

Maria de Fátima Almeida Martins

Sonia da Silva Rodrigues

(Organizadoras)

PRONERA:

**Experiências de Gestão de uma
Política Pública**

PRONERA:

Experiências de Gestão de uma Política Pública

COMPACTA
GRÁFICA E EDITORA

Dilma Vana Roussef
Presidente da República

Patrus Ananias
Ministro do Desenvolvimento Agrário

Maria Lúcia de Oliveira Falcón
Presidente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

César Fernando Schiavon Aldrighi
Diretor de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento

Raquel Buitron Vuelta
Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania

Maria de Fátima Almeida Martins
Sonia da Silva Rodrigues
(Organizadoras)

PRONERA:

Experiências de Gestão de uma Política Pública



Ministério do
Desenvolvimento Agrário



Copyright © dos autores, 2015

Coordenação Editorial	Maria de Fátima Almeida Martins Sonia da Silva Rodrigues
Comissão Editorial	Maria de Fátima Almeida Martins Fabrício Souza Dias Sonia da Silva Rodrigues
Diagramação	Sonia da Silva Rodrigues Pedro Amaro de M. Brito
Fotos	Acervo INCRA/SP

Conselho Científico

Prof. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins (UFMG)	Prof. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG)
Me. Sonia da Silva Rodrigues (INCRA)	Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG)
Fabrício Souza Dias (INCRA)	Prof. Dra. Daisy Moreira Cunha (UFMG)
Me. Helton Lucinda Ribeiro (INCRA)	Mauro Furquim de Almeida Baldijão

FICHA CATALOGRÁFICA

PRONERA: experiências de Gestão de uma Política Pública/Fátima Martins (organizadores) ... [et al.]. - São Paulo: [s.n.], 2015
204 p. : il.

ISBN: 978-85-8007-092-7

1. Política Pública. 2. Educação do Campo. 3. Gestão. I. Martins, Maria de Fátima Almeida. II. Rodrigues, Sonia da Silva III. Título.

A revisão teórica dos textos é de responsabilidade dos autores.

COMPACTA
GRÁFICA E EDITORA

SUMÁRIO

Prefácio	7
<i>Maria Lúcia de Oliveira Falcón</i>	
Introdução	9
<i>Maria de Fátima Almeida Martins</i>	
PARTE I - A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA	15
ENTRANHADOS NO LATO VENTRE DO LATIFÚNDIO	17
<i>Giovana Silva</i>	
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): HISTÓRIA, ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CARACTERÍSTICAS	35
<i>Nelson Marques Felix</i>	
O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA: HISTÓRIA E CONCEPÇÃO	45
<i>Camila Guimarães Guedes</i>	
A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO AMAPAENSE NA CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA	67
<i>Fabrcio Souza Dias</i>	
PARTE II - IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA	81
UM OLHAR SOBRE O CURSO DE AGRONOMIA COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA E SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA	83
<i>Divina de Oliveira Santos</i>	
A GESTÃO DO PRONERA EM SERGIPE: ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO DE 2010 A 2013	95
<i>Jozeisa Gama de Carvalho</i>	
A GESTÃO DO PRONERA NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA	109
<i>Sonia da Silva Rodrigues</i>	

PRONERA E A GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO DO CURSO DE JORNALISMO	127
<i>Luzia Maria Cavalcante Cruz</i>	
PARTE III - AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA	141
INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DOS CURSOS DE MAGISTÉRIO, NO ÂMBITO DO PRONERA NO TOCANTINS	143
<i>Jandira Carvalho Moraes Mochida</i>	
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS ÁGUAS	159
<i>Juliany Serra Miranda</i>	
PRONERA, ENTRE A LEI E O DIREITO: UM ESTUDO DO ACÓRDÃO 2653/2008 – TCU	175
<i>Nelson Marques Felix</i>	
POSFÁCIO - A EXPERIÊNCIA DOS ASSEGURADORES DO PRONERA NA GESTÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: O QUE NOS ENSINA?	193
<i>Maria Isabel Antunes Rocha</i>	

Prefácio

Os servidores do INCRA, responsáveis pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), participaram do curso de Especialização em Educação do Campo, entre 2013 e 2014, organizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Durante as atividades acadêmicas, conseguiram unir aprendizado e trabalho, prática e reflexão sobre experiências do PRONERA em diversos estados. Nesta publicação, os autores apresentam com brilho, consistência e zelo análises e avaliações do programa como política afirmativa de direitos e de inclusão social.

O resultado é este livro, que dialoga com os leitores, sejam tanto profissionais da área agrária, quanto da educação no campo, bem como os que atuam na implementação de políticas públicas. Nela, gestores do PRONERA em seus estados refletiram sobre sua práxis, a importância da educação para a transformação de vida do trabalhador rural, particularmente o agricultor assentado da reforma agrária, os desafios, as oportunidades e as etapas necessárias para implantar uma política pública de desenvolvimento do meio rural, na qual a educação é condição essencial.

Uma educação além de tudo inclusiva, que atenda aqueles brasileiros que são beneficiários de uma política pública das mais estruturantes: a reforma agrária. Ao ter acesso à terra, estas pessoas transformam-se, gradativamente, de trabalhador rural expropriado de seus meios de produção e de direitos (terra, insumos, educação, ferramentas e técnicas) para uma condição em que se torna um cidadão com acesso a terra, moradia, infraestrutura e educação, através da qual será capaz de mudar a própria realidade socioeconômica e política onde está vivendo.

Os cursos do PRONERA asseguram essa transformação para os agricultores assentados, já que o beneficiário da política vive um momento singular e passa da condição de sobrevivente para a condição de vivente, capaz de planejar e construir o seu futuro e, acima de tudo, garantir sua plena cidadania pela compreensão mais ampla do mundo que vive. A educação é o agente transformador e por isso os autores da publicação dedicaram-se a avaliar essa ação afirmativa, capaz de modificar a vida nos assentamentos e no meio rural brasileiro. Na verdade, os efeitos dessa política alcançam as próprias cidades, por meio das diversas formas de interação entre os meios urbano e rural.

Este é um livro que reúne experiências do PRONERA, que fala da importância da educação neste processo de transformação e cidadania. É portanto, publicação essencial a todos os que se interessam pelos métodos

pedagógicos para o empoderamento dos trabalhadores para alcançar a cidadania e construir políticas públicas.

Parabenizo os servidores e seus orientadores que participaram desta publicação, bem como a equipe do INCRA, que juntos constroem o PRONERA todos os dias com a certeza de que este livro é a materialização do preceito de Paulo Freire de que "educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!"

Uma boa leitura!

Maria Lúcia de Oliveira Falcón
Presidente do Incra

Introdução

Maria de Fátima Almeida Martins¹

O livro “Pronera: experiências de gestão de uma política pública” é fruto de discussões presentes nos trabalhos finais do curso de Especialização em Educação do Campo realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – Educampo – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG.

Na sua segunda turma, esse curso teve como eixo norteador de seu currículo a discussão sobre a Educação do Campo articulada à política pública. Com essa proposição, duas questões tornaram-se centrais. A primeira, instigada e recortada por um movimento reflexivo sobre a prática, prático, ou seja, de aproximação com a práxis de formação dos profissionais da Educação do Campo. A segunda foi motivada pela possibilidade de aliar, no espaço de formação, o orientador e executor da política e o sujeito que busca e luta pela política no campo, propiciando a dialogicidade, o que propiciou um momento de criticidade necessário para compreender e apreender as diferenças e as possibilidades de o trabalho com as políticas públicas constituírem-se em prática formativa.

No encontro entre esses dois sujeitos foi possível compreender que, no campo da execução da política, dos que a realizam, são demandadas ações instituídas, demarcadas, porém não impossíveis de serem apropriadas, subvertidas. Do outro lado, os que lutam e buscam a política pública são marcados por formas instituintes. Assim, no momento da formação foram constituídas condições para ambos se aproximarem e dialogarem sobre o fazer dessa prática instituída de forma refletida, dialogizada.

Nesse sentido, o debate envidado sobre a(s) política(s) pública(s), no referido curso, foi no sentido de aproximar os sujeitos da prática e, por que não dizer, da prática política, seja aquele executor do planejamento, no campo do instituído, seja aquele da reivindicação, no campo do instituinte da ação política para o campo, bem como os sujeitos coletivos, constituídos pelos diferentes movimentos sociais do campo.

Dessa forma, a razão primordial foi constituir o sentido e o significado da própria política pública. Nessa direção é que o curso apontou para três eixos organizadores: o do Estado, Educação e Sociedade; o dos Sujeitos da Educação do Campo e, finalmente, o da Gestão, políticas públicas e práticas das Escolas do Campo.

¹ Prof. Dra. da FAE/UFMG.

O curso foi organizado e concebido a partir da formação em alternância, ou seja, com um ritmo de organização de formação em sequências de alternâncias ou unidades de formação. Nessa lógica, a alternância, compreendida e efetivada de forma integrativa na formação, o Tempo Universidade – TE – foi destinado às conceitualizações, sempre que possível, a partir das pesquisas e experiências do cotidiano da vida profissional dos estudantes e à preparação de novas pesquisas, já o Tempo Socioprofissional – TS – foi dedicado às pesquisas e aplicações, buscando intervir, melhorar e transformar as práticas.

Essa prática formativa foi instigadora e definidora da dialogicidade do e no curso. O que se conquistou verdadeiramente foi a possibilidade de instigar, no debate, o que de mais recentemente se tem como política no e do campo, compreendendo que a política pública

não pode prescindir dos dispositivos consagrados também no artigo 206 da Constituição. O princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, informado por este ditame constitucional, constitui diretriz que deve informar o conjunto das políticas educacionais (SANTOS, 2008, p. 28).

Nesse contexto, vale lembrar o quanto é importante situar a formação continuada dentro da política de formação dos profissionais da Educação do Campo, aqui compreendida como sendo, de certa forma, fruto de uma política afirmativa da formação inicial, propiciada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) do Governo Federal, que tem como centralidade apoiar

a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2010).

Pode-se dizer que é nessa esteira que a formação continuada dos educadores e profissionais do campo ganha força a partir das condições efetivadas por essa política do governo federal. Embora sejamos conscientes do papel limitador dessa ação, ainda assim consideramos muito importantes a abertura e a oportunidade de ter se colocarem, no mesmo espaço, executores e demandantes da política, para conhecerem e discutirem juntos os seus liames constitutivos.

Para situarmos melhor esse contexto, convém destacar a importância das políticas afirmativas de acesso ao Ensino Superior pelos sujeitos do campo.

Para Molina (2015), essa política afirmativa se consolida com o Pronacampo,

conquistado a partir de intenso processo de luta e organização dos movimentos sociais e sindicais, que têm proporcionado a ampliação do acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, cuja taxa de escolarização líquida neste nível de ensino (3,2%) é praticamente cinco vezes menor que a do meio urbano (19,8%), conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2012 (MOLINA, 2015, p. 155).

