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BENJAMIN, C. e CALDART, R.S. *Projeto Popular e Escolas do Campo.* Col. Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. Peres Gráfica e Editora,São Paulo, 2000.

BEZERRA, Luiz. *Sem – Terra Aprende e Ensina*: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas, Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo, Arte & Ciência, 1998.

BERGAMASCO, S.M.& NORDER, L.A. C. *O que são Assentamentos Rurais*. Col. Primeiros Passos, São Paulo, Brasiliense, 1996.

BOGO, Ademar. *O MST no Momento Político Atual: Situação e Perspectivas*. In: Centro de Recursos Humanos/UFBa, 1998.

BIHR, A. *Da Grande Noite à Alternativa* – O Movimento Operário em Crise. São Paulo, Boitempo Editorial, 1998.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980 (Coleção Primeiros passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Cultura do Povo e a Educação Popular: sete canções de militância pedagógica. In:. *A Questão Política da Educação Popular*. BEZERRA, Alda. & BRANDÃO, C.R.(orgs.). 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 122-35.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. Col. Primeiros Passos, 26ª ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1991.

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

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. *A Escola do Campo* (Relatório de Atividades 1998/99). Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação Popular nos Movimentos Sociais no Campo: Potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. In: *Educação Popular: Outros Caminhos*. SCOCUGLIA, Afonso Celso & MELO NETO, José Francisco de.(orgs). João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1999, p. 135-152.

CALDART, Roseli Salete. Educação Popular no meio rural: as experiências pedagógicas nas escolas do MST. In: *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. SILVA, Luiz Heron e Azevedo & José Clóvis (orgs.) Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: Formação de Educadoras e Educadores no MST*. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes, 2000.

CASTRO, Josué de. *Sete Palmos de Terra e um Caixão*. São Paulo, Brasiliense, 1965.

CONSULTA POPULAR. *Projeto Popular para o Brasil*. Cartilha para debates em grupos, nº01, Gráfica Peres - Osasco, s/d.

COSTA, Cyra Malta Olegário da. *Um Olhar sobre o Processo Organizativo em Assentamentos Rurais: O Caso da Fazenda Pirituba*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Engenharia Agrícola/UNICAMP, Campinas, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 8ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo, A. Associados/Cortez, 1984.

_____. *Educação e Contradição*. 2ª ed. São Paulo, Autores Associados/Cortez,1986.

CREMONESE, Dejalma. *"Acabem com o MST..."*, *Direitismo e Preconceito*. Disponível em <http://www.espacoacademico.combr,12/09/00>.

DOIMO, Ana Maria. *A Vez e a Voz do Popular*: Movimentos Sociais e Participação Política no Brasil pós – 70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, ANPOCS, 1995.

ENGELS, Friedrich. A Questão Camponesa em França e na Alemanha. In: *Obras escolhidas*. Marx/Engels Tomo III, Edições Avante, Lisboa. Edições Progresso, Moscovo, 1985.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Quatro Cartas aos Animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: *A Questão Política da Educação Popular*. BEZERRA, Alda & BRANDÃO, C.R.(orgs.). 3 ed., São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 136-95.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia* - Saberes Necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação Como Prática da Liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA – FUNDEP. *Coragem de Educar: uma proposta de educação popular para o meio rural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FURTADO, E.D.P.; BRANDÃO, M.L.P. *O que se Sabe e o que se Faz sobre a Educação no Contexto de Assentamentos Rurais: colocando gás na lamparina...* Caxambu/MG, 23ª Reunião da ANPED, mimeo.

GADOTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. 6 ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988a. Capítulo IV, p. 109-56.

_____. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 3 ed., São Paulo: Editora Ática, 1988b. Capítulo 2, p. 39-43.

_____. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000, p. 249-91.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e Movimento Operário*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Apêndice In: *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990, p. 54 – 78.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. *História das Lutas e dos Movimentos Sociais*. São Paulo, Loyola, 1995.

_____. *Os Sem - Terra, ONGs e Cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo, Cortez, 1997a.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais*. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo, Loyola, 1997b.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. O Novo Associativismo e o Terceiro Setor. IN. *Serviço Social & Sociedade*. Ano XIX Nº 58 novembro de 1998, São Paulo, Cortez Editora.

_____. *Os Sem-Terra e os Desafios da Participação Popular no meio rural brasileiro: ação política e imagem neste final de milênio*. In: Caderno de Recursos Humanos/UFBa, 1998.

_____. *MST e Mídia*. In: *Cadernos dos CEAS*, nº 179, Salvador, Centro de Estudos e Ação Social, 1999a.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação Não-Formal e Cultura Política*: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo, Cortez, 1999b.

_____. *Mídia, Terceiro Setor e MST*: impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. São Paulo, Cortez, 2001.

GRESPAN, Jorge Luís da Silva. A Teoria das Crises em Marx. In:. *Marx e Engels na História*. COGGIOLA,Osvaldo (Org.). São Paulo, Xamã, 1996.

GRESPAN. Jorge Luís da Silva. *O Negativo do Capital*. São Paulo, Hucitec/Fapesp,1998.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M.C. *Escolarização de Jovens e Adultos.* In: Revista Brasileira de Educação, Nº 12 (Número Especial) - ANPED. Campinas/SP, Editora Autores Associados, 2000, p. 108-130.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade.* Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HERBERT, José de Souza. *Como se Faz uma Análise de Conjuntura.* 18 ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre História.* Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998: 216-31.

IASI, Mauro. *Brasil...meu Brasil brasileiro...A Consulta Popular e a volta do Projeto Nacional.* In: A Quinzena - Centro de Documentação e Pesquisa Vergueiro (CPV), nº 280, 30 de julho de 1999.

Instituto de Terras do Estado de São Paulo. *Retrato da Terra 96/97: Perfil Sócio-econômico dos Assentamentos do Estado de São Paulo.* Cadernos ITESP, nº 1. São Paulo, Abril/ 1998.

Instituto de Terras do Estado de São Paulo. *Mediação no Campo: Estratégias de Ação em Situações de Conflito Fundiário.* Cadernos ITESP, nº 06. São Paulo, Dezembro/1998.

Instituto de Terras do Estado de São Paulo. *Retrato da Terra 97/98: Perfil Sócio-econômico e Balanço da Produção Agropecuária dos Assentamentos Rurais do Estado de São Paulo.* Cadernos ITESP, nº9. São Paulo, Dezembro/1998.

JANES, Robinson. *Relatório Parcial de Atividades do PRONERA/EJA/SP.* Marília/SP - Março de 1999, mimeo.

JANES, Robinson. *Alfabetização de Jovens e Adultos em Acampamentos e Assentamentos da Reforma Agrária: a autogestão no MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (Relatório de Pesquisa). Marília, abril de 2001, mimeo.

JONES, Alberto da Silva. Lei de Terras, Propriedade Territorial e Reação Latifundiária: Fracasso de um Projeto Capitalista Para a Agricultura Brasileira. In: *Boletim Quinzenal da Bolsa de Cereais de São Paulo*/Pesquisa de Economia Agrícola. 14 de janeiro de 1997.

KOLLING. E. J. et alii (orgs). *Por uma Educação Básica do Campo* (Memória). Peres Gráfica e Editora, São Paulo, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais.* São Paulo, Cortez, 1999.

LENIN, Vladimir Ilitch. *As Três Fontes e as Três Partes Constitutivas do Marxismo.* São Paulo, Global Editora, s.d.

_____. *O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia.* Tradução de José Paulo Netto. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

LOMBARDI, José Claudinei. Historiografia Educacional Brasileira e os Fundamentos Teórico-Metodológicos da História. In: *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais.* LOMBARDI, José Claudinei(org.). Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999, p. 7-32.

LINHARES, Maria Yedda Leite & TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. *Terra Prometida: Uma História da Questão Agrária no Brasil.* Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MARCOS, Valéria de. A (U)topia da Produção Comunitária Camponesa no Final do Século XX. In: *Cadernos dos CEAS* - Centro de Estudos e Ação Social, nº 177, Salvador: Setembro/Outubro de 1998, p. 41-58.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no Chão da Noite.* Emancipação Política e Libertação nos Movimentos Sociais no Campo. São Paulo, Hucitec, 1989.

_____. *O Poder do Atraso.* São Paulo, Hucitec, 1996.

_____. *O Cativeiro da Terra.* 7. Ed. São Paulo, Hucitec, 1998.

_____. *Reforma Agrária: o impossível diálogo sobre a história possível.* In: Tempo Social - Revista de Sociologia da USP. Fevereiro de 2000, p. 97-128.

MAKARENKO. Anton. *Poema Pedagógico I.* 2ª ed. Livros Horizonte/Lisboa, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã.* Lisboa, Avante, 1981.

MARX, Karl. *O Capital. A Chamada Acumulação Primitiva.* 9 ed., Crítica da Economia Política. Livro Primeiro: Capítulo XXIV. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo, DIFEL, 1984.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: *A Questão Judaica.* 2 ed., São Paulo, Editora Moraes, 1991, p. 104-127.

MEDEIROS, L.S. de. *História dos Movimentos Sociais no Campo.* Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELO, Denise Mesquita de. *A Construção da Subjetividade de Mulheres Assentadas pelo MST.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 2001.

MELLO, Guiomar Namo (Org). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória.* São Paulo, Loyola, 1984.

MELO, Murilo Fuiza de. Começa o julgamento de Rainha em Vitória. *O Estado de São Paulo.* 04/04/2000, p. A11 c. Geral.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.* São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MIRANDA, Maria Elena. *Análise de uma Situação de Conflito entre os assentados e o MST.* Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência.* 3 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MOURA, Margarida Maria. *Camponeses.* São Paulo, Ática, Coleção Princípios, 1986.

MST. *Plantando Cirandas.* Gráfica e Editora Peres. São Paulo, 1994.

MST. *Escola, Trabalho e Cooperação.* Boletim da Educação nº 04. Setor de Educação do MST. São Paulo, 1994.

MST. *Como Fazer a Escola que Queremos: O PLANEJAMENTO.* Caderno de Educação nº 06. Coletivo Nacional de Educação do MST. Gráfica e Editora Peres. São Paulo, 1995.

MST. *O Trabalho e a Coletividade na Educação; Anton Makarenko.* Boletim de Educação nº 05. Setor de Educação do MST. Gráfica e Editora Peres. São Paulo, 1995.

MST. *Princípios da Educação no MST.* Caderno de Educação nº8. Setor de Educação do MST. São Paulo, 1996.

MST. *Alfabetização de Jovens e Adultos. Educação Matemática.* Caderno de Educação nº 5. Setor de Educação do MST. 3ª ed. EVANGRAF, 1996.

MST. *Campanha de Construção da Escola Nacional do MST.* Caderno de Formação nº 29. Gráfica e Editora Peres. São Paulo, 1998.

MST. *Nossa Turma Na Luta Pela Terra.* Coleção Fazendo História. Setor de Educação do MST. Coleção Fazendo História nº5. Gráfica e Editora Peres. São Paulo, 1998.

MST. *Escola Itinerante em Acampamentos.* Coleção Fazendo Escola nº 01. Setor de Educação do MST. Coleção Fazendo Escola nº1. Gráfica e Editora Peres. São Paulo, 1998.

MST. *Alfabetização.* Caderno de Educação nº 2. Setor de Educação do MST e Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro - FUNDEP. 2M Criação e Produção Gráfica LTDA. São Paulo, 1998.

MST. *Calendário Histórico dos Trabalhadores.* Setor de Educação/Formação do MST. São Paulo, 1999.

MST. *Desenhando o Brasil*: trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos realizados pelo MST em 1998. Associação Nacional de Cooperação Agrícola-ANCA. Gráfica e Editora Peres. São Paulo, 1999.

MST. *Alfabetização de Jovens e Adultos: Como Organizar.* Caderno de Educação nº 3. Setor de Educação do MST, 3ª Ed. Gráfica e Editora Peres Ltda, 1999.

MST. *Alfabetização de Jovens e Adultos. Didática da Linguagem.* Caderno de Educação nº 4. Setor de Educação do MST, 3ª Ed. Gráfica e Editora Peres Ltda, 1999.

MST. *Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental.* Caderno de Educação nº 09. Setor de Educação do MST. São Paulo, 1999.

MST. *LATIFÚNDIO: O Pecado Agrário Brasileiro.* João Pedro Stédile. Caderno de Formação nº 33. São Paulo, 2000.