Ainda segundo essa autora, há

importantes números da realidade rural, que reforçam essa necessidade: o precaríssimo acesso dos docentes do meio rural à educação de nível superior. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD –, de 2007, do total de funções docentes no país, atuando na modalidade regular do Ensino Fundamental e Médio, o meio rural detém 16,7%, ou seja, 311.025 profissionais em exercício, dos quais 61% não apresentam formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada (MOLINA, 2015, p. 155).

O que se tem como questão é que, no movimento de ocupar o lugar dessas políticas na consolidação de um projeto de campo, bem como de sociedade, reafirmamos o compromisso com os todos os sujeitos do campo. Contudo, vale ressaltar que, nesse espaço, no campo, há disputa de projetos, não só de campo, mas de sociedade. Esses, por sua vez,

se revelam, principalmente, na dimensão da estrutura do Estado, no qual podemos, de um lado, sinalizar a forte presença, ainda como que por efeito do movimento inercial da perspectiva neoliberal que permeou as políticas de educação do período anterior; mas, de outro lado, contrariamente a isso, podemos sinalizar também a influência, agora, dos acordos internacionais em torno da questão da educação como direito humano e em defesa da diversidade étnico-cultural que facilitam os argumentos dos protagonistas de um projeto inovador de educação rural, fazendo-se, assim, Educação do Campo (MUNARIM, 2011, p. 52).

Nesse sentido, a discussão passa pelo entendimento do que sejam as políticas públicas e por quais sujeitos estamos lutando. No nosso entendimento, as políticas podem ser compreendidas como sendo aquelas que contemplam um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo

Estado direta ou indiretamente, com a participação seja de sujeitos públicos ou privados, que visam assegurar, por meio de suas ações, o direito à cidadania, com o sentido de alcançar os diferentes contextos social, cultural, étnico e econômico. As políticas públicas, como campo de luta política, correspondem, portanto, ao já instituído, assegurando os direitos ou afirmando-os graças ao reconhecimento dado pela sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais.

Assim, reiteramos aqui o sentido do referido curso, que foi o de qualificar estes profissionais como Especialistas em Educação do Campo. Para isso, o foco central foi a Educação do Campo compreendida no campo das questões que envolvem a terra, a luta pela terra e os diferentes contextos (sociais, econômicos, culturais e identitários dos povos do campo) que envolvem o processo de escolarização e vida no campo, compreendendo que, na Educação do Campo,

a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar como no território de uma educação capitalizada. O espaço da vida é que nos move à solidariedade, às parcerias, ao companheirismo, ao comunitário e ao cooperativismo. A mercadoria será produto dessas relações, mas jamais será produtora de relações sociais nos Territórios de Educação do Campo (FERNANDES, 2012, p. 15).

Na esteira desse pressuposto é que o conjunto das pesquisas monográficas produzidas na especialização revelou as práticas da gestão das políticas públicas para o campo, especialmente aquelas desenvolvidas pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

Embora, para esta publicação, constem apenas as pesquisas que envolveram as práticas envolvidas no âmbito do INCRA, outras questões, também muito interessantes, focalizaram a forma, a organização e os processos pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas – EFA's – as quais buscam aproximar, em suas práticas pedagógicas, as formas e as condições da vida no campo a partir das práticas cotidianas das famílias envolvidas com a escola.

Escrito a várias mãos, este livro busca, portanto, anunciar e evidenciar o olhar de quem, na tessitura do fazer cotidiano da política pública, consegue elucidar as aproximações e os distanciamentos entre os sujeitos na e da política.

O livro reúne 11 artigos resultantes das pesquisas do referido curso de Especialização em Educação do Campo e está estruturado em três partes: construção, implementação e avaliação da Política Pública.

Na primeira parte, quatro artigos versam sobre a construção da política pública. O primeiro artigo, “Entranhados no lato ventre do latifúndio”, expõe de que forma a Educação do Campo, contraditoriamente, emerge e ganha força no âmbito da expansão do agronegócio, expondo as contradições e suas insurgências no campo. Como espaço de luta, a questão da terra, na sociedade brasileira, ocorre também no campo ideológico. Segunda a autora,

O debate sobre a concentração fundiária, evidentemente, não ocorreu sem disputa ideológica. A grande mídia, vinculada aos grandes grupos econômicos nacionais, também entram na disputa e um grande número de matérias que criticam e criminalizam os movimentos do campo também passam a serem exibidos, tentando descaracterizar os ocupantes como sujeitos de direito (SILVA, 2015, p. 15)

Na sequência, há três outros artigos: “O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características”, que analisa como e quais foram os enfrentamentos no âmbito do instituído, discutindo como o PRONERA constitui-se como um programa que amplia o espaço público e o campo dos direitos para as populações do campo; “O Programa Residência Agrária: história e concepção” e “A participação dos sujeitos do campo amapaense na construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, que remetem suas análises, tanto ao Pronera, ressaltando os projetos que daí derivaram, quanto aos sujeitos do campo, expondo os diferentes momentos que hoje alcança essa política.

A segunda parte, destinada à discussão sobre a implementação da política, traz quatro artigos que fazem leituras da gestão de cursos de formação: “Um olhar sobre o curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária”, “A gestão do PRONERA no estado do Sergipe: uma análise do curso de Pedagogia no período de 2010 a 2013”, “A gestão do PRONERA no estado de São Paulo a partir do curso Pedagogia da Terra e “A gestão do curso de Jornalismo da Terra do PRONERA”. Nos quatro artigos são descritos os desafios da implementação de cursos, trazendo a experiência de quatro Estados da Federação e relatando como se dão os processos de acesso, gestão, acompanhamento e compartilhamento da política pública.

Na terceira parte, a questão da avaliação da política tem seu lugar, seja pela análise daqueles que experienciaram os programas como sujeitos da política, por participarem dos projetos de formação, seja pela forma dada pela institucionalidade, através da judicialização. No conjunto das análises, o entendimento foi de que o PRONERA, como uma política pública em construção, estabelece relação entre a sociedade civil e o Estado, portanto, fundamental à efetivação da democracia, seja pela garantia do direito à

educação, seja pela ampliação da esfera pública estatal que amplia a participação dos movimentos sociais na gestão da política. Mesmo com uma história marcada pela gestão participativa como uma das suas mais relevantes características, o PRONERA foi alvo de um processo de judicialização de sua gestão, especialmente no período de 2008-2011, com o Acórdão 2653/2008. Embora essa tenha sido uma forma reguladora, o Acórdão redefiniu as ações do programa e passou a nortear as práticas nas quais foram sentidos três grandes impactos estruturais: “o primeiro diz respeito à regulamentação do programa; o segundo refere-se aos procedimentos de execução de suas atribuições, e o terceiro concerne ao caráter participativo da gestão do Pronera.” (FELIX, 2015, p 193).

O desejo que fica aqui expresso é que as questões levantadas e problematizadas pelos atores no curso e evidenciadas neste livro possam contribuir para a leitura dos textos produzidos por autoras e autores que se debruçaram sobre suas práticas para sistematizar e refletir sobre os diferentes aspectos da política pública desde o momento de sua construção, passando pela implementação, até a ação final avaliadora no PRONERA.

Referências

- BRASIL. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), 2010.
- FELIX, Nelson Marques. *PRONERA*, entre a lei e o direito: um estudo do acórdão 2653/2008 – TCU. In : MARTINS, Maria de Fátima Almeida, RODRIGUES, Sonia da Silva. *PRONERA: experiências de gestão da política pública*. São Paulo, 2015.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima e MARTINS, Aracy Alves. *Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MOLINA, Mônica. Castagna. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.
- MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.
- SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008.
- SILVA, Giovana. Entranhado no ventre do latifúndio. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida, RODRIGUES, Sonia da Silva. *PRONERA: experiências de gestão da política pública*. São Paulo, 2015.



PARTE I

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

anário de Inovação
Tecnológica

ENTRANHADOS NO LATO VENTRE DO LATIFÚNDIO

Giovana Silva¹

*“Os sem-terra afinal
estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a com-terra:
ei-los enterrados
desterrados de seu sopro de vida,
aterrados, terrorizados,
terra que à terra torna
torna plenipossesiros
terra-tenentes de uma vala (bala) comum.
Pelo avesso, afinal
entranhados no lato ventre do latifúndio
que de improdutivo revelou-se assim ubérrimo”².*

Introdução

O campo, historicamente, não teve acesso à educação formal e – recentemente – inúmeras escolas do campo foram fechadas, e, nas que ficaram abertas, as condições de trabalho são as piores em um Estado onde a universalização ainda não foi atingida. Em áreas de assentamento, a situação fica ainda mais dramática, pois “27% dos assentados(as) nunca frequentaram a escola e 39% completaram somente as séries iniciais do ensino fundamental, ou sejam, são analfabetos funcionais” (PNERA, 2004). Isso ocorre por falta de escola, péssimas condições físicas e de transporte do alunado nas escolas existentes e pelos professores das áreas rurais estarem associados a salários até 50% menores que a média das áreas urbanas, sobrecarga e péssimas condições de trabalho, alta rotatividade, dificuldade de acesso e baixa formação.

Estudo realizado em 2007 pelo INEP/MEC intitulado “*panorama da educação do campo*” apresenta alguns dados alarmantes:

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais possuem formação superior, enquanto nas escolas urbanas este número é de 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que,

¹ Analista em reforma e desenvolvimento agrário/INCRA/MDA e especialista em Educação do Campo/FAE/UFMG.

² Fragmento de “O anjo esquerdo da história” de Haroldo de Campos.

portanto, não dispõem de habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. **A maioria desses professores leigos atua nas regiões Nordeste e Norte**³ (PNERA, 2004, p. 33).

Essa realidade de acesso à educação no campo não é nova, mas aprofunda-se em momentos de conflito de projeto. A educação *no*⁴ campo vem sendo, nos últimos anos, campo de disputa, mas não nas mesmas condições como leva a crer a concepção capitalista. Apesar da diversidade de relações sociais e econômicas postas, acreditamos que há uma hierarquia na produção da realidade social em que o trabalho é determinante para a produção dessa realidade, da vida material. Como lembra Frigotto (2010, p. 33), quando analisa a escola marxista, “O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a ‘fator’, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental”. A subordinação aos interesses do capital tem levado a uma educação alienada e fragmentada, mesmo que confrontada permanentemente pelos interesses antagônicos da classe trabalhadora, tendo em vista que a educação está inserida na luta de classe.

A educação no Brasil não escapa desse processo e, mesmo com a crescente universalização, segue refletindo o Estado patrimonialista, a subordinação aos interesses do capital e é utilizada para reforçar a ideologia de conciliação de classe.

O campo brasileiro, historicamente, é território de subordinação. Apesar da situação do grande número de pessoas moradoras do espaço rural e das características agrárias do nosso país, nenhum esforço foi realizado para estruturar a educação formal no campo brasileiro.