MST. *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.* ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola, nº 197, fevereiro/2000.

MST. *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.* Ano XVIII – nº 202. ANCA –Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2000.

MST. *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.* Ano XIX - nº 204. ANCA –Associação Nacional de Cooperação Agrícola, Set./out. de 2000.

NAGLE, Jorge (Org). *Educação e Linguagem.* São Paulo, EDART, 1976.

NUNES, César; SILVA, Edna. Sexualidade e Educação: Elementos Teóricos e Marcos Historiográficos da Educação Sexual no Brasil. In: *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais.* LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Campinas/SP, Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999, p. 152-77.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Modo Capitalista de Produção e Agricultura.* São Paulo, Editora Ática, 1995.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O Marxismo, a Questão Agrária e os Conflitos pela Terra no Pontal do Paranapanema. In:. *Marx e Engels na História.* COGGIOLA, Osvaldo (Org.). São Paulo: Xamã, 1996, p. 157-67.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Geografia das Lutas no Campo.* São Paulo: Contexto, 1997a.

_____. *A Agricultura Camponesa no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1997b.

PAIM, Antonio. *História das Idéias Filosóficas no Brasil.* 3 ed., rev. amp. São Paulo, Convívio/INL, 1984.

PAIVA, Vanilda P. Estado e Educação Popular: recolocando o problema. In: *A Questão Política da Educação Popular.* BEZERRA, Alda.& BRANDÃO, C.R.(orgs.). 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1982, p. 79-87.

PARO, Vítor Henrique. Parem de Preparar para o Trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, Celso João *et al*

(orgs). *Trabalho, Formação e Currículo - para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-20.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre educação de adultos.* São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982

PRIORI, Angelo. *A Revolta Camponesa de Porecatú: A luta pela defesa da terra camponesa e a atuação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no campo (1942-1952).* Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, 2000.

PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações.* Brasília, Brasil, 1998.

PRONERA. A Escola do Campo. *Relatório de Atividades 1998-1999.* Brasília, 1999.

SANTOS, Chico. Desemprego em SP é recorde com 9,18%. *Folha de São Paulo*, 03/03/1999, p. 2, c.10.

SEVERIANO, Mylton. et alii. João Pedro Stedile. *Revista Caros Amigos.* São Paulo, 8(1): 27-33, nov. 1997.

SEGNINI, Liliana Rolfsen P. *Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma complexa relação.* NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, dezembro de 1998, versão preliminar.

RIBEIRO, Marlene. O Caráter Pedagógico dos Movimentos Sociais. In: *Serviço Social & Sociedade.* Ano XIX Nº 58 novembro de 1998, São Paulo: Cortez Editora.

SCHERER-WARREN, Ilse & ROSSIAUD, Jean. João Pedro Stedile. In: *A Democratização Inacabável: as memórias do futuro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.114-127.

SANTOS, A. P. et alii. *Vozes da Marcha Pela Terra.* São Paulo: Loyola, 1998.

SAVIANI, Demerval. A Filosofia da Educação e sua veiculação pela RBEP. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 150, maio-agosto, 1984.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia.* 16ª ed. São Paulo, A. Associados/Cortez, 1987.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica.* 6ª ed. Campinas, SP, Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. Educação e Colonização: As idéias Pedagógicas no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII (Trabalho apresentado no IV Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, Santiago do Chile, 1998).

_____. História das Idéias Pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: *Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análise, objetos e fontes.* FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). Belo Horizonte, HG Edições, 1999.

_____. *Anísio Teixeira: Clássico da Educação Brasileira.* Revista Bimestral nº4:Filosofia e Filosofia da Educação. Setembro/outubro de 2000. Disponível em <http://www.filosofia.pro.br/saviani-anisio.htm>

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um Discurso sobre as Ciências.* 2ª ed. – Edições Afrontamento, Porto, 1988.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997, 1ª Parte: p. 17-110.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* 20ª Ed., rev. e ampl., São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. *Educação Como Prática da Liberdade (resenha).* In: Revista Brasileira de Educação., nº 4 (Número Especial). ANPED, Editora Autores associados, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. *O Campesinato Brasileiro e a Luta pela Permanência na Terra.* X Congresso Mundial de Sociologia Rural e XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, Rio de Janeiro, jul/ago 2000.

SOUZA, Maria Antonia de. *Lideranças de assentamentos rurais no Pontal de Paranapanema: memória de uma trajetória.* In: Cidadania/Textos, nº 7, Campinas – SP: UNICAMP - FE - GEMDEC, 1996.

SOUZA, Maria Antonia. *As Formas Organizacionais de Produção em Assentamentos Rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST.* Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Relações MST e Estado: Encontros e Desencontros na Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais.* 2000, mimeo.

STÉDILE, João Pedro (org.) *A Questão Agrária Hoje.* Rio Grande do Sul: UFRGS, 1994.

_____. *A Reforma Agrária e a Luta do MST.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

STÉDILE, João Pedro; LOCONTE, Wanderley(Coord.). *A Questão Agrária no Brasil.* São Paulo: Atual, 1997b - (Espaço e Debate).

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência.* 3 ed., Tradução: Liliana Rombert Soeiro. Lisboa, Livros Horizontes, 1984.

TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta. *Pespectivas Históricas da Educação.* São Paulo, Editora Ática, 1995, 3ª Edição.

TOMAZELA, José Maria. Em colapso, Anhembi pede a saída de sem-terra. *O Estado de São Paulo*, 30/07/1999, p. A11, c. A - Questão Agrária.

_____. MST Prepara Grandes Invasões em São Paulo. *O Estado de São Paulo*. Geral/Questão Agrária, 03/03/2000, p. A13.

TOURAINE, Alain. *Igualdade e Diversidade: O sujeito democrático*. Tradução: Modesto Florenzano. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1998.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. In: *Perspectiva - Trabalho e Educação : um olhar multirreferencial*. Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 14, nº 26, julho-dezembro de 1996.

TUMOLO, Paulo Sergio. A CUT e a Formação Profissional: Esboço de Análise Crítica. In: *Trabalho & Crítica*. Publicação do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Editora da Universidade Federal Fluminense, nº 01, setembro de 1999.

TREVISAN, Leonar Ensino Médio de São Paulo receberá R$ 87 milhões. *O Estado de S. Paulo*, 03/03/2000, p.A11 c. A - GERAL/Educação.

TREVIZAN, S.D.P. e ALGER, K. *Movimentos sociais de Luta pela Terra e a Sustentabilidade do Ecossistema*. X Congresso Mundial de Sociologia Rural e XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural. Rio de Janeiro, 30 de julho a 05 de agosto de 2000.

WHITAKER, Dulce C.A. et. Al. A Transcrição da Fala do Homem do Campo: fidelidade ou caricatura. In: *Cadernos de Campo*. Ferrante, V.L. (Org.). Programa de Pós-Graduação em Sociologia UNESP/Araraquara, Ano II, nº 3, 1995, p. 65-70.

ANEXOS

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA - MEPF
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA

PRONERA

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

MANUAL DE OPERAÇÕES

Presidente da República
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Ministro de Estado Extraordinário de Política Fundiária
RAUL BELENS JUNGMANN PINTO

Presidente do INCRA
MILTON SELIGMAN

Diretor de Assentamento
FRANCISCO ORLANDO COSTA MUNIZ

Coordenador do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
JOÃO CLAUDIO TODOROV

MANUAL DE OPERAÇÕES

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONERA

Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária - MEPF

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA

Brasília, Brasil, 1998

MEMBROS DO CONSELHO DELIBERATIVO NACIONAL DO PRONERA

Representante do Ministério Extraordinário de Política Fundiária - MEPF
Representante do Ministério da Educação e do Desporto - MEC
Representante do Ministério do Trabalho - MTb
Representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA
Representante do Programa Comunidade Solidária
Representante da Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais - ABONG
Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG
Representante da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil - CNBB
Representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB
Representante do Fórum Nacional Contra a Violência no Campo - FNV
Representante do Fórum Nacional pela Reforma Agrária - FNRA
Representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF
Representante do Fundo da ONU para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO
Representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
Representante da União Nacional dos Estudantes - UNE
Representantes das Comissões da Coordenação Nacional do PRONERA

COORDENAÇÃO NACIONAL DO PRONERA
Prof. João Cláudio Todorov - **Coordenador Nacional**

COMISSÃO PEDAGÓGICA
Profª. Ângela T. S. Thernien - **Universidade Federal do Ceará - UFCE**
Profª. Mônica Castagna Molina - **GT-RA - Universidade de Brasília - UnB**
Prof. Robinson James - **Universidade Estadual Paulista - UNESP**
Profª. Sônia Fátima Schwentler - **Universidade Federal do Paraná - UFPR**
Profª. Sônia Meire S. A.de Jesus - **Universidade Federal de Sergipe - UFSE**
Cleia Anice M. Porto - **Representante da CONTAG**
Edgar Jorge Kolling - **Representante do MST**
Maristela Abad - **Gerente Administrativo**

COMISSÃO EXECUTIVA
Prof. João Claudio Todorov - **Presidente da Comissão**
Prof. Carlos Alberto Torres - **Assessor de Planejamento**
Maristela Abad - **Gerente Administrativo**
Profª. Mônica Molina - **Representante da Comissão Pedagógica Nacional**
João Luiz Guadagnin - **Representante do INCRA**
Profª. Sueli L. Couto Rosa - **Representante do CRUB**
Cleia Anice M. Porto - **Representante da CONTAG**
Elfi Fenske - **Representante do MST**

COMISSÃO ADMINISTRATIVA
Maristela Abad - **Gerente Administrativo**
Antônio Manoel de Oliveira - **Assessoria de Comunicação Social**
Ana Maria Silva Rodrigues - **Secretária**

Assessoria Técnica e Administrativa
Cláudia Couto Rosa Lopes
João Rezek Júnior
Luciana de Almeida Queiroz
Maria Alice Vieira Freitas Lima

SUMÁRIO

I - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA

Apresentação.... 05

- Antecedentes..... 08

2 - O Que é o Programa Nacional de Educação Na Reforma Agrária - PRONERA?..... 09

3 - Quais são os Objetivos do PRONERA?..... 10

3.1 - Objetivos Gerais..... 10

3.2 - Objetivos Específicos..... 10

4 - Quem são os Beneficiários do PRONERA? 1

5 - Quais são os Princípios Básicos dos Projetos do PRONERA ?..... 11

5.1- Caráter Interativo.....

5.2 - Caráter Multiplicador..... 11

5.3 - Caráter Participativo..... 12

6 - Como Funciona a Estrutura Administrativa do PRONERA?..... 12

II - Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária - EJA

- Quais são os Pressupostos Teóricos Metodológicos do EJA?..... 20

2 - Quais são as Atividades Básicas do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos - EJA nos Assentamentos de Reforma Agrária?..... 22

2.1- Alfabetização de Jovens e Adultos Residentes em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária..... 22

2.2- Ensino Fundamental sob a Modalidade Supletiva e Capacitação Pedagógica de Monitores(as)..... 22

2.3- Formação de Coordenadores Locais (Agentes Dinamizadores) de Processos Comunitários..... 22

3 - Como Funciona o Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos Assentamentos de Reforma Agrária?..... 23

4 - Como Apresentar as Propostas de Projetos de Educação de Jovens e Adultos - EJA?..... 25

4.1- Critérios de Elegibilidade..... 26

5 - Como Tramitam e são Julgados os Projetos do EJA?..... 27

6 - Como se dá o Processo de Implementação dos Projetos?..... 27

7 - Quais são os Critérios de Seleção dos Monitores?..... 28

8 - Divulgação do PRONERA..... 28

9 - Diretrizes para Elaboração dos Projetos..... 29

ANEXOS

Formulários para apresentação do Plano de Trabalho..... 32

Formulário para Cadastro do Alfabetizador - Monitor(a)/Coordenador Local..... 44

Formulário para Cadastro do Aluno Universitário..... 45

Formulário para Cadastro do Alfabetizando..... 46

Fluxograma do Processo Pedagógico..... 47

I - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA é 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 Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos de Reforma Agrária.