A primeira referência à educação rural só é registrada em 1923, nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro (CAMACHO, 2014), mas sob a ótica da patronal, portanto, de uma “educação domesticadora que tinha o objetivo de realizar um controle sociopolítico sobre as classes subalternas” (FERNANDES apud CAMACHO, 2014, p. 412). Só em 1934 o tema da educação rural aparece em uma constituição. Passados três anos, com a implantação do Estado Novo, na Constituição de 1937, o debate sobre a necessidade de profissionalização traz à tona o debate sobre o ensino agrícola.

Ao longo dos anos seguintes, persiste a hegemonia da educação capitalista no campo, que entende não ser necessária uma educação para além das primeiras letras e, definitivamente, não questionadora do sistema onde está inserida.

³ Grifos nossos.

⁴ Aqui entendida como a educação que acontece no espaço geográfico rural e, portanto, não necessariamente *do* campo.

1. A luta para garantir o direito

Os anos 90 do século passado experimentaram uma retomada importante do debate sobre a questão agrária no Brasil e os movimentos sociais atingiram grande audiência no que diz respeito a dar visibilidade não só à grande concentração de renda, como também à negação dos direitos básicos por parte do Estado brasileiro.

O quadro abaixo, que apresenta a distribuição fundiária do Brasil, mostra sinais de que o campo precisa ser debatido e todos os sujeitos sociais disputam as conclusões sobre quais as saídas para a crise instalada.

Tabela 1: Estrutura Fundiária Brasileira, 1996.

Área da propriedade (em hectares)	Estabelecimentos imóveis	%	Área total (em hectares)	%
Menos de 10	947.408	31,6	4.615.909	1,4
Entre 10 e 100	1.681.411	54,1	54.667.740	15,8
Entre 100 e 1000	393.615	12,8	106.323.690	30,7
Mais de 1000	43.956	1,5	165.756.662	52,1

Fonte: Atlas Fundiário Brasileiro. Sistema Nacional de Cadastro Rural/Estrutura Fundiária Brasileira, 1996.

O debate sobre a concentração fundiária, evidentemente, não ocorreu sem disputa ideológica. A grande mídia, vinculada aos grandes grupos econômicos nacionais, também entra na disputa e um grande número de matérias que criticam e criminalizam os movimentos do campo passam a ser exibidas, tentando descaracterizar os ocupantes como sujeitos de direito. Nesse período, foi observado um grande número de ocupações e uma visibilidade aos casos de violência no campo⁵. A resposta do governo Fernando Henrique para o aumento desses conflitos foi a ampliação da repressão policial.

Este governo entrou para a História, marcado por um tipo de violência que não havia acontecido de forma explícita no Brasil: quem passou a matar os camponeses em luta pela terra, foram as forças policiais dos Estados. O massacre de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás são os exemplos ocorridos no governo FHC (...) O ano de 1998 registra mais de mil conflitos espalhados por todo o país e apresenta também, o

⁵ O **Massacre de Corumbiara**, ocorrido no município de mesmo nome em Rondônia, foi o de maior repercussão. Nele, policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra que estavam ocupando uma área, resultando na morte de 10 pessoas, entre elas uma criança de nove anos e dois policiais. O número oficial de mortos no massacre é de 16 pessoas e há sete desaparecidos.

crescimento dos conflitos nas regiões de ocupação tradicional: Nordeste e Centro-Sudeste (OLIVEIRA, 2007, p. 141 e 142).

Toda a violência do campo leva a um aprofundamento do debate sobre a reforma agrária, como também à ampliação dos espaços para pensar políticas públicas para o campo, notadamente para a educação do campo. Também leva a, comparativamente com os governos anteriores, uma ampliação do número de assentamentos para um total de 373.210 famílias assentadas em 3.505 assentamentos rurais, segundo dados do INCRA. Mesmo lembrando que entre “(...) estes assentamentos inclui-se as regularizações fundiárias (as posses), os remanescentes de quilombos, os assentamentos extrativistas, os projetos Casulo e Cédula Rural, e os projetos de reforma agrária propriamente ditos” (OLIVEIRA, 2007, p. 142), é um resultado importante, fruto da mobilização social.

No bojo dessas lutas, e dos debates surgidos, há uma identificação por dentro dos movimentos, em particular do MST, da necessidade de um fortalecimento da educação, pois havia uma dificuldade de mobilizar sujeitos que não dominavam a escrita ou possuíam baixa escolaridade. Vários acampamentos organizaram escolas itinerantes e os assentamentos criados buscaram desenvolver propostas diferenciadas nas escolas existentes, com o objetivo de construir uma educação contextualizada e pautada por princípios diferentes daqueles estabelecidos pelas redes oficiais de ensino, valorizando uma educação emancipadora e vinculada às lutas dos diversos povos do campo. Também são construídos espaços adequados a uma proposta de educação que atenda aos interesses desses sujeitos.

A expressão educação do campo nasce dentro do processo de construção da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Esse encontro foi fruto do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido no ano anterior, sob a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que contou com a participação de educadoras e educadores e diversas entidades que desafiaram o movimento a pensar uma proposta para a educação no meio rural brasileiro (CALDART, 1998; CALDART, 2012).

Dentro desse processo, foi gestado, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal em 16 de abril de 1998, pensado inicialmente para atender às demandas pela educação básica no campo brasileiro, que mais tarde passa também a atender outros níveis de ensino.

Nessa construção do programa, foram se desenhando os argumentos para nomear esse processo não como educação rural, mas como educação do campo, entendendo que esse novo modelo precisaria trazer uma reflexão

“sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 2).

Importante que se diga que a aqui intitulada educação do campo não diz respeito apenas ao local, perímetro não urbano, onde ocorre o processo formativo, mas a um espaço de vida. Para efeito deste artigo, consideramos que a educação do campo:

(...) nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivos e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos no campo e entre suas lógicas de agricultura que implicam no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259, grifo no original).

Sendo assim, a educação do campo é parte da luta dos povos do campo na busca da construção de outra organização do espaço agrário e de dinâmicas que possibilitem o resgate e permanência da forma de existir camponesa.

2. “A esperança acesa”

Com a vitória da coalizão de partidos sob a direção do PT – Partido dos Trabalhadores e o início do Governo Lula, houve uma grande expectativa dos movimentos em geral, e da educação do campo em particular, pois a reforma agrária era um tema profundamente relacionado com a história de vários partidos da base de apoio e, particularmente, do PT. Mas as alianças com setores econômicos e políticos vinculados ao agronegócio já despertam preocupações e questionamentos.

O Programa Agrário de Campanha de 2002 era bem diferente do programa de 1989. Se naquele “A reforma agrária é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Visa, (...), romper o monopólio da terra e lançar as bases de um padrão de desenvolvimento para a agricultura e toda a economia brasileira” (*Programa Agrário do PT*, 1989, apud STÉDILE, 2005, p.181), no programa de 2002, o PT passa a considerar a reforma agrária como “(...) uma política para o desenvolvimento rural, baseada em desapropriação de terras improdutivas; conciliada a produção de alimentos para combate a pobreza e a recuperação dos assentamentos, com infraestrutura social, econômica, assistência técnica e créditos agrícolas” (*Programa Agrário da Campanha Presidencial do PT*, 2002, apud STÉDILE, 2005). O governo Lula chega ao poder como expressão de mais de vinte anos de acúmulo de

forças sociais, desde a abertura política e impulsionado pela militância de inúmeros movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a CONTAG, entre outros, ansiosos por influenciar a ação do novo governo e cheios de esperança por mudança no Brasil.

A difícil situação da economia e o modelo conservador da política econômica, inclusive com a valorização do agronegócio, conduziram a um aprofundamento da dependência do país em relação ao capital especulativo internacional e, apesar dos avanços no que diz respeito a alguns programas sociais, as mudanças mais estruturais, como a reforma agrária, foram abandonadas.

No início do governo Lula, a concentração de terras era absurda. Cerca de 600 dos 850 milhões de hectares de superfície do território brasileiro foram registrados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, dos quais 250 milhões de hectares estão classificados como terras devolutas e 285 milhões como latifúndios. A disponibilidade de terras produtivas é tão surpreendente quanto a injustiça na sua distribuição: 2,8% dos imóveis rurais dispõem de 56,7% da área registrada, enquanto 62,2% dos agricultores cultivam apenas 7,9% desse total. Cerca de 80 milhões de hectares estão ociosos e 27.556 latifundiários são os que se beneficiam dessa situação, fazendo da propriedade da terra uma reserva de valor da sua riqueza.

Essa situação cresce em complexidade pelo fortalecimento de um modelo de latifúndio diferenciado, mais moderno e intrinsecamente vinculado com o setor da produção⁶: o agronegócio.

Toda a intensa atividade no campo brasileiro e um desejo de – por dentro do Estado – avançar nas políticas públicas de educação levam a uma luta dos movimentos sociais para ampliar os marcos regulatórios e as políticas públicas, mesmo que transitórias. Essa eferescência política levou, por exemplo, a que o Conselho Nacional de Educação aprovasse, em 03 de abril de 2002, a resolução nº 02/2002, as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

O processo de construção das diretrizes foi bastante rico e diversos sujeitos (sem terra, quilombolas, pequenos agricultores, pescadores artesanais, caiçaras, ribeirinhos, etc.), em diversas audiências públicas, elaboraram uma

⁶ “O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agrobusiness, cunhada pelos professores John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial” (LEITE e MEDEIROS, 2012, p. 81).

série de recomendações e princípios fundamentais para a educação contextualizada dos sujeitos do campo. Uma das coisas mais importantes da resolução é a conquista de uma definição institucional para a educação do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (resolução nº 02/2002 - *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*)

Apesar de ser uma diretriz e não uma lei, portanto, não tendo a força para garantir o direito, a publicação de tal marco garantiu que fosse institucionalizada a demarcação da educação do campo e sua diferenciação da educação rural até então existente:

Uma conquista conceitual no território da institucionalidade. A educação do campo como conceito é admitido na referida Resolução, conceito esse que se firma na contraposição à educação rural como fruto de intenso debate internamente à Câmara da Educação Básica, nas audiências públicas realizadas quando da sua elaboração, mas inegavelmente, um debate que não aconteceria não fosse a presença (inédita) dos camponeses debatendo naquele espaço (SANTOS, 2009, p. 45).

Com o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, que também ocorre em 2002, podemos estabelecer um “marco de ampliação da participação dos movimentos sociais do campo, incluindo outras organizações para além do MST e da CONTAG” (SANTOS, 2009, p. 46).