Coube ao Ministro Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, o Ministério da Educação e Desporto - MEC e o Ministério do Trabalho - MTb a iniciativa de articular e incorporar o Governo Federal a essa parceria com as universidades e com os movimentos sociais rurais. Outros parceiros fundamentais como as igrejas, organizações não-governamentais, associações e cooperativas de produção vêm prestando o seu apoio ao PRONERA.

Frente à constatação revelada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil, que mostrou a baixa escolaridade dos assentados e o alto índice de analfabetismo entre eles, chegando em alguns estados a 70% e registrando uma média nacional de 43%, o PRONERA é um instrumento para responder, com metodologias específicas, às demandas sociais por educação dos assentados.

As exigências do mercado agrícola cada vez mais tecnificado e globalizado, tornam absolutamente inaceitáveis estes índices de analfabetismo, sendo que a sua permanência é um obstáculo capaz de inviabilizar o sucesso do projeto de Reforma Agrária do Governo Federal. Como diz o próprio documento da

Presidência da República: *Reforma Agrária - Compromisso de Todos* - "não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articuladas de diversos ministérios e instituições públicas que promovam a sobrevivência dos assentamentos: crédito subsidiado para lavouras e para a construção de moradias, estradas, armazéns, escolas, postos de saúde, alimentação das famílias, criação de cooperativas, entre outros. Em outras palavras, o grande desafio da reforma agrária hoje está em garantir a viabilidade econômica do assentamento".

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 Ministro Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, o Ministro 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 de todo o país.

A idéia básica é que professores e alunos das universidades brasileiras se responsabilizem pela capacitação de monitores(as) que trabalharão nos assentamentos, realizando a alfabetização de jovens e adultos.

Os sujeitos que receberão esta capacitação deverão ser do próprio assentamento; eles realizarão o processo de alfabetização dos trabalhadores(as) assentados(as), evitando-se assim, os prejuízos pela descontinuidade e interrupção do trabalho.

As Instituições de Ensino Superior - IES, em parceria com os movimentos sociais da região onde se situam, as Organizações Não-Governamentais - ONG's, as igrejas e cooperativas, realizarão cursos para capacitar estes monitores(as) que farão a alfabetização, mantendo também, além de momentos presenciais, a permanente formação destes monitores(as) por meio da utilização da metodologia da educação à distância.

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 a apresentação de projetos de educação de jovens e adultos - EJA.

Antes de iniciar a elaboração de um projeto para o PRONERA é necessária a leitura atenta de todos os ítens deste Manual. Após a elaboração dos projetos, os mesmos deverão ser encaminhados ao seguinte endereço:

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
SCN Quadra 01, Bloco "C", salas 709/710
Edifício Trade Center - Asa Norte
CEP: 70.710-902 - Brasília - DF
Contatos

Fones: (061) 328-8424/328-6376/328-0062
Fax: (061) 328-0061

1 - ANTECEDENTES

Em julho de 1997, por meio de uma parceria realizada 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 a Fundação das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, que contou com a participação de mais de vinte universidades brasileiras.

Durante o I ENERA, as universidades presentes identificaram inúmeros projetos afins na área de educação na Reforma Agrária, envolvendo diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais etc. A imensa demanda dos movimentos sociais para educação no meio rural indicou a urgência de uma articulação efetiva entre os trabalhos já desenvolvidos por algumas universidades visando a sua multiplicação e adoção por outras Instituições de Ensino Superior - IES.

Formou-se uma coordenação responsável para encontrar os caminhos de viabilização desta proposta de inserção das universidades, no enfrentamento do analfabetismo nos assentamentos rurais. Essa coordenação ficou incumbida de apresentar ao III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária a proposta para que a Educação se tornasse a terceira fase da parceria entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB.

No III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária, o conjunto das universidades participantes elegeu a Educação como a atividade seguinte naquela parceria e o Ministro Extraordinário da Política Fundiária convidou o ex-reitor da Universidade de Brasília, professor João Cláudio Todorov, para assumir a coordenação de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Desde então, os parceiros discutiram as bases do programa, o qual foi construído par e passo com os interesses de todos os grupos envolvidos.

A formulação dos termos conceituais, dos princípios metodológicos e pedagógicos e a elaboração deste manual de operações, foram realizadas conjuntamente, respeitando o caráter participativo e democrático, elementos fundamentais dentro da estrutura do PRONERA.

2- O QUE É O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA?

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - 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.

O PRONERA é a instância, que a partir do Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária - MEPF e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, vai articular diferentes ações referentes às demandas por Educação nos assentamentos de Reforma Agrária, nas seguintes frentes:

- educação de jovens e adultos - EJA;

- formação continuada e escolarização (média e superior) aos educadores(as) do ensino fundamental;

- formação técnico - profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural;

- produção de materiais didático-pedagógicos a partir das demandas dessas frentes.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA foi escolhida como a primordial para se dar início ao processo, embora outras frentes possam ser propostas a qualquer momento em que os parceiros assim o desejarem.

A estrutura de funcionamento do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA é específica deste programa, tendo sido inspirada nas experiências bem sucedidas dos projetos de alfabetização e de escolarização supletiva que vêm sendo desenvolvidos no Brasil.

3- Quais são os Objetivos do PRONERA?

3.1. 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.

3.2. 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.

4- Quem são os Beneficiários do PRONERA?

a) **Beneficiários diretos:** trabalhadores(as) rurais jovens e adultos dos assentamentos de Reforma Agrária, agentes comunitários locais e alunos(as) universitários(as).

b) **Beneficiários indiretos:** comunidades assentadas, comunidades ao redor dos assentamentos e os movimentos sociais.

5- Quais são os Princípios Básicos dos Projetos do PRONERA ?

5.1- Caráter interativo: os projetos do PRONERA visam estabelecer parcerias entre os órgãos governamentais, as universidades e outras Instituições de Ensino Superior - IES, os movimentos sociais e sindicais, e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre estes atores sociais, pela via da escolarização continuada.

5.2- Caráter multiplicador: os projetos do PRONERA deverão apresentar, na sua proposta pedagógica, a perspectiva multiplicadora da educação dos assentados jovens e adultos, de modo a que se amplie não só o número de alfabetizados como o número de monitores(as) e de agentes dinamizadores dentro dos assentamentos.

5.3- Caráter participativo: os projetos do PRONERA devem priorizar atividades que venham ao encontro das necessidades da comunidade assentada. Estas necessidades devem ser identificadas pelo conjunto da comunidade beneficiária do Projeto, que deverá estar envolvida em todas as fases de sua elaboração, execução e avaliação.

6- COMO FUNCIONA A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO PRONERA?

O PRONERA será operacionalizado por um **Conselho Deliberativo Nacional e Conselhos Deliberativos Estaduais**, uma **Coordenação Nacional, Coordenações Estaduais** e **Coordenações Locais**.

1- Do Conselho Deliberativo Nacional

O Conselho Deliberativo Nacional é formado pelos representantes de entidades parceiras, ou seja, governo, universidades e movimentos sociais e orientará sobre as decisões da Coordenação Nacional do PRONERA, sendo estes:

- 1 membro do Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária - MEPF;
- 1 membro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA;
- membro do Ministério da Educação e Cultura - MEC;
- 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;

- 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 da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO;
- 1 membro da Fundação das Nações Unidas para Infância UNICEF;
- membro da União Nacional dos Estudantes - UNE;
- membro da Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB;
- 1 membro do Fórum Nacional contra a Violência no Campo - FNVC;
- 1 membro do Fórum Nacional pela Reforma Agrária - FNRA;
- 1 membro da Comunidade Solidária.

O Conselho Deliberativo Nacional e a Coordenação Nacional serão presididos por um representante designado pelo Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária - MEPF. O Conselho Deliberativo Nacional se reunirá ordinariamente duas vezes ao ano e poderá ser convocado em caráter extraordinário. A inclusão de representantes de outras instituições será apreciada e decidida pelo Conselho.

2- Da Coordenação Nacional

A Coordenação Nacional, que está distribuída em três instâncias, abaixo discriminadas, é o órgão de direção executiva superior do PRONERA tendo como competência articular as suas atividades.

A Coordenação Nacional se reunirá ordinariamente a cada dois meses e extraordinariamente todas as vezes que for necessário, para atender às exigências do Programa. Será convocada pelo seu Presidente, que convocará todas as demais instâncias, e/ou por dois terços dos membros da Coordenação Nacional.

A Coordenação Nacional do PRONERA é composta por membros permanentes tendo como sede a cidade de Brasília, com as seguintes atribuições e competências:

- coordenar as ações do PRONERA em todas as sua instâncias;
- articular a parceria governo, universidades, movimentos sociais e sindicais e organismos internacionais;
- propor princípios e diretrizes para o desenvolvimento 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.

2.1- A Comissão Executiva

A Comissão Executiva do PRONERA é um coletivo ao qual compete a execução e administração do PRONERA.

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) analisar os projetos concorrentes quanto ao cumprimento dos requisitos formais;

e) integração com as demais áreas da Estrutura Administrativa, parceiros e órgãos do PRONERA.

A Comissão Executiva é composta de oito membros, sendo eles:

- um representante do Gabinete do Ministro Extraordinário de Política Fundiária, que a presidirá;
- um representante do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA;
- um representante do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB;
- um representante da Comissão Pedagógica Nacional;
- dois representantes de movimentos sociais, (CONTAG /MST);
- o Gerente Administrativo do PRONERA;
- o Assessor de Planejamento da Coordenação Nacional.

Os membros constitutivos da Comissão Executiva serão indicados pelas suas instituições e deverão ter um suplente permanente que substituirá o membro titular, na sua eventual ausência.

A periodicidade das reuniões da Comissão Executiva será mensal e extraordinariamente, de acordo com as necessidades e exigências administrativas do PRONERA, sendo sempre convocadas por seu Presidente.

2.2 - A Comissão Pedagógica

A Comissão Pedagógica é composta de oito membros e tem como 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 trabalho/projetos e apresentá-los à Coordenação Nacional;
- mobilizar e articular os instrumentos do Programa junto ao MEC.

São membros da Coordenação Pedagógica:

um representante da Comissão Executiva;

cinco representantes de universidades;

- dois representantes de movimentos sociais (MST e CONTAG);

Na sua primeira fase as Universidades representadas são: Universidade Federal de Sergipe - UFSE, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Universidade Federal do Ceará - UFCE, Universidade Federal do Paraná - UFPR e Universidade de Brasília - UnB.

2.3- A Comissão Administrativa

A Estrutura do PRONERA ainda se compõe de uma Comissão Administrativa, responsável pela organização administrativa e financeira do PRONERA.

3 - Dos Conselhos Estaduais

Conselho Estadual será formado pelas entidades parceiras que atuam no Estado e que representam o governo, universidades, movimentos sociais e organizações não governamentais, cada um com um membro. O Conselho Estadual será presidido por um representante do INCRA local ou por um outro membro do Conselho Estadual, eleito em assembléia geral.

O Conselho Estadual orientará as ações do PRONERA no Estado. As reuniões do Conselho Estadual serão realizadas em caráter ordinário duas vezes ao ano e extraordinariamente sempre que convocadas por seu presidente ou por metade mais um dos seus membros. Os participantes do Conselho Estadual não serão remunerados.

3.1 - Das Coordenações Estaduais

Constituem extensão da Coordenação Nacional as Coordenações Estaduais e Coordenações Locais.

A Coordenação Estadual será composta de:

- 2 professores universitários;
- 2 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, ONG's, dentre outras.

Os professores universitários e os representantes dos movimentos sociais deverão estar envolvidos em projetos de EJA. Além daquelas atividades, como membros da Coordenação Estadual deverão desenvolver atividades de planejamento, implementação e execução conforme orientações específicas contidas no documento "Manual de Procedimentos" das Coordenações Estaduais.

A composição da Coordenação Estadual deverá ser comunicada à Coordenação Nacional, incluindo todas as composições das Coordenações Locais no estado, no prazo de 30 dias após suas constituições e início das atividades.

Será sua atribuição divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades do Programa no âmbito estadual.

Além disto deverá:

- mobilizar, dinamizar e orientar as atividades de alfabetização e escolarização junto às universidades e demais Instituições de Ensino Superior do Estado;
- avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas no seu Estado;
- promover parcerias entre organismos do governo do estado e dos municípios, igrejas, ONG's, movimentos sociais, universidades e demais IES.

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

4- Das Coordenações Locais

A Coordenação Local é composta de

- 3 monitores(as);
- estudante universitário;

- 1 agente de movimentos sociais (coordenador local);
- demais representantes dos parceiros locais.