O encontro já está dentro de uma realidade que debate a insuficiência da educação básica e com o PRONERA já dentro de uma perspectiva de ampliar o programa para a educação em todos os seus níveis, pois, como defende Molina (2003):

No período de organização deste seminário, nas reuniões da Articulação Nacional, chegamos à conclusão que o nosso trabalho e as atividades propostas não deveriam mais ser chamadas de “educação básica do Campo”, porque nestes cinco anos o trabalho já havia sido ampliado para a conquista de cursos superiores e de pós-graduação (MOLINA (2003) apud SANTOS, 2009, p. 46).

Também é importante lembrar que, nesse processo de construção do seminário de 2002, novos movimentos foram incorporados à luta, como, por exemplo, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e a Pastoral da Juventude Rural – PJR.

O seminário de 2002 produz o documento final denominado “*educação do campo - declaração 2002*”, que é entregue ao enviado do presidente eleito Luiz Inácio da Silva, o Lula, eleito algumas semanas antes. Esse documento, “entre as propostas de ação em relação ao tema, reivindicava a criação, por parte do MEC, de uma instância específica para tratar de educação do campo” (SANTOS, 2009, p. 47).

Em março de 2003, é criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo – GPT⁷, subordinado à Diretoria de Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Educação Básica, circunscrevendo ainda o espaço da educação do campo aos limites da educação básica. Em um momento em que o PRONERA já implementava cursos de nível superior e de pós-graduação e o documento do seminário de 2002 já apontava a necessidade de ultrapassar os limites da educação básica. Os movimentos, mesmo com esses limites, participam na tentativa de universalizar o acesso à educação, que não pode ser garantida apenas com programas educacionais intermitentes.

São frutos desse GPT um seminário, realizado em 2003 com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, universidades e outras representações do governo, e o *Caderno de Referências para uma Política Pública de Educação do Campo*.

No MDA/INCRA também verificamos uma evolução no orçamento destinado ao PRONERA, no número de educandos e de universidades envolvidas. Além dos cursos de Pedagogia da Terra⁸, há vários outros que aportam novas possibilidades de troca de saberes: Pedagogia das Águas, História, Geografia, Letras, Artes, Agronomia, Medicina Veterinária, Gestão de Empresas Sociais, Direito, etc. Ampliam-se também os cursos técnicos e pós-técnicos.

Todo o movimento tinha o propósito de superar a visão de que ao campo bastariam apenas os anos iniciais da escolarização, e de aproveitar o governo de Lula para avançar nas políticas de educação do campo que não estivessem atreladas ao agronegócio. Até aquele momento, a lógica ainda é da

⁷ Portaria MEC nº 1.374/03.

⁸ Este nome é dado como forma de expressar a preocupação desses cursos com uma pedagogia diferenciada, ancorada nos princípios da educação do campo e em sintonia com a realidade política, social e cultural dos assentamentos onde esses futuros professores desenvolveriam suas atividades.

nucleação das escolas e dos deslocamentos das crianças e adolescentes para escolas distantes geográfica e socialmente do seu local de origem e, na maioria das vezes, nos centros urbanos.

Com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados por conta dessas políticas “modernizadoras”, inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa. Defendendo que a educação seja colocada no plano do público, estão a exigir que o campo como um todo seja equacionado para além dos interesses privados. Priorizar estes interesses será a negação de um trato público do direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo. (...) Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa. Sua lógica é inerentemente destrutiva até da frágil escolinha rural (ARROYO, 2004, p. 56).

Por pressão dos movimentos sociais que lutam pela institucionalização da educação do campo, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD⁹, no Ministério da Educação. Nessa secretaria, foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo. Esse fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades e identidade própria da educação do campo.

Em 2004, também é convocada a *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo* e inicia-se a organização da *II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* – II CNEC, que tem como objetivo debater um sistema público de educação do campo. Dessa conferência tomam parte o MST, o MPA, o MAB, a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, a PJR-Cáritas, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, etc. Outras atividades preparatórias foram também realizadas, como o seminário *Uma Política Pública para a Educação do Campo*, com a presença do PRONERA/INCRA/MDA, SECAD/MEC e da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, além de professores, pesquisadores, estudiosos do tema, parlamentares e secretários estaduais e municipais.

A II CNEC se realizou em agosto e teve a participação de mais de mil pessoas de movimentos sociais, ONGs, instituições públicas e dos centros de

⁹ Depois SECADI.

familiares de formação por alternância e, como eixo, o debate sobre uma política pública do campo. A declaração aprovada ao final da conferência exigia sistema público de educação do campo, formação específica e afirmava que:

o direito à educação pública somente será garantido se articulado ao direito à terra, a permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado (BRASIL, 2004, p. 24 apud SANTOS, 2009, p. 49).

Vários projetos foram pensados por meio de programas, projetos e ações de atendimento escolar idealizados pela SECAD, porém, apesar de provocar mudanças importantes, a SECAD ainda não rompe a lógica de programas para a educação do campo e ainda não há financiamento compatível com as demandas do campo, profissionais formados e materiais didáticos que possam dar conta das demandas. Há profundos debates nos encontros acadêmicos e nos espaços dos movimentos que impulsionam a discussão sobre a necessidade de, partindo das experiências já existentes, avançar na construção de uma política de educação do campo. Caldart (2004) lembra que:

Não se trata de “inventar” um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação (CALDART, 2004, p. 16).

Apesar dos debates e de alguns avanços pontuais, os retrocessos existentes, tanto na reforma agrária como na educação do campo, são evidentes, gerando desconforto entre os movimentos sociais do campo que apoiam e compõem o governo.

Como se já não fosse grave o suficiente esse estado de coisas, em 2007, o presidente Lula fez uma declaração que causou bastante polêmica nos movimentos sociais do campo. Ele aponta o agronegócio como saída para a crise econômica que se avizinha e chama os usineiros de heróis. Nas suas palavras:

Os usineiros de cana, que há dez anos eram tidos como se fossem os bandidos do agronegócio neste país, estão virando heróis nacionais e mundiais, porque todo mundo está de olho no álcool. E por quê? Porque têm políticas sérias. E têm políticas sérias porque quando a gente quer

ganhar o mercado externo, nós temos que ser mais sérios, porque nós temos que garantir para eles o atendimento ao suprimento.¹⁰

As regiões onde há produção de cana têm alguns dos piores indicadores sociais e econômicos do mundo e também várias violações de direitos. Trabalho escravo, trabalho infantil, não cumprimento dos direitos trabalhistas e, em muitos casos, tortura e assassinatos de trabalhadores rurais. O setor é extremamente vulnerável às mudanças do mercado externo e dependente de dinheiro público para sobreviver e, quando esses recursos cessam, interrompem seu funcionamento. Entre os anos 90, quando cessou o Proálcool, e o ano de 2006, o número de usinas diminuiu 50%, só em Pernambuco¹¹, e mais de 40 mil famílias camponesas da região foram diretamente atingidas. As famílias que persistiram na ocupação das terras das usinas falidas, por não terem para onde ir e por não terem seus direitos trabalhistas assegurados, foram violentamente expulsas, pois, com a euforia gerada pela valorização do etanol, o governo federal aportou muitos recursos que permitiram a retomada do setor em todo o país. Em que pese as graves denúncias de trabalho escravo que seguem sendo feitas e confirmadas, as usinas conseguem nova fase de fortalecimento dentro da valorização global do agronegócio. O empresário Luiz Guilherme Zancaner, dono do grupo Unialco, com três usinas de álcool e açúcar em Araçatuba, chegou a afirmar ao jornal Valor, de 05 de abril de 2010, que “Nunca houve antes política tão boa para nós. O presidente Lula não perde nenhuma oportunidade de ser gentil”. A então ministra Dilma Rousseff foi, na ocasião, uma das entusiastas da liberação de recursos pelo BNDES para expansão do setor.

O *Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010*, chega após uma luta incessante dos movimentos sociais para transformar os programas de governo em políticas de Estado e em um contexto em que a principal política de educação do campo, o PRONERA, está em profunda crise. Há temor, por um lado, de que outras forças políticas assumam e impossibilitem a continuidade dos programas de matriz mais crítica e, por outro lado, da proximidade crescente do governo em curso com o campo do agronegócio, tendo em vista a opção econômica mais voltada para o estímulo à produção para a exportação de *commodities*, principalmente dos produtos vinculados com o agronegócio (cana-de-açúcar,

¹⁰ Obtido em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u90477.shtml>, e em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/2o-mandato/2007/1o-semester/20-03-2007-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-inauguracao-do-complexo-industrial-da-perdigao>, em outubro de 2015.

¹¹ De acordo com a CPI da Sonegação Fiscal, realizada entre 1995 e 1998 na Assembleia Legislativa de Pernambuco, a falência do banco do Estado, o Bandepe, foi causada também pelo não pagamento dos empréstimos feitos pelo banco às usinas.

soja, laranja, etc.). Acreditam, ainda assim, que, independentemente do governo que assuma, há possibilidades de exigências. O decreto é a culminância de um processo de lutas em meio a profundas crises internas dos movimentos, instituindo uma política de educação do campo e, mais especificamente, dando outro status para o programa afinado com os princípios, o PRONERA. O decreto foi assinado pelo governo Lula e também regulamentava os programas e políticas vinculadas ao MEC.

De acordo com o decreto, entende-se por escola do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. Apesar de insuficiente, pois ainda prevê a escolarização em espaços fora do campo, é um passo importante, pois prevê a garantia de condições de infraestrutura, transporte escolar, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto “adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo”. Importante também por trazer a definição da população do campo:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [*Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010*].

Essa definição corroborou a defesa que já se fazia da diversidade de sujeitos que compõem os povos do campo.

3. O governo Dilma

Em 2011, a coalizão eleitoral encabeçada por Dilma Rousseff ganha as eleições e os movimentos seguem disputando – por dentro – espaços governamentais. No ano seguinte, o governo lança o Programa Nacional de Educação do Campo, o PRONACAMPO, que revê uma série de ações em quatro eixos¹² e tem como objetivo:

Apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação

¹² I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas, II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores; III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica.

básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.¹³

Apesar de todos os pontos elencados, o de maior destaque foi, certamente, o PRONATEC Campo, que foi questionado pelos movimentos sociais organizados por trazer em seu bojo uma concepção aligeirada e tecnicista de educação. Preocupados com os retrocessos em curso e possíveis dentro da conjuntura posta, vários sujeitos iniciam a organização de um *Seminário Nacional de Educação do Campo*, realizado em Brasília, entre os dias 15 a 17 de agosto de 2012. Desse encontro, saiu um documento que analisa a conjuntura nacional e o programa, entendido nos seguintes termos¹⁴:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (...) Partimos do entendimento de que a forma assumida até aqui pelo Pronacampo não é arbitrária. Ela indica uma tendência: estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 1 e 2).

Na semana seguinte ao encontro do FONEC, ocorreu o *Encontro Nacional Unitário dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo, das Águas*

¹³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18720>>. Acesso: em outubro de 2015.

¹⁴ As seguintes entidades participaram do encontro MST – MPA – MAB – CPT – PJR – MLT – CONTAG – CEFFAS – RESAB – MOC – Fórum Paraense de EdoC – Fórum Catarinense de EdoC – FBES – SERTA – ASSESOAR – SINTEPE – AESA – CESA – IFGoiano – UFG – IFPA-Campus Rural Marabá – UFPA – IFRN – IFPB – UEA – UEFS – UEMG – UFMG – UFL – UERJ – UFC – UFFS – UFRRJ – UFRN – UFSC – UFPEL – UFV – UFVJM – UnB – UNEMAT – UNEB – UNIMONTES – UNIOESTE – UNIPLAC – UNIVILLE – UTFPB – UFPB – UFPE – UFRPE – UFRB – UFPI – UFT.

e das Florestas¹⁵ (Brasília, 22 de agosto de 2012), que também alerta e dialoga com as mesmas preocupações. Em sua declaração, os movimentos analisam que:

A primeira década do Século XXI revela um projeto de remontagem da modernização conservadora da agricultura, iniciada pelos militares, interrompida nos anos noventa e retomada como projeto de expansão primária para o setor externo nos últimos doze anos, sob a denominação de agronegócio, que se configura como nosso inimigo comum. Este projeto, na sua essência, produz desigualdades nas relações fundiárias e sociais no meio rural, aprofunda a dependência externa e realiza uma exploração ultrapredatória da natureza. Seus protagonistas são o capital financeiro, as grandes cadeias de produção e comercialização de commodities de escala mundial, o latifúndio e o Estado brasileiro nas suas funções financiadora – inclusive destinando recursos públicos para grandes projetos e obras de infraestrutura – e (des)reguladora da terra.(...) Suas consequências sociais e ambientais são a não realização da reforma agrária, a não demarcação e reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, o aumento da violência, a violação dos territórios dos pescadores e povos da floresta, a fragilização da agricultura familiar e camponesa, a sujeição dos trabalhadores e consumidores a alimentos contaminados e ao convívio com a degradação ambiental.

¹⁵ Estiveram presentes as seguintes entidades: Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), Associação das Mulheres do Brasil (AMB), Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Associação brasileira dos Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF), Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), CARITAS Brasileira, Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Pesca (CPP), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Central dos Trabalhadores do Brasil (CTB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), FASE, Greenpeace, INESC, Marcha Mundial das Mulheres (MMM), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento Camponês Popular (MCP), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTR-NE), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento Interstadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB), Oxfam Brasil, Pastoral da Juventude Rural (PJR), Plataforma Dhesca, Rede Cefas, Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Pesquisa e Desenvolvimento Agropecuário (SINPAF), SINPRO DF, Terra de Direitos, Unicafe, VIA CAMPESINA BRASIL.

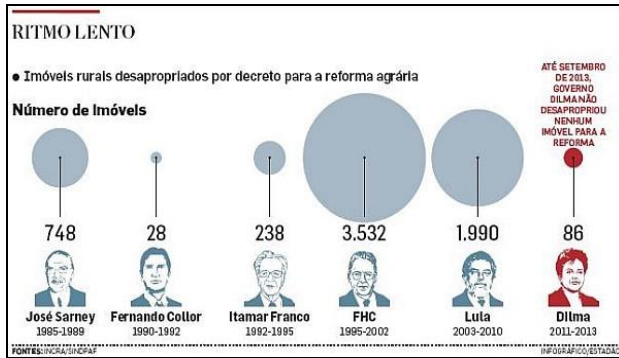


Figura 1: Quadro comparativo de desapropriações por governo publicado pelo jornal O Estado de São Paulo.

O infográfico produzido pelo jornal O Estado de São Paulo, tendo como base os dados do INCRA, mostra o retrocesso da questão agrária no governo Dilma. Não só no que tange à distribuição de terras, mas, também, na demarcação das terras indígenas e nas políticas de qualificação dos assentamentos, que retrocederam nesse período.

As negociações com os movimentos, quando existiram, foram tensas e os sujeitos ligados ao agronegócio ganham espaço cada vez maior no governo.

4. Eleições 2014 e projetos em disputa

Em entrevista à BBC Brasil¹⁶, o ex-ministro da Agricultura Roberto Rodrigues afirmou que "estávamos habituados a ir atrás dos candidatos à Presidência para levar nossos pedidos, mas pela primeira vez eles é que estão nos procurando". Os três principais candidatos – Dilma Rousseff (PT)¹⁷, Marina Silva (PSB) e Aécio Neves (PSDB) – têm se reunido com representantes do segmento, que terá grande importância em caso de crise econômica¹⁸ e controlam muitos votos nas pequenas e médias cidades no

¹⁶ Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/09/140910_eleicoes2014_agronegocio_salasocial_jf>. Acesso em: 14 de set 2014.

¹⁷ Dilma tem como **principal aliada** no ramo a presidente licenciada da CNA Kátia Abreu (PMDB-TO), que, segundo especulações da imprensa e de políticos ligados à presidente, estaria cotada para assumir o Ministério da Agricultura em caso de reeleição, o que de fato ocorreu.

¹⁸ Segundo a CNA, o setor representa 23% do Produto Interno Bruto e foi responsável por mais de 40% das exportações do país em 2013.

Brasil¹⁹, e receberam cobranças de mais investimentos no setor e solução na demarcação de terras indígenas.

Segundo CASTILHO (2012), algumas das maiores doações nas eleições de 2010 foram do agronegócio e só uma empresa (JBS) aportou cerca de R\$ 35 milhões aos candidatos com maior peso eleitoral. Outras empresas que se destacaram como doadoras de campanha foram a Cosan, a Cutrale, a Copersucar, bem como empresas que possuem grande influência no setor, como a construtora Queiroz Galvão, dona de várias fazendas de eucalipto no Maranhão, e a fabricante de bebidas Ambev.

A presidente Dilma, candidata com maior volume de doações do agronegócio, em maio de 2014 lançou o Plano Agrícola e Pecuário 2014/15, com um aumento de 14,7% em relação à temporada anterior, totalizando R\$ 156,1 bilhões. Segundo a candidata: "Na safra anterior à chegada do presidente Lula, tínhamos colhido 96,8 milhões de toneladas de grãos (...). Na safra que estamos encerrando, nós iremos colher 191,2 milhões de toneladas de grãos". Ainda segundo o então ministro da Agricultura Neri Geller, "Os recursos, nos últimos 12 anos, passaram de R\$ 20 bilhões para R\$ 136 bilhões, isso está acontecendo de forma gradativa". No último ano do governo Fernando Henrique, os recursos foram da ordem de R\$ 15,7 bilhões²⁰. Esse estado de coisas leva a lembrar Arroyo:

(...) Enquanto os movimentos sociais e os trabalhadores se confrontam com a burguesia agrária, com o agronegócio exportador e com o Estado que privilegia esse projeto e secundariza a reforma agrária, as análises de políticas de educação e as pesquisas ignoram essas macrolutas e se distraem com modelos matemáticos de avaliação, de índices de qualidade, de correção de fluxos escolares, de programas pontuais instrumentais. Um jogo de despolitização da educação do campo, de suas análises e políticas que termina fazendo o jogo de ocultar as tensões mais radicais, por projeto de agricultura camponesa ou capitalista, de poder, de campo e de sociedade (ARROYO, 2012, p. 84).

Diante desse contexto, o mais provável é que o futuro próximo parece apontar para uma reconcentração de terras e o abandono da educação do campo.

Considerações finais

¹⁹ Segundo o DIAP a bancada ruralista, oficialmente intitulada de *Frente Parlamentar da Agropecuária*, é a mais forte com 23% dos deputados e 16% dos senadores.

²⁰ Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2014/05/19-de-olho-no-voto-do-agronegocio-dilma-lanca-plano-de-r-1561-bilhoes.htm>>. Acesso em: 19 de maio 2014.

O debate sobre a educação do campo e sobre a questão agrária é permeado por interesses distintos que traçam projetos conflitivos e concorrentes na sua implementação: de um lado, um projeto de reforma agrária vinculado a um projeto pautado para a emancipação dos sujeitos, do outro, o projeto do agronegócio. O projeto da reforma agrária, prenhe de possibilidades de transformação do mundo, e o agronegócio, reforçador da subordinação do homem e da mulher do campo ao grande capital, que cada vez mais se entranha no campo brasileiro. Cada projeto de mundo com seu projeto específico de educação.

Até o momento, o agronegócio tem levado vantagem nessa disputa. Vence, portanto, a permanência da “escolinha rural” desprestigiada e desconectada da vida dos homens e mulheres do campo ou, ainda pior, do fechamento das escolas e transferência dos discentes para fora do campo, onde perderão sua identidade e terão reforçada a ideologia do capital, o que permitirá a supressão das mudanças.

Esse momento de refluxo da educação do campo e retorno parcial à educação rural é, portanto, parte de um refluxo da pauta da reforma agrária no Brasil. Para transformar a educação, é necessária a transformação da lógica que privilegia as grandes propriedades e os desertos verdes que avançam no país. Os projetos de sociedade em disputa ditarão qual educação terão os camponeses e camponesas no Brasil.

Referências

- ARROYO, Miguel G.. Por um tratamento público da educação do campo. In: *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo*. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do campo”. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 5). Brasília, 2004.
- ARROYO, Miguel G.. *Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo*. Revista trabalho e educação: Belo Horizonte, v.21, n.3, p. 81-93, set-dez 2012.
- BENJAMIM, Cesar; CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do campo”. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 03).
- CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. *Paradigmas em disputa na Educação do Campo*. Tese de Doutorado em Geografia pela UNESP – Campus Presidente Prudente, São Paulo, 2014.

CASTILHO, Alceu Luís. *O partido da terra: como os políticos conquistam o território brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012, 238p.

Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Coleção *Por Uma Educação Básica do Campo*, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo (2012). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional, Brasília, 15 a 17 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1>>. Acesso em: outubro de 2015.

INEP/MEC. *Panorama da Educação do campo*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B083E122B-1D74-4137-B057-4A50A55535C0%7D_Miolo_PANORAMA_DA_EDUCACAO_DO_CAMPO.pdf>.

Acesso em: 01 de março de 2010.

INEP/MEC. *Sinopse estatística da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma agrária - PNERA/2004*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BEA5C4F7B-87C7-4973-B3E9-CE224E2B2060%7D_MIOLO_PNERA_2004.pdf>.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Por uma educação do campo (memória). Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 01).

LEITE, Sérgio Pereira & MEDEIROS, Leonilde Servolo (2012). Agronegócios. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2009.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): HISTÓRIA, ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CARACTERÍSTICAS

Nelson Marques Félix¹

Introdução

O presente artigo tem por objetivo tratar da estrutura, funcionamento e características do PRONERA, buscando resgatar aspectos relevantes de sua história institucional, por meio da análise de documentos e legislações que regulamentam o programa, garantindo sua legitimidade e importância na materialização do direito social à educação para os povos do campo.