No âmbito local (nos assentamentos), serão suas atribuições: divulgar, coordenar, articular, implementar, fazer o acompanhamento pedagógico, supervisionar e avaliar as atividades do Programa.

O estudante universitário e o agente do movimento social serão remunerados pelas atividades que executam, cabendo-lhes também as seguintes atribuições:

- efetuar a distribuição de material didático-pedagógico para os professores, monitores (as) e alunos(as);
- avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas.

Obs.: Se constituirá 1 (uma) Coordenação Local para cada 10 turmas de 20 alunos.

III – Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária - EJA

1 - Quais são os Pressupostos Teóricos - Metodológicos do EJA?

O EJA se baseia no princípio da educação popular básica voltada para atender às necessidades de alfabetização e escolarização de uma significativa parcela de brasileiros que têm estado, historicamente, excluída do processo educacional e social do país. 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.

Portanto, a metodologia a ser adotada nos projetos do 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(a) rural.

Os princípios metodológicos do Projeto EJA são:

1. princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves: o processo educativo se desenvolve a partir das várias áreas de conhecimento em eixos temáticos. Isso se concretiza na organização do saber a partir de situações-problema, temas e palavras-chaves fundamentados na história e prática corrente da comunidade e dos indivíduos que a compõem;

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 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 da interdisciplinariedade: os conteúdos, tanto do processo de alfabetização dos jovens e adultos quanto do processo de escolarização dos 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, contextualizando-os (visão crítica);

3. ação concreta visando a superação de situações limites.

Os conteúdos programáticos dos cursos sempre obedecerão às orientações e exigências legais, no que se refere a conteúdo mínimo, carga horária e avaliação.

2- Quais são as Atividades Básicas do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos - EJA nos Assentamentos de Reforma Agrária ?

2.1- Alfabetização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

A alfabetização de jovens e adultos se propõe a criar condições para que os assentados(as) dominem a leitura e escrita, além de conhecimentos básicos de matemática e de estudos da sociedade e natureza.

2.2- Ensino fundamental sob a modalidade supletiva e capacitação pedagógica de monitores(as).

O Ensino Fundamental será ministrado aos monitores(as), visando prepará-los(as) para atuar como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos de Reforma Agrária.

2.3- Formação de coordenadores locais (agentes dinamizadores) de processos comunitários.

A formação dos coordenadores locais será realizada concomitantemente aos cursos de formação e capacitação e se propõe a preparar lideranças comunitárias capazes de atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

3- Como Funciona o Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos Assentamentos de Reforma Agrária

Os assentamentos que participarão do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA serão aqueles selecionados pelos movimentos sociais e universidades, considerando:

- um número significativo de assentados(as) analfabetos(as) ou semi-analfabetos(as) identificados;
- o número necessário de monitores(as) que possa atender às exigências pedagógicas do Projeto;
- que apresentarem as condições mínimas de infra-estrutura para se constituir uma sala de aula.

Os trabalhadores(as) rurais da comunidade assentada serão previamente selecionados como monitores(as), desde que atendam aos critérios de seleção propostos neste Manual. Aqueles escolhidos serão capacitados formalmente para desenvolverem projetos de educação de jovens e adultos em sua comunidade. Contarão com o apoio e o acompanhamento de professores e alunos universitários da instituição de ensino superior daquela região, que tenha elaborado o seu projeto em parceria com os movimentos sociais.

O espaço físico necessário como sala de aula, espaço para secretaria local e demais condições de infra-estrutura deverão ser viabilizados pelos parceiros, ou seja, movimentos sociais, prefeituras, igrejas, ONG's 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.

O processo de alfabetização a ser realizado nos assentamentos deverá integralizar no mínimo 400 horas presenciais.

A oferta do ensino fundamental e a capacitação pedagógica dos monitores(as) deverá integralizar 1.200 horas presenciais mediante encontros, cursos e oficinas e 600 horas à distância.

Convém ressaltar que a quantidade de horas (400 horas) estabelecidas para o processo de alfabetização está relacionada à própria concepção de Educação de Jovens e Adultos que tem o projeto. 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 do seu próprio vocabulário.

No primeiro ano do projeto 100 professores(as) atuarão como orientadores(as) pedagógicos de alfabetização e capacitação de 5.000 monitores(as) auxiliados por 500 alunos(as) universitários, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico, e 500 coordenadores(as) locais. Os monitores(as), que devem ser integrantes dos assentamentos de Reforma Agrária, receberão acompanhamento e a formação pedagógica durante todo o ano, dos professores(as) e alunos(as) das instituições de ensino que participam do projeto.

Há uma distribuição proporcional de pessoal que respeitada, viabilizará o programa, ou seja: cada professor universitário de alfabetização terá sob sua responsabilidade 5 (cinco) alunos(as) universitários e 5 (cinco) coordenadores(as) locais sendo que cada aluno(a) capacitará 10 monitores(as) e cada monitor(a) alfabetizará 20 assentados(as). O que estabelece a seguinte cadeia pedagógica:

1 professor universitário = 5 alunos(as) universitários = 5 coordenadores(as) locais = 50 monitores(as) = 1.000 alfabetizandos.

Todavia, serão aceitos projetos para análise contenham no mínimo 200 (duzentos) alfabetizandos.

Tal estrutura visa permitir que a meta e os procedimentos operacionais do programa sejam viabilizados e monitorados de forma eficiente e com efeito multiplicador.

Além desta estrutura haverá uma outra, em paralelo, que complementará a formação dos monitores(as) na educação supletiva fundamental, ou seja, estarão também envolvidos até 65 orientadores especialistas para atender todos os estados e até 625 professores especialistas para atender às turmas locais distribuídas pelo país.

A equipe pedagógica que coordenará o projeto deverá inserir no processo de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos assentamentos dois elementos básicos:

a) um caráter sistemático, envolvendo planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico, dentro de uma perspectiva de pesquisa-ação/ação reflexiva;

b) um caráter intencional, que supõe uma direção política a favor de uma melhoria das condições de vida do assentado.

4- Como Apresentar as Propostas de Projetos de Educação de Jovens e Adultos - EJA?

Poderão participar as universidades e demais Instituições de Ensino Superior que apresentarem um projeto pedagógico para Educação de Jovens e Adultos assentados e para os cursos de escolarização e capacitação de monitores(as), em parceria com organizações não-governamentais e movimentos sociais envolvidos com trabalhos nos assentamentos.

Os interessados em participar do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA deverão formalizar o pedido em correspondência assinada pelo dirigente ou representante legal e

dirigida à Coordenação Nacional do PRONERA. As propostas de projetos devem atender às orientações deste Manual e aos critérios de elegibilidade definidos a seguir.

4.1- Critérios de Elegibilidade

1. As universidades 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 e disponibilidade de recursos humanos (docentes, alunos(as), 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 o 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 deverá 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.

5- Como Tramitam e são Julgados os Projetos do EJA?

Após recebidos os projetos, eles serão avaliados pela Comissão Executiva quanto ao cumprimento dos requisitos formais e esta convocará a reunião da Comissão Pedagógica, que os analisará e expedirá o Parecer Técnico do Projeto. A Coordenação Nacional julgará os pareceres e comunicará às universidades sobre o Parecer Final do projeto.

6- Como se dá o Processo de Implementação dos Projetos?

Os recursos necessários a implantação dos projetos serão repassados em até duas parcelas à Instituição indicada no Plano de Trabalho, ficando a mesma responsável pela administração e prestação de contas de acordo com os termos contidos no convênio a ser firmado.

O projeto deverá estar sob a responsabilidade de um Coordenador/professor e de um Coordenador/agente dos movimentos sociais, que se responsabilizarão, junto á Instituição Executora, pela implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do mesmo, diante de um Plano de Trabalho e Plano de Desembolso. Deverão responsabilizar-se, também, pelo acompanhamento do Plano de Trabalho e Relatórios Técnicos e Finais exigidos pela Coordenação Nacional do PRONERA.

7- Quais são os Critérios de Seleção dos Monitores?

Os Critérios de Seleção dos monitores são:

1- Que seja indicado pelo assentamento e que tenha maior escolarização, com preferência para quem tem curso de magistério;

2- Que revele compromisso com a comunidade e apresente liderança;

3- Que se submeta a uma avaliação escrita/oral aplicada pela universidade;

4- Que tenha disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar de cursos de capacitação e escolarização.

8- Divulgação do PRONERA

A Coordenação Nacional manterá um informativo para a circulação das decisões e orientações do Programa. O Boletim PRONERA será editado e atualizado via internet e distribuído às Universidades pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Ministérios envolvidos, INCRA e Movimentos Sociais Rurais.

A Assessoria de Comunicação Social (ACS) do PRONERA produzirá pautas, notícias e reportagens para rádio, jornal e televisão, acompanhando o desenvolvimento do Programa. A ACS divulgará também o PRONERA programando entrevistas e artigos de opinião dos seus dirigentes nos Meios de Comunicação Social.

Durante a realização do Programa serão editadas publicações sobre o seu histórico, com destaque para aspectos do trabalho realizado pelo INCRA, Universidades e Movimentos Sociais Rurais nos assentamentos.

O desenvolvimento do Programa será registrado em imagens para uma edição especial sobre toda a sua implantação e realização.

9- DIRETRIZES PARA ELABORAÇÃO DOS PROJETOS

INSTRUÇÕES GERAIS

Para se candidatar ao PRONERA / EJA, a Instituição deverá encaminhar um Plano de Trabalho de acordo com o modelo a seguir. O Plano de Trabalho deverá obedecer aos parâmetros metodológicos e orçamentários indicados neste Manual, ou seja, não será coberta nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fuja a estes parâmetros.

As Coordenações Estaduais do PRONERA trabalharão para concretizar esses parâmetros como critério desejável de agregação a ser buscado para Projetos no âmbito Estadual. Admite-se, entretanto, que um dado Projeto possa ser apresentado para julgamento com um mínimo de 200 (duzentos) alfabetizandos.

1- O órgão ou entidade proponente refere-se à Instituição que estará concorrendo. Esta responderá pelos resultados pedagógicos, administrativos e financeiros do Projeto. O professor coordenador será o responsável com o aval de um coordenador local do Movimento Social.

2- Na justificativa da proposição deverão estar descrita(s) a(s) localidade(s) onde ocorrerá(ão) as atividade(s). Deve-se incluir

o(s) números de turmas, assentamento(s), município, distância da universidade aos assentamentos, condições de acesso, e demais informações complementares. Também deverá constar a disponibilidade de recursos humanos envolvidos, incluindo o número de professores, de alunos universitários, monitores e alfabetizandos. Deve-se destacar ainda a disponibilidade de espaço físico conseguido pela comunidade para realização do Projeto (salas de aula, sala de secretaria, existência de energia, demais condições existentes).

3- Os objetivos gerais, específicos e a metodologia deverão estar pautados nos pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA / EJA. Deve-se apresentar uma descrição sucinta dos passos metodológicos e atividades a serem desencadeadas no processo. Caso se opte por atividades específicas e metodologias inovadoras, descreva-as. Deve-se incluir os instrumentos de acompanhamento e avaliação previstos.

4- No Cronograma de Execução deverão estar discriminadas todas as etapas previstas na metodologia, indicadores de resultados, incluindo os períodos de realização dos cursos de capacitação, alfabetização, encontros e oficinas, bem como a carga horária e os locais onde se efetivarão.

5- Os Recursos que cobrirão as atividades de Coordenação Estadual serão apresentados diretamente por estas à Coordenação Nacional, não fazendo parte, desta forma, deste Plano de Trabalho.

6- Nas páginas nº 41, 42 e 43 apresentamos os formulários de cadastro do Monitor/Coordenador Local, Alfabetizando e do Aluno Universitário. Os formulários deverão ser preenchidos para fins de pagamento e cadastramento, e encaminhados à Comissão Estadual no prazo máximo de 30 dias a contar da data de aprovação do projeto pela Coordenação Nacional.

7- Para a apresentação dos custos do Projeto, deverão ser preenchidos os quadros orçamentários contidos às páginas nº 32 a 43 que seguem de orientações detalhadas para melhor compreensão do proponente.

PLANO DE TRABALHO

1 - DADOS PESSOAIS				
Órgão/Entidade/Proponente				C.G.C.
Endereço				
Cidade	U.F.	CEP	DDD/Telefone	
Conta Corrente	Banco	Agência	Praça de Pagamento	
Nome do responsável (Reitor ou Diretor)				C.P.F.
CI/Órgão Expedidor	Cargo	Função	Matrícula	
Endereço			Cidade	
Professor Coordenador		Responsável do Movimento Social		

2 - TÍTULO DO PROJETO	3 - PERÍODO DE EXECUÇÃO



4 - JUSTIFICATIVA DA PROPOSIÇÃO (Local, público-alvo e infra-estrutura disponível)

5 - IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO (Objetivos Gerais e Específicos)

6 - METODOLOGIA

7 - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Etapa	Período	

8- COMO APRESENTAR OS ORÇAMENTOS DOS PROJETOS

Para cada Projeto deverão ser preenchidos os quadros contidos às páginas 32 a 40 deste Manual. O orçamento do Projeto concentra-se na consecução das atividades do processo pedagógico: Educação de Trabalhadores Rurais, Capacitação e Escolarização de Monitores, Coordenação e Avaliação (através dos Encontros Regionais e Nacional).

Os custos do Projeto devem ser apresentados nas seguintes categorias: Despesas com Pessoal, Materiais Pedagógicos, Viagens para Treinamento, Despesas Administrativas e Infra-estrutura.

1. DESPESA COM RECURSOS HUMANOS

QUADRO I

Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos					
Discriminação	Nº de Pessoas no Projeto (1)	Remuneração Bruta p/hora (2)	Nº de horas por mês (3)	Remuneração Bruta mensal (4) (4)=(1)x(2)x(3)	Remuneração Bruta Anual (5) (5)=(4)x12meses
Alfabetizandos no Projeto	(a)	-	-	-	
Monitores	(b)	3,00	40		
Alunos Universitários	(c)	3,00	80		
Coordenadores Locais	(d)	3,00	80		
Professores Universitários		10,50	(e)		
Processo de Capacitação e Escolarização de Monitores					
Professores Capacitação e Escolarização	(f)	10,5	30	-	
Total de Recursos Necessários					
Total Geral					

OBS.: No quadro acima devem ser preenchidos apenas os campos em cor cinza foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA: 1. As linhas relativos aos Professores para Capacitação e Escolarização de Monitores, só devem ser preenchidas se o Projeto for capaz de formar turmas com pelo menos 40 monitores; 2. Os alunos universitários serão remunerados sob a forma de bolsa, os monitores e os coordenadores locais através de contratos temporários de trabalho e os demais professores universitários envolvidos sob a forma de prestação de serviços.

8.1 - INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUADRO I

Para o preenchimento dos campos [a], [b], [c], [d] e [e], referentes ao **Processo de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.**

Estes itens, de [a] a [e], são calculados de acordo com a cadeia pedagógica definida na página 23 deste manual, que estabelece a relação:

1 professor universitário = 5 alunos universitários = 5 coordenadores locais = 50 monitores = 1.000 alfabetizandos.

Item [a]. Corresponde ao número de trabalhadores rurais que serão objeto do trabalho pedagógico de alfabetização e educação; este é o ponto de partida para o dimensionamento dos recursos humanos do projeto.

Item [b]. Corresponde ao número de monitores que serão responsáveis diretos pelo trabalho de educação dos trabalhadores rurais; seu número é igual ao número de alfabetizandos dividido por vinte ([b] = [a] Õ 20); seu número é, também, igual ao número de turmas, cada uma constituída com 20 alunos.

Item [c]. Corresponde ao número de alunos universitários que participarão da capacitação dos monitores; seu número é igual ao número de monitores dividido por dez ([c] = [b] ÷ 10); seu número é igual ao número de Coordenações Locais, cada uma constituída por 10 turmas de 20 alunos.

Item [d]. Corresponde ao número de coordenadores locais, oriundos dos movimentos sociais, que serão contratados para participar da articulação e organização das turmas de alfabetizandos e educandos; seu número é igual ao número de alfabetizandos no projeto dividido por duzentos ([d] = [a] ÷ 200); este número é, também, igual ao número de Coordenações Locais que serão criadas no projeto, cada uma responsável por 200 alfabetizandos.

Item [e]. Corresponde, para um mês, ao número de Horas de Professor Universitário no Projeto (HPUP). Seu valor é calculado multiplicando o número de alfabetizandos pela constante 0,08 (HPUP = 0,08 x [a]). Se o resultado for inferior a 40 hs., o campo deverá ser preenchido com o valor de 40 hs., garantindo uma remuneração mínima de 40 hs. Deve-se notar que o Projeto tem a liberdade de contratar com as HPUP resultantes um ou mais professores, respeitando o limite máximo individual de carga horária mensal de 80 hs. remuneradas, e apresentando esta composição em quadro anexo. Note que se [a] for igual a 1.000 alfabetizandos, HPUP é igual a 80 hs., que é a carga horária mensal admitida pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA para um professor que assuma a responsabilidade por 1.000 alfabetizandos, de acordo com a cadeia pedagógica acima mencionada.

Note, também, que a Remuneração Bruta Mensal dos Professores Universitários na coluna (4) é dada pela multiplicação do valor na coluna (2) pelo valor na coluna (3).

Para o preenchimento dos campos [f], referentes ao **Cursos de Capacitação e Escolarização de Monitores.**

Cada grupo de 40 monitores constituirá uma turma de capacitação e escolarização de monitores. **Caso o projeto específico não apresente o número de monitores citado acima, este quadro não deverá ser preenchido.** Neste caso, cabe a Coordenação Estadual do PRONERA, juntamente com as Universidades e demais envolvidos, articular ou unificar um ou mais projetos no Estado com a finalidade de compor as turmas.

Item [f]. Corresponde ao número de professores a serem contratados para a atividade de capacitação de monitores. Seu número é igual ao número de monitores dividido por quarenta multiplicado por cinco ([f] = [b] ÷ 40 x 5) (quarenta monitores e cinco professores por turma). Se [b] de um Projeto específico não for maior do que 40 monitores, fica clara a necessidade de articulação juntamente com a Coordenação Estadual para compor as turmas de monitores.

As Despesas com Pessoal das Coordenações Estaduais não entrarão no Projeto e serão apresentadas em quadros específicos a serem preenchidos pelas mesmas.

2- MATERIAIS PEDAGÓGICOS

QUADRO II Discriminação	Alfabetização	Capacitação e Escolarização	Valor total Anual	
	Valor Unitário(6)	Valor Unitário (7)	Alfabetização (8)	Capacitação (9)
Kit Alfabetizando (p/aluno)	10,00	–	[g]	
Kit Monitor (p/monitor)	30,00	10,00	[h]	[i]
Kit Escola (p/Turma de Aluno ou Monitor)	50,00	50,00	[j]	[k]
Material Impresso (p/Aluno e Monitor	30,00	30,00	[l]	[m]
Total				

OBS.: 1. No quadro acima devem ser preenchidas apenas as colunas (8) e (9), em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA; 2. Os valores dos parâmetros e as totalizações correspondem a valores anuais

Item [g]. Corresponde ao total das despesas com o Kit para Alfabetizando. Seu valor é igual ao número de alfabetizandos (item [a] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário do kit (R$10,00);

Item [h]. Corresponde ao total das despesas com a aquisição do Kit para o Monitor, na sua condição de alfabetizador. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] do quadro I)multiplicado pelo valor unitário do kit (R$30,00);

Item [i]. Corresponde ao total das despesas com a aquisição do kit para o monitor na sua condição de aluno do curso de capacitação. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário do kit (R$10,00);

Item [j]. Corresponde ao total das despesas com aquisição de materiais pedagógicos específicos de secretaria para o curso de Alfabetização. Seu valor é igual ao número de monitores (item [a] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário do kit (R$50,00);

Item [k]. Corresponde ao total das despesas com aquisição de materiais pedagógicos específicos de secretaria para o curso de Capacitação de monitores. Seu valor é igual ao número de monitores (item [b] da quadro I) dividido por 40 e multiplicado pelo valor unitário R$50,00. Este item só deverá ser preenchido se o número de monitores (item [b] do quadro I) for igual ou superior a 40;

Item [l]. Corresponde ao total das despesas com materiais impressos para o curso de Alfabetização. Seu valor é igual ao número de alfabetizandos (item [a] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário da coluna 6 do quadro II(R$30,00);

Item [m]. Corresponde ao total das despesas com materiais impressos para o curso de Capacitação de Monitores. Seu valor é igual ao número de monitores (item[b] do quadro I) multiplicado pelo valor unitário da coluna 8 do quadro II(R$30,00).

3. DESPESAS COM DESLOCAMENTOS

Para os quadros III,IV, V e VI do ítens **3.1** e **3.2** que se referem às **viagens de treinamento**, devem ser especificadas em anexo as descrições dos trechos de viagens, bem como o número de viagens em cada trecho.

3.1- Viagens De Treinamento - Alfabetização e Educação de Trabalhadores Rurais:

Nas colunas (11) e (15) deverão ser apresentadas as estimativas de viagens e diárias, numa base terrestre, exclusivamente para treinamento, e de acordo com o plano de ensino e sua programação.

3.2- Viagens de Treinamento - Capacitação e Escolarização dos Monitores

Se o projeto não atingir o número de 40 monitores (uma sala de capacitação e escolarização), os quadros V e VI não devem ser preenchidos.

3.1. VIAGENS DE TREINAMENTO – ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES RURAIS

Quadro III	Trechos (10)		Nº de Viagens por Mês (11)	Valor Unitário (12)	Total Mensal (13)	Total Anual (14)
Passagens	Origem	Destino				
Professores						
Alunos						
Monitores						
Total						

Quadro IV Diárias	Nº de Diárias por Mês (15)	Descrição da Atividade (16)	Valor Unitário (17)	Nº de Pessoas (18)	Total Mensal (19)	Total Anual (20)
Professores			até 15,00			
Alunos			até 15,00			
Monitores			até 15,00			
Total						

OBS.: Nos quadros acima devem ser preenchidos somente as colunas em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

3.2. VIAGENS DE TREINAMENTO - CAPACITAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS MONITORES

Quadro V Passagens	Trechos (21)		Nº de Viagens por Mês (22)	Valor Unitário (23)	Total Mensal (24)	Total Anual (25)
	Origem	Destino				
Professores						
Alunos						
Monitores						
Total						

Quadro VI Diárias	Nº de Diárias por Mês (26)	Descrição da Atividade (27)	Valor Unitário (28)	Nº de Pessoas (29)	Total Mensal (30)	Total Anual (31)
Professores			até 15,00			
Alunos			até 15,00			
Monitores			até 15,00			
Total						

Obs.: Nos quadros acima devem ter preenchidas somente as colunas em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

Nas colunas (22) e (26) deverão ser apresentadas as estimativas de viagens e diárias, numa base terrestre, exclusivamente para treinamento, e de acordo com o plano de ensino e sua programação.

3.3. VIAGENS DE COORDENAÇÃO

Quadro VII Deslocamento	Trechos (32)		Nº de Viagens por Mês (33)	Valor Unitário (34)	Total Mensal (35)	Total Anual (36)
	Origem	Destino				
Coordenação Local						
Total						

Quadro VIII Diárias	Nº de Diárias por Mês (37)	Descrição da Atividade (38)	Valor Unitário (39)	Nº de Pessoas (40)	Total Mensal (41)	Total Anual (42)
Coordenação Local			até 15,00			
Total						

OBS.: Nos quadros acima devem ser preenchidas somente as colunas em branco. Os parâmetros das demais colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

4 - DESPESAS ADMINISTRATIVAS

As Despesas Administrativas do Projeto deverão ser preenchidas para as Coordenações Locais, conforme quadro abaixo:

Quadro IX Discriminação	Valor Máximo Mensal (43)	Valor Total Mensal (44)	Valor Total Anual (45)
Material de Consumo	50,00	[n]	
Material de Secretarias	150,00	[n]	
TOTAL			

OBS.: No quadro acima deve ser preenchida somente a coluna em branco. Os parâmetros da outra coluna foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

Os valores da coluna (43) são para custeio de cada Coordenação Local. Cada Coordenação Local manterá com este valor suas respectivas secretarias.