Desde 1998, quando o PRONERA foi criado pela Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, devido à atuação dos movimentos sociais e sindicais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) vem coordenando nacionalmente a execução do programa com o objetivo de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos trabalhadores(as) rurais, residentes nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, assim como promover a elevação do seu nível de escolarização formal, ampliando o acesso ao ensino fundamental, médio, técnico-profissional médio, superior e pós-graduação.

O tema proposto se justifica pela importância dessa política pública, a qual partiu da luta política dos movimentos sociais e sindicais do campo, marcando seu caráter democrático e participativo. O texto se divide em duas partes: Breve Histórico do PRONERA e PRONERA e suas Características.

1.1. Breve Histórico do PRONERA

Em março de 1996, aproximadamente 1.500 famílias ocuparam a fazenda Macaxeira, situada em Eldorado dos Carajás, Estado do Pará. A fazenda ocupada era utilizada para pasto, mas o INCRA considerou a terra como produtiva, o que impossibilitou sua desapropriação. Diante disso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) programou uma caminhada até Belém, no intuito de convencer a gestão do INCRA de que a fazenda era improdutiva. Devido à falta de solução, cerca de 1.100 camponeses iniciaram uma marcha pela rodovia PA-050 no dia 16 de abril, de

¹ Servidor do INCRA/MDA e Especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG.

forma pacífica. No entanto, foi ordenado pelo governo do Estado do Pará que a polícia militar desobstruísse a estrada, em nome do direito de ir e vir (LEVINO, 2012).

A ação da PM resultou na execução de 19 camponeses e mais 70 feridos, dos quais dois faleceram posteriormente. A perícia judicial atestou que 10 camponeses foram executados e 7 deles apresentavam ferimentos de foices e facas. Além de matar, os policiais tentaram lançar a culpa nos próprios sem-terra (LEVINO, 2012).

É nesse contexto do massacre de Eldorado dos Carajás que o governo do ex-presidente Fernando do Henrique Cardoso, imediatamente, vê-se obrigado a dar resposta para a sociedade e, principalmente, para os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. Com isso, cria o Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPF) e nele busca atender a algumas reivindicações que esse público já vinha demandando como primordiais para o desenvolvimento dos assentamentos, como terra, trabalho e educação.

Em julho de 1997, ainda no governo FHC, acontece o I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária – ENERA, organizado pelo MST, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Após esse encontro, os movimentos sociais da terra passam a reivindicar do governo a criação de um programa na área de educação, pois já estava claro para os movimentos que somente a terra para trabalhar não era o suficiente, precisavam saber ler e escrever para um desenvolvimento maior.

Nesse mesmo ano, em outubro e novembro, representantes de universidades brasileiras se reuniram para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional dos assentamentos, com a elaboração de um documento de proposta, apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). A discussão daquele momento se dava em torno da necessidade de alfabetizar os trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo em vista o resultado do Censo da Reforma Agrária, que constatou o alto índice de analfabetismo entre os assentados.

Em abril de 1998, partindo das mobilizações, e ainda por consequência do episódio do massacre do Eldorado dos Carajás, foi criado o PRONERA, por meio da Portaria nº 10/1998 do MEPF, e publicado o primeiro Manual de Operações, com a função de orientar a apresentação de projetos.

O programa ficou vinculado ao MEPF, mas a execução passou a ser realizada pelo INCRA, tendo por fundamento a formação humana como condição primordial e, por princípio, a possibilidade de todos se tornarem atores da sua história.

Desde o primeiro momento, o PRONERA se distinguiu das demais políticas públicas, pois estimulou o debate acerca do direito à educação dos povos do campo em outras esferas públicas. Segundo Molina (2008, p. 42),

como “(...) política pública institucionalizada por demanda coletiva, o PRONERA carrega em si grande aprendizado, por meio de parceria”. Sem dúvida, uma política pública construída de “baixo para cima”, desenvolvida em áreas de reforma agrária e executora das práticas e de reflexões teóricas da educação do campo, no âmbito do MDA/INCRA.

Em 2001, o PRONERA foi incorporado ao INCRA, ficando ligado diretamente ao Gabinete do Presidente, sendo designado um funcionário com a competência de estabelecer as articulações entre os movimentos sociais e sindicais e as universidades para viabilizar projetos educacionais para os assentados(as). Nesse momento, é aprovado e editado o segundo Manual de Operações do programa, com a edição da Portaria/INCRA nº 837.

Em dezembro de 2001, o Ministério de Educação (MEC/Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Parecer nº 36/2001. Mas, somente em 03 abril de 2002, o MEC publica a Resolução CNE/CEB nº. 01, a qual institui as diretrizes.

Essas diretrizes trazem a novidade de garantir em seu art. 10 a gestão democrática, com ampla participação da comunidade e dos movimentos, conforme se observa abaixo:

Art.10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no art. 14 da LDB² garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002, p.40).

Essa legislação é a garantia legal que não só referenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como também vai ao encontro do caráter participativo presente nas ações PRONERA.

Em 2003, o governo manteve 44 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais em sala de aula por meio de convênios assinados e ainda incluiu mais 22,5 mil novos educandos, de acordo com o relatório de gestão do INCRA. Até esse período, o PRONERA era executado de uma forma mais acanhada, com poucos recursos financeiros investidos no programa e os servidores não eram envolvidos com a causa da educação do campo.

² O art. 14 da LDB trata da gestão do sistema de ensino. Reza o artigo que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente” (SOUZA; SILVA, 1997, p.28).

Ainda em 2003, o INCRA publica o II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que propõe a ampliação da atuação para além de garantir o acesso à terra, promovendo ações para que os assentados(as) possam produzir, gerar renda e ter acesso aos demais direitos fundamentais, como energia, saneamento, saúde e educação. Nesse mesmo ano, foi realizado o I Seminário Nacional do PRONERA, que teve como objetivo refletir sobre o momento e as condições que tornaram possível construir essa política pública.

Frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva e ao II PNRA, foi elaborado e publicado o terceiro manual de operações, por meio da Portaria/INCRA/P/nº. 282 de 16 de abril de 2004. Além disso, naquele mesmo ano, foi aprovado no orçamento da União, R\$ 30.570.000,00 para a implementação de novos projetos do PRONERA (INCRA, 2005).

Entre o final de 2004 e início de 2005, acontece a reestruturação do INCRA e cria-se na sede, em Brasília, a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, com duas divisões, de Cidadania e de Educação do Campo, na qual encontra-se a gestão do PRONERA. Nas superintendências regionais nos Estados, cria-se o Serviço de Educação e Cidadania. Trata-se de um momento de maior afirmação do PRONERA dentro da estrutura do INCRA.

Em 2005, é publicada a primeira Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), parceria entre o MDA/INCRA/PRONERA com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Participaram da pesquisa 1.651 municípios brasileiros, 5.595 projetos de assentamento e um total de 522 mil famílias (INCRA, 2011, p.9).

No período de 1998 a 2008, o programa cresceu, sempre envolvendo mais universidades, secretarias de educação, escolas federais, numa ação conjunta com os movimentos sociais e sindicais e o INCRA, visando ao desenvolvimento dos assentamentos. De acordo com Rolf Hackbart, ex-presidente do INCRA de 2006 a 2010, nos dez primeiros anos de existência, “o PRONERA alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos atendidos pelo Programa Nacional de Reforma Agrária” (HACKBART, 2008, p.12).

Houve um crescimento tanto em número de educandos em sala de aula como em quantidade de recursos financeiros investidos. Em conversa informal, um procurador federal fez a seguinte observação:

um programa, enquanto tímido e com poucos resultados, não tem problemas para os políticos e para as classes dominantes, mas quando ele começa a tomar um vulto e atende um número maior de pessoas na sociedade, aí é o momento que começa a incomodar. Portanto, se faz necessário dar uma freada.

No ano de 2008, em pleno auge do seu crescimento, o PRONERA passou por grandes obstáculos para a consecução de seus objetivos. Em 30 de maio de 2008, o INCRA publica a Norma de Execução nº 73, que suspende o pagamento de bolsas nos convênios do PRONERA e apresenta os novos valores do custo aluno/ano, dada a ausência de uma legislação específica para este fim. Essa medida redundou numa parceria entre o INCRA e o CNPq, ocorrida posteriormente no ano de 2009, com a finalidade de garantir o pagamento das bolsas dos coordenadores e alunos dos cursos em vigência.

Ainda no ano de 2008, ocorreu uma denúncia relatando “possíveis irregularidades” na gestão do convênio entre o INCRA, Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual (FAESPE), com interveniência da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no curso de graduação em agronomia. O Tribunal de Contas da União (TCU) paralisou por dois anos o PRONERA, editando o Acórdão nº 2.653/2008, que, entre outras, trouxe questões que afetaram o instrumento de parceria e os princípios operacionais que regem as ações do PRONERA, ou seja, os convênios e a participação dos movimentos sociais/sindicais parceiros, como se observa nos incisos a seguir:

9.4.3.1. em vez de convênio valha-se de contrato, precedido de procedimento licitatório; e

9.4.3.2. iniba, (...) qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos sociais ligados à Reforma Agrária, participem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outra fase do curso promovido (TCU, 2008, p.1).

Já em 2010, aconteceu reunião com o presidente do TCU, com a presença da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; reitores e vice-reitores; professores e professoras; representantes do movimento social e de sindicatos e o INCRA, objetivando a continuidade do PRONERA e a revisão do acórdão. Nesse período, aconteceram várias manifestações por parte das parcerias constituídas nos Estados em favor do reexame do acórdão. Ainda em 2010, entre os dias 03 e 05 de novembro, foi realizado na Câmara dos Deputados, Auditório Nereu Ramos, em Brasília-DF, o IV Seminário Nacional do PRONERA, com o propósito de tratar sobre a Reforma Agrária e a Educação do Campo. Saliente-se que, nesse seminário, foi assinado e publicado o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispôs sobre a política de educação do campo e o PRONERA.

Em 2011, foi publicado o IV Manual de Operações do programa, visando atualizar os normativos, de acordo com o art. 33º a Lei n.º 11.947/2009 e o Decreto n.º 7.352/2010, combinados com as orientações do Acórdão n.º 3.269/2010-TCU. Em 2012, ocorreu a III Oficina de Capacitação

para Asseguradores do PRONERA, no intuito de capacitar, aperfeiçoar e atualizar os asseguradores às mudanças advindas no programa.

Após tratar da criação e da implementação do PRONERA, no próximo tópico serão abordadas as características desse programa.

1.2. PRONERA e suas características

O objetivo do PRONERA é fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista promover o desenvolvimento sustentável (INCRA, 2004, p.17).