Item [n]. Corresponde ao valor total para todas as Coordenações Locais de cada projeto . Seu valor é igual ao número de coordenações locais (de acordo com o item [d] do quadro I) multiplicado pelo valor da coluna 43 do quadro IX ([n] = [d] x [valor da coluna 43].

As Despesas Administrativas com as Coordenações Estaduais não serão consideradas no Projeto e serão custeadas à parte.

5 - INFRA-ESTRUTURA

O custeio da Infra-estrutura do Projeto considerará apenas as aquisições das Coordenações Locais, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro X Discriminação	Valores Máximos (46)	Mês de Aquisição (47)	Valor Total (48)
Equipamentos	2.050,00		[o]
Ajuda p/Móveis e Utensílios	500,00		[o]
Material bibliográfico	200,00		[o]
Total	2.750,00		

OBS.: No quadro acima devem ser preenchidas somente as colunas em branco. Os parâmetros das demc colunas foram definidos pelo Conselho Deliberativo Nacional do PRONERA

Os valores máximos da coluna (46) deverão ser respeitados e, em equipamentos, podem ser adquiridos itens tais como computador, impressora, mimeógrafo, desde que comprovadamente necessários.

Item [o]. Corresponde ao valor total a ser disponibilizado para aquisições de todas as Coordenações Locais do Projeto. Seu valor é igual ao número de Coordenações Locais (de acordo com o item [d] do quadro I) multiplicado pelo valor da coluna (46) do quadro X ([o] = [d] x (valor da coluna 46].

Os valores e a discriminação das aquisições devem ser discriminados em anexo.

Os gastos com infra-estrutura das Coordenações Estaduais não serão consideradas no Projeto e serão custeadas à parte.

6. ORÇAMENTO GLOBAL

Este é um quadro síntese dos custos do Projeto. Seus dados devem ser extraídos dos quadros anteriores.

Quadro XI Discriminação	Valor para 12 Meses (49)
Despesas com Pessoal	
Material Pedagógico	
Despesas com Viagens	
Despesas Administrativas	
Infra-estrutura	
Total	

CADASTRO DO ALFABETIZADOR - MONITOR(A)/COORDENADOR LOCAL

1- Nome:

2- Sexo: 1- Masc 2- Fem ☐

3- Data de Nascimento: ____/____/____

4- Naturalidade:

5- Estado Civil: ☐ 1- Cas 2- Sol 3- Div 4- Outros

6- Nº de Filhos

7- Carteira de Identidade

8- C.P.F.

9- Grau de Escolaridade: ☐ 1- Alfabetizado 2- Pré-alfabetizado 3- Primário incompleto

10- AssentamentoEndereço:

_____ Telefone p/ Contato ( )_____

11- Município:

12- Estado:

13- CEP:

14- Renda individual: ☐ 1- Menos de 1SM (Valores Mínimos) 2- 1 SM 3- 2 a 5 SM 4- Sem Renda

15- Origem da Renda: ☐ 1- Salário 2- Ajuda de Custo 3- Aposentadoria 4- Agricultura 5- Sem renda

16- Profissão: ☐ 1- Agricultor(a) 2- Estudante 3- Pedreiro(a) 4- Outros

17- Já Alfabetizou antes?

☐ Sim ☐ Não

18- Onde?

_____

Onde Irá Atuar

19- Grupo: _____

20- Horário de funcionamento: _____

21- Endereço do funcionário (e não endereço do funcionário): _____

22- (*) Motivo: _____

_____

23- Entidade: _____

(*) Entende-se por motivo o interesse que levou o aluno a se matricular no grupo de alfabetização.

Disciplinas que serão Ministradas

_____ _____

_____

_____

_____

_____

Observação

Solicitamos atenção no preenchimento correto dos dados

CADASTRO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO

1- Nome:

2- Sexo: 1-Mas 2-Fem ☐

3- Data de Nascimento: ___/___/___

4- Naturalidade:

5- Estado Civil: ☐

6- Carteira de Identidade

7- C.P.F.

8- Grau de Escolaridade: ☐

9- Endereço: _____ Telefone p/ Contato ( ) _____

10- Município:

11- Estado:

12- CEP:

13- Renda individual: ☐

14- Origem da Renda: ☐

15- Data Provável de Conclusão do Curso:

16- Nome do Curso:

17- Número de Matrícula:

18- Já Alfabetizou antes? ☐ Sim ☐ Não

19- Onde? _____

Onde Irá Atuar

20- Grupo: _____

21- Horário de funcionamento: _____

22- Endereço do funcionário (e não endereço do funcionário): _____

23- (*) Motivo: _____

24- Entidade: _____

(*) Relatar aqui por quais motivos o educando quer iniciar ou se matricular no grupo de alfabetização

Disciplinas que serão Ministradas

_____

_____

_____

_____

_____

Observação

Solicitamos atenção no preenchimento correto dos dados

CADASTRO DO ALFABETIZANDO

1- Nome:

2- Sexo: 1- Masc 2-Fem ☐

3- Data de Nascimento: ____/____/____

4- Naturalidade:

5- Estado Civil: ☐ 1- Cas 2- Sol 3- Div 4- Outros

6- Nº de Filhos

7- Carteira de Identidade

8- C.P.F.

9- Grau de Escolaridade: ☐ 1- Sem Analfabeto 2- Alfabetizado 3- Pré-Alfabetizado 4- Pessoa com Deficiência

10- Assentamentos/Endereço:

Telefone p/ Contato

11- Município:

12- Estado:

13- CEP:

14- Renda individual: ☐ 1- Menos de 1SM (Sistema Mínimo) 2- 1 SM 3- 2 a 5 SM 4- Sem renda

15- Origem da Renda: ☐ 1- Salário 2- Apoio de Outro 3- Aposentadoria 4- Agricultura 5- Sem renda

16- Profissão: ☐ 1- Agricultor(a) 2- Estudante 3- outros

SITUAÇÃO EDUCACIONAL

17- Frequentou algum curso antes?

☐ Sim ☐ Não

18- Qual?

19- Sabe ler?

☐ Sim ☐ Não

20- Faz o Nome?

☐ Sim ☐ Não

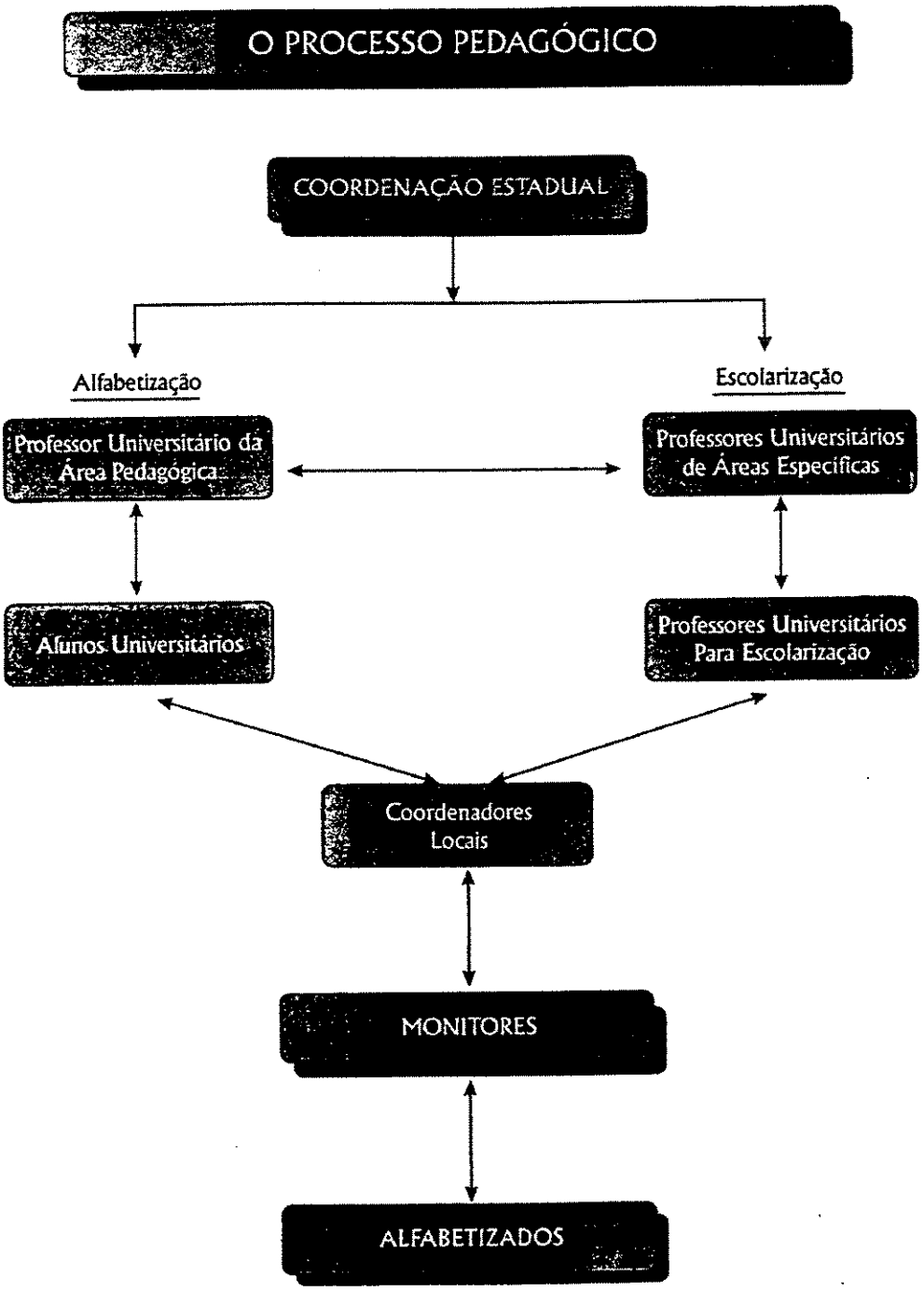
Onde Irá Atuar

21- Local de Funcionamento (e não endereço do funcionário)

Outras Informações

Observação

Solicitamos atenção no preenchimento correto dos dados


O PROCESSO PEDAGÓGICO
COORDENAÇÃO ESTADUAL
Alfabetização
Escolarização
Professor Universitário da Área Pedagógica
Professores Universitários de Áreas Específicas
Alunos Universitários
Professores Universitários Para Escolarização
Coordenadores Locais
MONITORES
ALFABETIZADOS

Quadro 6

Níveis de Escolaridade dos Moradores de Projetos de Assentamento Rural no Estado de São Paulo, 1998

CR	Pré Escolar		Analfabeto		1o. Grau Incomp.		1o. Grau Comp.		2o. Grau Incomp.		2o. Grau Comp.		Superior Incomp.		Superior Comp.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
I	248	13,79	127	7,06	1.259	69,98	84	4,67	48	2,67	30	1,67	0		3	0,17
II	231	11,99	140	7,27	1.350	70,06	80	4,15	75	3,89	43	2,23	4	0,21	4	0,21
III	333	10,91	273	8,95	2.082	68,24	100	3,28	177	5,80	77	2,52	3	0,10	6	0,20
IV	213	6,66	355	11,10	1.918	59,96	198	6,19	279	8,72	208	6,50	19	0,59	9	0,28
V	321	9,96	216	6,70	2.125	65,91	157	4,87	270	8,37	105	3,26	18	0,56	12	0,37
VI	160	8,91	134	7,46	1.136	63,25	199	11,08	114	6,35	46	2,56	6	0,33	1	0,06
VII	480	12,77	474	12,61	2.330	61,98	153	4,07	184	4,89	129	3,43	7	0,19	2	0,05
VIII	276	9,36	296	10,04	1.855	62,92	186	6,31	187	6,34	136	4,61	3	0,10	9	0,31
IX	228	8,90	185	7,22	1.550	60,50	224	8,74	228	8,90	131	5,11	11	0,43	5	0,20
X	78	14,00	46	8,26	366	65,71	32	5,75	16	2,87	19	3,41	0		0	
TOTAL	**2.568**	**10,35**	**2.246**	**9,05**	**15.971**	**64,34**	**1.413**	**5,69**	**1.578**	**6,36**	**924**	**3,72**	**71**	**0,29**	**51**	**0,21**

Fonte: ITESP/DAF, Caderneta de Campo 97/98

3.2.3.- Histórico:

A partir de janeiro de 1.998 também, concomitantemente com a participação nas reuniões da Coordenação Nacional do PRONERA, procuramos a Direção Estadual do MST/SP, para informá-los do desenvolvimento dos trabalhos em nível nacional e para darmos início à construção conjunta do Projeto do Estado de São Paulo. A carta de aceite do MST/SP, em participar do projeto em parceria com a UNESP é de 11/12/1.997.