A estrutura organizacional do programa acontece em dois níveis, nacional e estadual. A gestão nacional é exercida pela Direção Executiva e pela Comissão Pedagógica Nacional. Composta por servidores do INCRA, a Direção Executiva é responsável pela administração e gestão do programa. A Comissão Pedagógica Nacional é responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do programa e é composta por representantes da Coordenação Nacional, Universidades, Movimentos Sociais e Sindicais, MEC e Ministério do Trabalho e Emprego (Manual de Operações, 2004, p.19 e 20). Atualmente, essa gestão é exercida pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e pela Divisão de Educação do Campo (DDE-1), com a assessoria e consultoria da Comissão Pedagógica Nacional (CPN).

A gestão estadual, formada por um Colegiado Executivo Estadual (INCRA, 2004, p. 20), tem por atribuição divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar o programa; mobilizar, dinamizar e orientar as atividades educacionais; promover parcerias; e avaliar as atividades pedagógicas realizadas em seu Estado. O colegiado é formado por representantes da Superintendência Regional do INCRA, instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais, do governo de Estado e municipal. Com o novo Manual de Operações em 2011, essa gestão estadual mantém um Colegiado Executivo Estadual, coordenado por um servidor do PRONERA no Estado³.

De acordo com o Manual de Operações de 2004, as populações a serem atendidas pelo PRONERA são jovens e adultos dos projetos de assentamento criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e o órgão estadual. Contudo, por necessidade de normatizar o Decreto Nº 7.352/2010, edita-se um novo Manual de Operações

³ Para os fins desta pesquisa utilizaremos os Manuais de Operação dos anos de 2004 e 2011, posto que foram modificados pelo e a partir das determinações do TCU-Plenário Acórdão 2653/2008.

do PRONERA em 2011. Também se amplia o atendimento, ficando: população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, conforme o Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008; alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Os projetos de formação da abrangência do PRONERA vão desde a alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, passando pela formação profissional integrada, concomitante ou não com ensino médio, por meio de cursos de educação profissional; formação profissional de nível superior e especialização em residência agrária e educação do campo. Também faz parte da atuação do PRONERA a capacitação e a escolarização de educadores; formação inicial e continuada de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas. O programa pode, igualmente, fomentar a produção de materiais didático-pedagógicos, bem como a promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer a educação do campo.

A educação do campo busca a produção do conhecimento para os sujeitos sociais da reforma agrária, a partir de uma proposta diferenciada, contendo um projeto:

(...) que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajuda no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nós produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos (CALDART, 2002, p.12).

Os princípios político-pedagógicos do programa baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida dos assentados. De acordo com o Manual de Operações (2004), os princípios básicos seriam:

Inclusão: ampliação das condições de acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem em áreas de Reforma Agrária.

Participação: a indicação da demanda educacional é feita pelas comunidades das áreas da Reforma Agrária e suas organizações, que em

conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.

O princípio da participação do programa, traz os movimentos sociais para dentro das decisões, onde ele é um componente ativo e importante.

Interação: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, instituições públicas de ensino, e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização do campo.

Multiplificação: a educação dos assentados (as) visa a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também no número de educadores (as), de técnicos (as), agentes mobilizadores (as) nas áreas de Reforma Agrária (INCRA, 2004, p.18).

Outro princípio adotado pelo PRONERA que garante a realização de suas ações é a parceria entre os movimentos sociais e sindicais, as instituições de ensino, os governos estaduais e municipais e o INCRA. Segundo o Manual de Operações (2004, p. 18), “na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva na elaboração de projetos, no acompanhamento e na avaliação”.

A participação é um dos critérios regulamentados pelo PRONERA para a execução de projetos educacionais. Trata-se de uma participação que se faz pela parceria. Considero que a parceria nada mais é do que o "coração" do PRONERA. Ela faz com que esse programa ultrapasse suas fronteiras, passando a discutir dentro das universidades a participação das organizações sociais, fundamental para os projetos na perspectiva da educação do campo.

Para ROCHA (2009), a participação consiste basicamente numa coprodução entre os membros da sociedade civil e o Estado, ou seja, ela é um processo pelo qual os membros de uma sociedade têm parte na produção, gestão e uso dos bens públicos.

No tocante às propostas pedagógicas dos projetos executados pelo PRONERA, considera-se, além dos princípios político-pedagógicos, os princípios orientadores, como o respeito à diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico que atenda ao desenvolvimento dos assentamentos (INCRA, 2004, 2011). São princípios orientadores destas práticas:

Diálogo: uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento;

Práxis: um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade, uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educadores em ações sociais concretas e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora;

Transdisciplinariedade: um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, econômicos, de gênero, geração e etnia; e,

Equidade: o PRONERA poderá estabelecer diretrizes próprias para a articulação das suas demandas com as demais políticas públicas federais, estaduais e municipais que façam o diálogo entre educação, inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades (INCRA, 2011, p.15).

Os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e/ou sem fins lucrativos são os parceiros do PRONERA. Cabem aos movimentos sociais e sindicais as atribuições de identificar as demandas por educação nas áreas de reforma agrária, participar da elaboração e execução dos projetos, participar dos processos seletivos de capacitação de educadores, acompanhar o processo pedagógico e colaborar na adequação curricular e metodológica dos cursos. Atribui-se ainda a esses parceiros a avaliação da aplicação dos recursos e a execução do plano de trabalho proposto no projeto (INCRA, 2004, p. 22-23).

Com atribuições bastante semelhantes às dos movimentos sociais e sindicais, as instituições de ensino devem ser coordenadas por um (a) professor (a) da instituição responsável pela implementação, acompanhamento e controle técnico-operacional do projeto, mediante apresentação periódica de relatórios parciais e um relatório final das atividades.

No ano de 2008, o PRONERA completou 10 anos de existência. Foi um período de comemorações entre as 30 superintendências e seus parceiros. Comemorações tais como: seminários, feiras culturais, palestras, debates temáticos, audiências públicas, dentre outras. Tratava-se de um momento histórico para o programa, na medida em que suas ações estavam se consolidando dentro da agenda estatal.

Atualmente, o PRONERA vem passando por um processo de fortalecimento da gestão democrática e compartilhada, reforçando os princípios da educação do campo como o respeito à diversidade, a transparência político-administrativa e a integração com os diferentes setores do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Legislação

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação* – Lei n.º 10.172, de 09/01/2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), regulamentada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.
- BRASIL. *Lei n.º 11.947/2009*.
- BRASIL. Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que “*Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*”.
- BRASIL. *Decreto n.º 6.170/2007*.
- BRASIL. *Decreto n.º 6.672, de 02.12.2008*.
- BRASIL. *Portaria Interministerial MP/MF/MCT n.º 127/2008*.
- BRASIL. Resoluções do Conselho Nacional de Educação relativa às normas para o ensino superior no Brasil, normas para os cursos técnicos de nível médio e graduação tecnológica.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 01/2006* – relativo à Pedagogia da Alternância.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA.
- PRONERA, *Manual de Operações*, 2004.
- _____. *PRONERA, Manual de Operações*, 2011.
- TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Acórdão n. 2653/2008*, Brasília, 2008.

Referências

- CALDART, R. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P.R; CALDART, Roseli (orgs). *Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002, p. 09- 22 (Por uma Educação do Campo, 4).
- LEVINO, José. *O massacre de Eldorado dos Carajás: se calarmos, as pedras gritarão*. O Jornal a Verdade. Disponível em: <<http://averdade.org.br>>. Acesso em: abril de 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. in: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). In: *Por uma Educação do Campo-Políticas Públicas*. Caderno 7, Brasília, 2008.
- SOUZA, P. N. Pereira de Souza; SILVA, Eurides B. da. *Com entender e aplicar a Nova LDB*. SP: Pioneira, 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *Relatório de Gestão Exercício 2004 INCRA*, fevereiro, 2005.
- CKBART, Rolf. Apresentação. In: SANTOS, Clarice Aparecida (orgs). *Campo – Políticas Públicas – Educação - Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*. 2008, p. 19- 86 (Por uma Educação do Campo, 7).
- ROCHA, Roberto. A Gestão Descentralizada e Participativa das Políticas Públicas no Brasil. *Revista Pós Ciências Sociais*. v. 1 n. 11 São Luis/MA, 2009.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA AGRÁRIA – HISTÓRIA E CONCEPÇÃO

Camila Guimarães Guedes¹

Se a humanidade produziu tanto saber. O Rádio a Ciência e a “Cartilha do ABC”, mas falta empreender a solidariedade soletrar essa verdade está faltando acontecer. Gilvan Santos.

Introdução

Este artigo pretende apresentar a discussão sobre o desenvolvimento de uma ação governamental denominada Residência Agrária, que se iniciou autonomamente por força da solicitação de movimentos estudantis das ciências agrárias. Posteriormente, passou a compor o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que é outra política pública de educação do campo.

Partindo da experiência do PRONERA, tanto da gestão participativa quanto da construção de uma política pública que nasce pensada com os movimentos sociais e sindicais, surge o Programa Nacional de Educação do Campo e Formação Profissional para Assistência Técnica, apelidado de *Residência Agrária*. A proposta desse programa é discutida dentro da Federação dos(as) Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB, universidades e movimentos sociais e sindicais do campo, a partir dos seguintes questionamentos: quais profissionais estariam sendo formados nas ciências agrárias? Teriam que tipo de atuação? Para quem estariam sendo formados para trabalhar?

Em 2004, a proposta começa a tomar forma quando a discussão chega até a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA – CPN e logo é apresentada aos gabinetes do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e do Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária – INCRA. Concretiza-se de fato em 23 de julho de 2004, com a assinatura da Portaria nº 57 do MDA, publicada no Diário Oficial da União no dia 26 de julho de 2004, conforme se verifica no artigo abaixo:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Gabinete do Ministro, o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e

¹ Pedagoga e Especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG.

Qualificação Profissional para Assistência Técnica, com o objetivo de orientar a formação profissional de universitários egressos da área de ciências agrárias para uma nova concepção de assistência técnica, direcionada para uma matriz tecnológica ambientalmente sustentável e condizente com as peculiaridades dos assentamentos de Reforma Agrária e dos Agricultores Familiares.

Configurou-se, então, o Residência Agrária, herdando o acúmulo da discussão e prática da educação do campo pelos movimentos discentes e docentes por uma formação mais comprometida com o desenvolvimento dos povos do campo. Segundo o relatório de avaliação do programa:

Não poderíamos deixar de citar como tudo começou, com a inquietação de estudantes de Agronomia dos anos 70, que os encorajou a desenvolver esforços para entender criticamente o modelo de desenvolvimento agropecuário que se estava implantando no Brasil, muito copiado de outros países desenvolvidos, que eram incorporados ao ensino de ciências agrárias. Esta inquietação levou à análise das consequências, e, a partir daí, a concentrar ações visando à melhoria da qualidade do ensino de Agronomia, aproximando-o mais da realidade, demandas e necessidades da maioria dos trabalhadores e produtores rurais, situados em condição marginal no contexto daquele modelo.