Foram várias as tentativas de se reunir com a Direção Estadual do MST/SP para discutor o projeto e sua execução no Estado, muitas vezes frustradas. O MST/SP deixava transparecer uma certa desconfiança sobre a real liberação das verbas para o projeto, por parte do MEPF e, neste sentido, não priorizava a discussão do mesmo.

Em abril de 1.998 é oficializada a criação do PRONERA Nacional, porém, ainda faltava esperar a liberação da verba do Estado de São Paulo, o que vai ocorrer em 04 de agosto de 1.998, com a assinatura oficial do convênio através da FUNDEPE – Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão da UNESP – Campus de Marília, que ficou responsável por administrar e prestar contas do convênio.

Apesar da demora para o projeto ser oficializado, continuamos participando, enquanto universidade parceira, de todas as atividades do Setor de Educação do MST/SP, como o I EEEJA/SP – Primeiro Encontro Estadual de Educadores de Jovens e Adultos do MST/SP , realizado nos dias 08 e 09 de abril de 1.998, que foi preparatório para o I ENEJA/MST – Primeiro Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos do MST, ocorrido no período de 25/04 a 02/05 de 1.998, em Olinda/PE, do qual também participamos ativamente.

Em 21/07/1.998, ocorre a priemeira reunião entre a Direção Estadual do MST/SP e a FUNDEPE – UNESP/Marília, com objetivo de estabelecer procedimentos de comum acordo para a gestão administrativa e financeira do PRONERA/EJA/SP e as formas de implantação do mesmo.

De 15 a 22/08/1.998, ocorre o primeiro curso de formação de alfabetizadores do PRONERA/EJA/SP, com 80 horas de formação presencial para 40 alfabetizadores, no ITEL – Instituto Teológico de Lins/SP. Este curso foi considerado de excelente qualidade pelos participantes, com um variada programação, dando ênfase ao início do processo de alfabetização, tanto no aspecto didático-metodológico como na organização dos trabalhos.

Apesar do sucesso do trabalho pedagógico, começam aparecer os primeiros problemas de implantação, pois não participaram os principais dirigentes do Setor de Educação do MST/SP, que alegaram terem outros compromissos para aquela ocasião e a pessoa que representou a Direção Estadual do MST/SP não

havia participado do processo de discussão do PRONERA/EJA/SP. Neste sentido houveram muitos questionamentos com relação Programa, especialmente com relação a excessiva carga horária prevista, onde alegavam que o MST não teria condições de acompanhar, uma vez que os participantes já estavam envolvidos em outras frentes de trabalho. Além do que, os participantes não sabiam ainda se iriam de fato assumir salas de aulas. e muitos que foram para esse curso tinham o objetivo apenas de assistir ao curso para conhecer do que se tratava o PRONERA.

No dia 24/08/1.998 dá-se início oficialmente às aulas do PRONERA?EJA?SP.

No dia 26/08/1.998, ocorre a primeira reunião com a Superintendência do INCRA/SP. Reunião também de muitos questionamentos sobre o PRONERA/EJA, uma vez que o trabalho havia se iniciado em São Paulo sem a devida informação a este órgão, que, afinal, é quem está financiando o projeto. Apesar deste clima, a reunião foi muito proveitosa, sanando grande parte das dúvidas e dando os primeiros encaminhamentos para a formação do Conselho Deliberativo Estadual e da Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP.

No dia 28/08/1.998, ocorre a primeira reunião com oficineiros interessados em trabalhar na formação dos alfabetizadores do PRONERA/EJA/SP, na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília. A reunião contou com um representante da Direção Estadual do MST?SP e com mais de 30 pessoas, entre professores universitários, alunos de pós-graduação e graduação, além de profissionais, de diferentes áreas do conhecimento e de vários campi da UNESP e da USP. Nesta ocasião, foi aprovada, como sugestão para formação dos alfabetizadores do PRONERA/EJA/SP, uma lista de mais de vinte oficinas, bem como uma sugestão de calendário para a realização das mesmas.

No dia 29/09/1.998, ocorre a Segunda reunião com a Superintendência do INCRA/SP e a primeira reunião oficial do Conselho Deliberativo e da Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP. A primeira, já com um número ampliado de movimentos sociais e de órgãos governamentais.

No dia 17/10/1.998, ocorre uma reunião com a Direção Estadual do MST/SP, cujo ponto de pauta principal é o questionamento do cronograma de formação do PRONERA/EJA/SP. Nesta ocasião o MST justifica sua solicitação, explicando que devido a muitas atividades de suas lideranças, gostariam que as atividades de formação passassem a ser mensais e não quinzenais, como vinha acontecendo até então.

A solicitação foi acatada pela universidade, mesmo que isso implicasse fazer novo redimensionamento da parte financeira do projeto, junto à FUNDEPE, e da parte pedagógica, junto aos professores e alunos universitários, aos coordenadores locais e alfabetizadores. No entanto, procuramos garantir a carga horária de formação, inicialmente prevista pelo convênio.

No dia 16/11/1.998, ocorre uma segunda reunião com a Direção Estadual do MST/SP, para avaliar o funcionamento do projeto e questionar sobre as salas de aula que ainda não estavam funcionando e sobre uma Coordenação Local que não vinha assumindo seu trabalho na região que lhe foi designada.

No dia 04/12/1.998, é notificado à Direção Estadual do MST/SP, em carta enviada pela universidade e assinada pela Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP, o afastamento da Coordenação Local que não vinha assumindo suas responsabilidades junto ao projeto, através do corte do seu pagamento, o que causou um certo mal estar junto ao MST/SP. A Coordenação Estadual achou por bem tomar tal medida, uma vez que há alguns meses o problema foi colocado à Direção Estadual do MST/SP e nenhuma medida havia sido tomada por esta, por desacato da referida Coordenadora Local à Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP e principalmente, para garantir a qualidade do trabalho.

No dia 15/12/1.998, é realizada a última reunião do ano do Conselho Deliberativo e da Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP, cujo ponto de pauta principal foi estabelecer as atribuições dessas duas instâncias.

No dia 23/12/1.998, por telefone, a Direção Estadual do MST/SP comunica que estariam suspendendo temporariamente o funcionamento do PRONERA/EJA/SP, até que ocorresse uma reunião com a FUNDEPE e a Universidade, para reavaliar os procedimentos do mesmo, uma vez que o MST/SP estava discordando dos encaminhamentos pedagógicos e da gestão financeira.

Em 12/01/1.999, ocorre a reunião entre a FUNDEPE, a UNESP e a Direção Estadual do MST/SP, em Marília/SP. Reunião tensa onde pela enésima vez explicamos o Manual do PRONERA e os termos do convênio, procurando sanar dúvidas ainda existentes sobre o projeto, no Estado de São Paulo.

Em 26/01/1.999, ocorre uma reunião na Fazenda São Bento, Regional do Pontal do Paranapanema/SP, com a Direção Estadual do MST/SP, professores e alunos da UNESP, onde, durante um dia todo, pudemos redefinir o cronograma de formação para retomar o andamento do projeto no Estado de São Paulo.

A partir da segunda redefinição do cronograma de formção, tivemos novamente que readequar o planejamento financeiro e pedagógico do PRONERA/EJA/SP.

Essas mudanças constantes têm comprometido o funcionamento do projeto no Estado de São Paulo, pois ficamos sem poder cumprir a carga horária de formação – que se encontrava já apertada, nos meses de dezembro de 1.998 e janeiro de 1.999, acumulando-a para a segunda etapa do projeto.

A rotatividade dos alfabetizadores e coordenadores locais do MST, é outro fator que tem comprometido o funcionamento adequado do projeto. Nos

primeiros seis meses de funcionamento houve troca de aproximadamente 75 % dos quadros do MST.

3.2.4.- Avaliação da 1ª etapa:

Com relação a avaliação da primeira fase do PRONER/EJA/SP, destacamos dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo.

1.- sobre os aspectos quantitativos, pode-se verificar que a realidade física das salas de aula era bastante heterogênea, variando desde salas de alvenaria com energia elétrica, até salas que funcionavam em barracos de lona com luz de lampião. O acesso, na maioria das salas, era muito precário e as distâncias são grandes. A falta de transporte escolar também prejudicou o funcionamento, principalmente em dias de chuva.

Apesar da Direção Estadual do MST/SP ter apresentado à Coordenação Estadual do PRONERA/EJA/SP uma relação de 40 salas, com algumas ultrapassando vinte alunos matriculados, que é a exigência do convênio, os contatos com os monitores e coordenações locais, têm nos mostrado que aproximadamente 50 % das salas não começaram funcionar ou apresentam número reduzido de alunos.

Quanto ao cronograma de atividades de formação, conseguimos cumprir 230 horas presenciais até o momento, ficando 570 horas para serem cumpridas na segunda fase do projeto.

2.- sobre os aspectos qualitativos, podemos dizer que houve oscilações, com momentos mais ricos e momentos que ficaram a desejar, na parte de atividades de formação. Das 420 horas previstas, de cursos e oficinas, na primeira etapa do projeto, foram cumpridas apenas 230 horas, divididas em um curso inicial de 80 horas e cinco oficinas de 30 horas cada. O primeiro curso teve a coordenação do Prof. Dr. Robinson Janes, com o tema: "Introdução ao trabalho de Educação de jovens e adultos", foi muito produtivo, dinâmico, com várias oficinas práticas e momentos de exposição e reflexão sobre como deveria funcionar o PRONERA/EJA/SP. Os alfabetizadores saíram aptos a iniciar os trabalhos de alfabetização. Vale ressaltar o excelente trabalho de documentação que se iniciou neste curso, o que permitiu ao final do mesmo, que todos saíssem com o relatório sistematizado, das atividades realizadas com orientações de como dar continuidade a esse processo de documentação no cotidiano do projeto, em seus locais de trabalho.

A primeira oficina pedagógica ocorreu de 05 a 07/09/1.998, em Osasco e no Ipiranga/SP, sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Clacy Zan,
com o tema: "O grito dos excluídos". Essa oficina teve caráter centralizado, com uma duração de 30 horas. A idéia dessa oficina surgiu no primeiro curso, a partir de uma reclamação do MST/SP, com relação a excessiva carga horária de formação do

PRONERA/EJA/SP, que acabava conflitando com o calendário de atividades políticas do MST. Depois de muitas discussões chegamos a um consenso de como adequar as agendas. A proposta foi de transformar algumas manifestações políticas do MST, que coincidisse com o cronograma do PRONERA/EJA/SP em oficinas pedagógicas. Daí então, foi programada uma oficina, onde os alfabetizadores, ao participarem da marcha do "Grito dos Excluídos", receberiam orientações da universidade para fazerem observações e anotações escritas dos detalhes da manifestação, com ênfase nas áreas de conhecimento de: história e geografia prioritariamente, mas também em matemática, Ciências e Língua Portuguesa, para depois serem trabalhadas nas próximas oficinas de formação, bem como em sala de aula.

A universidade garantiu a presença de especialistas, em cada uma dessas áreas do conhecimento, para orientar e acompanhar os alfabetizadores durante o evento. Contamos também, com uma especialista em educação física, do próprio MST, para trabalhar o corpo humano no decorrer da marcha. No entanto, a Direção Estadual do MST, que não se fez presente no primeiro curso, onde se montou, coletivamente, a proposta desta oficina, não garantiu as condições para que a oficina se realizasse a contento.

A segunda oficina pedagógica ocorreu de 19 a 20/09/1.998, sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Clacy Zan, cujo tema foi: "Metodologia da Alfabetização e da Língua Portuguesa". Essa oficina teve caráter regional, com uma duração de 20 horas, sendo que duas regiões se juntaram (Promissão e Itapeva). A avaliação dos participantes foi muito boa, alcançando plenamente os objetivos, apesar dos problemas encontrados de falta de infra-estrutura nas regiões, que era responsabilidade das Coordenações Locais.