Naquela ocasião a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil - FEAB, iniciou alguns projetos pioneiros que buscavam aproximar o estudante universitário da realidade econômica, social, política e cultural do campo - os estágios de vivência. Ao longo das discussões travadas, foi reconhecendo-se, como ponto central a superar, o distanciamento Universidade/Sociedade e, em especial, o caráter acadêmico, tecnicista e segmentado do conhecimento produzido na instituição universitária.

A ousadia maior e o desafio foram completados pelo MDA, que pensou um programa em duas etapas: O estágio vivência e a Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação, efetivando a derivação em extensão com os sujeitos do campo que se iniciou com a FEAB em 1989, cujo limites enquanto universidade se davam no movimento estudantil em parceria com os movimentos sociais (Relatório de Avaliação – Turma Sul/Sudeste, 2007).

No projeto piloto do programa existiam duas fases: a primeira era denominada “estágio de vivência”, inspirado nos que eram realizados pela FEAB desde 1987 e estágios profissionais, além de outras iniciativas formativas que discutem o papel dos/das profissionais frente a um projeto de nação. E a segunda fase era a pós-graduação na modalidade de especialização *lato sensu*, cujo título era “Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo”. Para normatizar o programa, foi publicada a Norma

de Execução nº 42, de 02 de setembro de 2004, que estabeleceu critérios e procedimentos a serem seguidos, entre eles:

Das Diretrizes Básicas:

Promover a formação técnica e humanista de jovens estudantes e profissionais para a atuação, junto a assentamentos e comunidades de agricultores familiares, bem como estabelecer diálogo e iniciativas concretas com as universidades, a fim de promover e ou reforçar a reflexão crítica, seja da realidade rural brasileira, seja da formação técnica desenvolvida nestas instituições;

Assegurar, com exclusividade, às famílias assentadas em Projetos de Reforma Agrária, Projetos de Assentamento reconhecidos pelo INCRA, e áreas de Agricultura Familiar, o acesso aos serviços de Assistência Técnica pública, gratuita, de qualidade, visando ao desenvolvimento dessas áreas, a partir da Prática a ser desenvolvida por esta política de Formação, sem substituir os programas de Assistência Técnica já estabelecidos;

Da implementação:

Só poderão ser escolhidas áreas que já tenham trabalhos de assistência técnica, sendo que desta equipe será escolhido um técnico(a) que atuará em parceria com o professor da instituição de ensino responsável por este aluno, e que se denominará Orientador(a) de Campo, para melhor acompanhar os estudantes e os recém-formados, em vista de uma melhor integração nas comunidades e melhor aproveitamento destes estagiários em campo (Norma de execução n.42, 2004).

No projeto piloto, envolveram-se 16 universidades das 5 regiões do país, sendo: região Norte: Universidade Federal do Acre – UFAC e Universidade Federal do Pará – UFPA Campus Marabá, atual Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); região Nordeste: Universidade Federal do Piauí – UFPI, Universidade Federal do Ceará – UFC, Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM, atual Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade Federal da Bahia – UFBA campus do Recôncavo Baiano, atual Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB; região Centro Oeste: Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e Universidade Federal de Goiás – UFG; regiões Sul/Sudeste: Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Os cursos de especialização foram ofertados em rede, ou seja, com várias universidades ofertando um único curso em parceria. No entanto, apenas

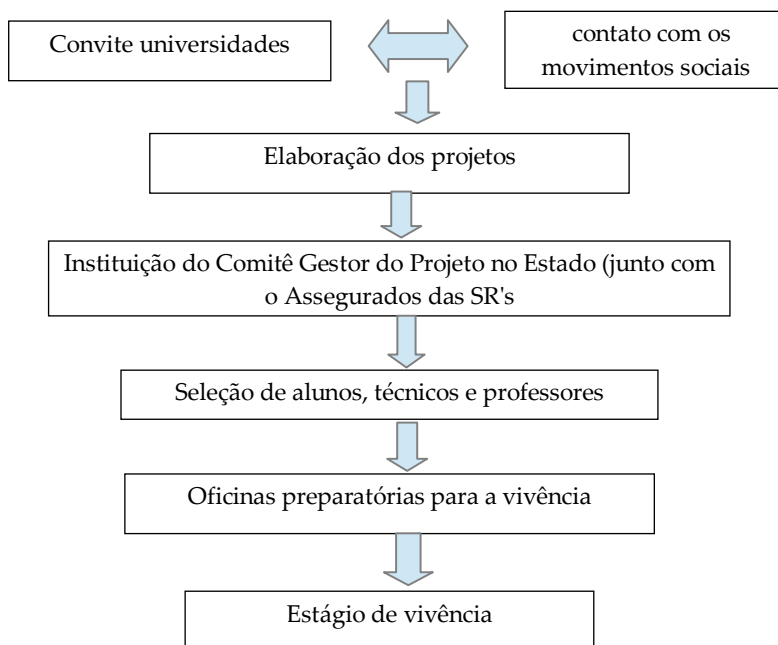
uma delas seria a certificadora dos estudantes. Dessa forma, nesse primeiro projeto, as universidades que certificaram foram: região Norte: UFPA; região Nordeste: divididos em dois polos: I – UFC e II – UFPB; região Centro Oeste: houve a certificação conjunta entre UNEMAT e UFG; e região Sul/Sudeste: UFPR.

Agora, será abordada a primeira fase do Residência Agrária, os estágios de vivência.

1. Estágio de vivência (1ª fase)

Tendo em vista que as 16 universidades já desenvolviam trabalhos de extensão e pesquisa no campo, foram indicadas por setores da sociedade e por órgãos do Estado, envolvidos com a política agrária e de educação do campo para participarem do programa Residência Agrária.

Figura 1: Fluxograma da 1ª Etapa



Fonte: Arquivo documento Residência Agrária. Organizado: GUEDES, Camila G, 2014.

Assim, em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo, traçaram demandas comuns, possibilidades de complementaridade e construíram o projeto do estágio de vivência. O público alvo dessa fase foram os(as) estudantes do 8ª semestre dos cursos das áreas de Ciências Agrárias e que desenvolviam trabalho de campo junto às equipes de Assessoria Técnica, Social e Ambiental – ATEs. Os(as) estagiários(as) se deslocavam até os assentamentos ou comunidades rurais da agricultura familiar para conhecê-los e, posteriormente, analisar a realidade local sem interferência, junto com os(as) assentados(as) e/ou agricultores, visando à capacitação básica para a fase posterior, a especialização, e empregando metodologias de pesquisa-ação a fim de construir o Trabalho de Conclusão de Curso.

Os projetos de estágios de vivência tiveram a duração de mais ou menos 6 meses, divididos em três etapas:

Etapa 1. Preparação para a vivência (roteiro de atividades preparatórias, oficinas, visitas, seminários, estudos, sensibilização das famílias que receberão os estudantes).

Etapa 2. A vivência de campo (estágio propriamente dito, em que os estudantes passavam de 10 a 20 dias nos assentamentos ou áreas de agricultura familiar). Segundo Costa Casimiro (2009, 30):

Neste estágio, só estudantes foram para o campo vivenciar o dia-a-dia das famílias que aí vivem e trabalham. A ideia era promover um compartilhar de olhares, de saberes, quebrar a distância muitas vezes evidenciada na postura dos técnicos e reforçada pela Universidade através da hierarquização dos conhecimentos.

Etapa 3. Avaliação da vivência (momento de troca dos saberes, de experiências) e de elaboração do Plano de Trabalho para o próximo ano na comunidade.

De acordo com os documentos analisados, o Residência Agrária nasce com o intuito de promover a inovação tecnológica e acesso ao conhecimento para a agricultura familiar, contribuindo para inserção dos egressos de Ciências Agrárias na realidade do campo. Esta ação representou a criação de uma estratégia do Estado de apoio ao fortalecimento das comunidades rurais através dos princípios da solidariedade, cooperação, justiça e responsabilidade social (memória de reunião 2005).

A Norma de Execução nº 42, de setembro de 2004, em seu Art. 3º, apresenta os conceitos básicos e a abrangência desse programa:

Dos Conceitos Básicos e Abrangência:

I - O Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudante e Qualificação Profissional para Assistência Técnica é uma política que comporta a relação entre ensino, pesquisa e extensão;

II – objetiva-se que a formação desenvolva projetos de extensão com estudantes e a qualificação profissional para os egressos dos Cursos superiores por meio de Curso de Pós-Graduação “*lato-sensu*”, a serem desenvolvidas por universidades públicas parceiras, que possuam ações multidimensionais, em termo técnico ambientais, econômicos, culturais e sociais, voltadas para a construção do processo de desenvolvimento da Agricultura Familiar e dos projetos de Assentamento, criados e a serem recuperados, segundo o contexto do desenvolvimento rural integrado, a envolver os diversos territórios e biomas, compreendidos pelos diferentes grupos sociais existentes no meio rural.

Após o INCRA firmar as parcerias por meio de convênio com as instituições de ensino, das 16 universidades envolvidas, foram celebrados 14 convênios. Os(as) estudantes selecionados trabalharam seus projetos nas seguintes áreas:

Tabela 1 – Estágio de vivência

IFEs SR'S ²	LOCALIZAÇÃO DOS PROJETOS	ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL
UFC INCRA Ceará (SR 02)	Assentamentos: Nova Canaã (Quixeramobim), Monte Horebe (Canindé), Vida Nova (Canindé), 25 de Maio (Madalena), Raposa (Santa Quitéria), Monsenhor Tabosa (Santana), Nova Russas (Morro Agudo), Palmares (Crateús), Novo Horizonte (Tururu), Lagoa do Mineiro (Itarema), Erva Moura (Pentecostes), Sapo Verde (Irauçuba)	FETRAECE Movimento dos Trabalhadores Sem Terra –MST
UFRPE INCRA Pernambuco (SR 03)	Ouricuri - Sertão Central - assentamento e áreas de Agricultura Familiar Afogados da Ingazeira - assentamentos e áreas de Agricultura familiar Santa da Cruz - área de Agricultura Familiar Escada - assentamento Martelo Gameleira - assentamento Antônio Conselheiro	Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá; Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Pernambuco, Caatinga, Diaconia, Casa das Mulheres do Nordeste MST

² SR – Superintendência Regional do INCRA.

	Tracunhas - assentamento Nova Canaã Sirinhaém - assentamento Engenho Conceição Ribeirão - assentamento Serrinha	
UFG INCRA Goiás (SR 04)	Canudos (Palmeiras de Goiás), Mosquito (Goiás), São João da Lapinha (Goiás), Rancho Grande (Goiás), Bom Sucesso (Goiás), Oziel (Baliza)	FETAEG MST
UFBA INCRA Bahia (SR 05)	Antônio Conselheiro (Santa Luz), Mucambinho (Santa Luz), Fazenda Caeté (Santa Inês e Jaguaquara), Fazenda Jiquiricá (Santa Inês e Jaguaquara), Che Guevara (Wenceslau Guimarães)	MST Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAG Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Santa Luz Jaguaquara Wenceslau Guimarães APAEB