A terceira oficina pedagógica ocorreu de 26 a 27/09/1.998, sob a coordenação do bibliotecário Marivalde Moacir Francelin, com o tema: "Preparação para a documentação do II Encontro Estadual dos Sem Terrinha e Sem Tetinho". Essa oficina teve caráter regional, com uma duração de 20 horas, e seguindo a mesma orientação da primeira oficina pedagógica. A avaliação dos participantes foi que os objetivos foram alcançados, apesar da infra-estrutura precária em algumas regiões.

A quarta oficina pedagógica ocorreu de 31/10 a 03/11/1.998, no Parque da Água Branca/SP, sob a coordenação do Prof. Dr. Robinson Janes e do bibliotecário Marivalde Moacir Francelin, como tema: "II Encontro Estadual dos Sem Terrinha e dos Sem Tetinho". Essa oficina teve caráter centralizado, com um duração de 40 horas, seguindo a mesma orientação da primeira oficina pedagógica. Tivemos novamente problemas na condução dos trabalhos, pois os alfabetizadores que já haviam sido preparados, durante a oficina anterior, de como procederem no decorrer do evento, foram desviados de suas tarefas originais, de cunho

pedagógico/documentação, para outras tarefas, pela coordenação do encontro. Fizemos uma avaliação, enquanto equipe de assessoria pedagógica/documentação da UNESP, que, apesar, dessa adaptação das oficinas pedagógicas às manifestações políticas do MST, ser uma idéia muito original em termos de educação popular, faz-se necessário um maior amadurecimento junto a Direção Estadual do MST/SP, para voltarmos a utilizá-la enquanto estratégica pedagógica, uma vez que as experiências vividas até então não estão surtindo os resultados esperados.

A quinta oficina pedagógica ocorreu de 13 a 16/11/1.998, sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Clacy Zan e do Prof. Pedro Paulo, cujo tema foi: "A luta pela terra no Brasil". Esta oficina teve caráter regional, com duração de 40 horas, com enfoque em Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação dos participantes indicou que em linhas gerais foi aproveitável, mas com dois problemas: o tema da oficina não foi explorado a contento e que em duas regionais (Pontal do Paranapanema e Andradina) os oficineiros de matemática não estavam devidamente preparados.

A avaliação dos alfabetizandos de uma forma global ainda não foi realizada, devido a muita rotatividade dos alfabetizadores e das salas de aula.

A avaliação dos alfabetizadores, nos deu um indicador de que a alta rotatividade destes (aproximadamente 75 %) tem comprometido os resultados pedagógicos do projeto, uma vez que os novos não passaram pelas atividades de formação anteriores. Outro indicador é a baixa frequência nas atividades de formação, principalmente as regionais.

Quanto aos coordenadores locais do MST?SP, tivemos problemas com uma regional (Itapeva), cuja coordenadora não assumiu os trabalhos e precisou ser substituída. Para a segunda etapa do projeto, o MST?SP irá substituir três dos quatro existentes. Esta rotatividade de coordenadores também compromete a parte pedagógica do projeto, como nos casos dos alfabetizadores, uma vez que os novos não vinham participando das atividades de formação.

Quanto aos alunos universitários, foram muito assíduos e responsáveis, não medindo esforços para que as atividades programadas acontecessem. Vale frisar que são alunos do 4° ano, que desde o início do curso, ou mesmo antes, já desenvolviam atividades com assentados.

Quanto a Coordenação Estadual, demorou um certo tempo para se consolidar, mas já foi oficializada por Portaria do INCRA?SP, devendo começar atuar na Segunda etapa de desenvolvimento do projeto.

Vale ressaltar que o trabalho de documentação do projeto, trouxe um indicador de qualidade às atividades, despertando a responsabilidade de todos envolvidos no projeto, desde o alfabetizador até a Coordenação Estadual. Esta atividade permitiu-nos um acervo de 1.200 fotos, devidamente arquivadas e parte já

digitalizadas e aproximadamente 30 fitas de vídeo já minutadas, além da documentação escrita.

3.2.5.- Avaliação da 2ª etapa:

Na data de entrega do relatório parcial (01/02/1999), tínhamos conseguido atingir apenas 270 horas de formação, por motivos de acertos de agenda das atividades de formação e por problemas políticos. Neste sentido foi pedido e concedido pela Comissão Executiva Nacional do PRONERA, uma ampliação do tempo em mais quatro meses, para cumprir a meta, sem nenhum ônus financeiro ao convênio.

Nos meses de dezembro de 1.998 e janeiro de 1.999, foram interrompidas as atividades de formação, até se resolverem as questões políticas sobre a reestruturação do programa.

Em fevereiro de 1.999 são retomadas as atividades de formação, sendo realizado o 1° Núcleo Regional de Estudos do PRONERA/EJA/SP, que se constituiu de atividades de formação dos alfabetizadores e militantes locais, tendo os seguintes objetivos: estudos pedagógicos; político-ideológicos; de preparação para o exame supletivo de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental; visitas às salas de alfabetização; planejamento; avaliação e coordenação dos estudos à distância. As coordenações locais (MST + aluno universitário) ficaram responsáveis pela coordenação dessa atividades, sob orientação dos professores especialistas. Os temas a serem trabalhados seriam escolhidos de acordo com a necessidade regional e sempre teriam uma duração de 50 horas (5 dias), com periodicidade mensal (fevereiro a novembro de 1.999)

A 6ª Oficina Pedagógica ocorreu de 26 a 28/03/1.999, sob a coordenação de Prof. Dr. José Carlos Miguel, com o tema: "Metodologia do Ensino da Matemática", em Sarapuí/SP. Todas oficinas , a partir de então, passou a ter caráter centralizado, com duração de 30 horas.

A 7ª Oficina Pedagógica ocorreu de 27 a 29/08/1.999, sob a coordenação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, com o tema: "Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa", em Lins/SP.

A 8ª Oficina Pedagógica ocorreu de 24 a 26/09/1.999, sob a coordenação do Prof.s Dr.s Dagoberto Buim Arena e José Carlos Miguel, com o tema: "Um novo projeto para o Braisl", em Lins/SP.

A 9ª Oficina Pedagógica ocorreu de 29 a 31/10/1.999, sob a coordenação do Prof. Dr. José Carlos Miguel, com o tema: "Metodologia de Ensino da Matemática II", em Lins/SP.

A 10ª Oficina Pedagógica ocorreu de 26 a 28/11/1.999, sob a coordenação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, com o tema: "A educação, segundo o MST, em Lins/SP.

A avaliação que realizamos sobre a segunda etapa do PRONERA/EJA/SP é que houve um melhor desempenho, na medida que padronizamos os procedimentos de formação, com oficinas pedagógicas centralizadas e carga horária fixa, além dos núcleos regionais de estudo, com datas variadas mas com uma programação padronizada. Os termos do convênio foram cumpridos. No entanto, perdeu um pouco a riqueza que poderia ter o trabalho, na medida que se aproximou mais de uma educação tradicional, ou seja, dentro da sala de aula, com tarefas mais ou menos padronizadas. Sentimos que apesar do MST/SP Ter um discurso progressista sobre educação, não conseguem se desfazer facilmente da práxis conservadora em educação.

Com relação a:

- *alunos:* os alunos normalmente demonstram muito interesse em aprender nos trabalhos de EJA, desde que haja continuidade ocorre sempre uma melhora no grau de aprendizagem, na aquisição de novas habilidades, no aumento da criatividade e no interesse por novas descobertas. O que dificultou no Estado de São Paulo para este quadro foi exatamente a continuidade dos trabalhos, devido a duas interrupções por atraso na liberação das verbas e uma por motivos políticos.
- *alfabetizadores:* Na grande maioria , os alfabetizadores demonstraram criatividade pedagógica e didática, interesse pela pesquisa e pela inovação, no entanto, a rotatividade alta destes, prejudicou para a consecução desses objetivos.
- *Coordenadores Locais:* os coordenadores locais se caracterizaram por lideranças, em duas regiões (Pontal e Itapeva) houveram trocas das coordenações , prejudicando o andamento dos trabalhos no que diz respeito à motivação, ocorreram dificuldades em se ter mobilização permanente do assentamento, bem como, a integração de assentamentos vizinhos, especialmente no Pontal que se constitui um "palco privilegiado da reforma agrária no Estado e onde há demanda para se expandir o projeto. Em Itapeva, após a primeira troca da coordenação local melhorou sensivelmente os trabalhos, no entanto não pedem ampliação dos trabalhos. Na região de Promissão, a atuação da coordenação local foi fraca durante todo o tempo, no entanto o MST tem mantido-a, comprometendo de certa forma a condução pedagógica e a ampliação do projeto. Na região de Andradina podemos dizer que foi onde houve melhor desempenho da coordenação local e onde também percebemos os melhores resultados em termos da relação com parcerias de todo o tipo, no resultado da parte pedagógica e na possibilidade de ampliação do projeto.
- *Estudantes Universitários*: com relação a estes atores sociais, a maior dificuldade foi formá-los para o trabalho de EJA, uma vez que a universidade ainda não tem uma cadeira ou disciplina nesta área. Como pontos positivos podemos dizer que não houve rotatividade, apesar das descontinuidades do projeto, estes estudantes resistiram bravamente até o final do primeiro ano do mesmo sem esmorecer frente

a condições muitas vezes precárias de desenvolvimento do projeto. Segundo, todos estudantes já tinham experiência anterior com acompanhamento de trabalhos em assentamentos, alguns desde o Ensino Médio, o que facilitou a adaptação desses ao trabalho de campo. A Integração universidade/comunidade foi boa e com relação à pesquisa-ação tivemos a conclusão de um TCC - Trabalho de Conclusão de Curso defendido com sucesso, entre outras pesquisas que ainda estão em andamento, inclusive de mestrado e doutorado.

- *Professores Universitários:* o trabalho contou com os seguintes professores na sua primeira fase (6 meses):

  - Prof. Dr. ROBINSON JANES - Coordenação Estadual/ Comissão Pedagógica Nacional;
  - Prof. ERMELINDO TADEU GIGLIO - Coordenação Estadual/ Documentação
  - Prof.a Dr.a CLACY ZEN - Didática da Alfabetização;

- Na segunda fase (11 meses): saída da Prof.a Dr.a CLACY ZAN e entrada de:

  - Prof. Dr. JOSÉ CARLOS MIGUEL - Didática da Matemática e
  - Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA - Didática da Linguagem

Após o término da segunda fase contamos com a saída do Prof. ERMELINDO TADEU GIGLIO , uma vez que não pode ser contemplado com o apoio suficiente para o desenvolvimento do trabalho de Documentação do projeto.

Com relação à Universidade, contamos com todo apoio da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão.

- *Movimentos Sociais:* o MST , como já foi explicitado anteriormente, passou a assumir mais o projeto a partir da segunda fase de implantação.
- *Assentamentos:* a organização da produção, as formas alternativas de organização, o escoamento da produção, os avanços na infra-estrutura produtiva, as relações de gênero e planejamento familiar e melhoria de renda, ainda não podem ser mensuradas pois falta o trabalho da Coordenação Estadual que já temos cobrado várias vezes da Coordenação Nacional (infra-estrutura e custeio), no entanto, é evidente que as relações de gênero tem sido um entrave para o avanço do projeto.
- *Municípios:* o impacto na área de educação e produção e novas parcerias tem sido muito pontual, pois falta a ação da Coordenação Estadual como já foi frisado anteriormente.
- *Mudanças de atitudes observadas nas instituições parceiras:* Com relação ao INCRA/SP, notamos um aumento significativo de interesse para que o projeto se consolide no Estado de São Paulo, apesar das mudanças na equipe que

ocasionaram alguns atrasos nos encaminhamentos, sendo que no momento parece que isso já foi resolvido. Com relação ao MST, como já frisamos, no segundo semestre de implantação do projeto é que ocorre um maior envolvimento que esperamos melhorar para o ano 2000. Com relação às Universidades, até o momento quem de fato tem assumido os trabalhos ainda é a UNESP, a partir do Campus de Marília que coordena o projeto; a partir do ano 2000 o Campus de Presidente Prudente passa a coordenar uma região e outros campi têm procurado se integrar ao trabalho ou somando-se a esse projeto em andamento ou propondo outros projetos, como também outras universidades têm tentado se integrar. Com relação à Secretaria de Educação do Estado , temos tido dificuldades em envolvê-la, a não ser através de algumas Diretorias de Ensino . Por último devemos salientar algumas parcerias com prefeituras que tem dado bons resultados, como é o caso de Lins e de Castilho.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE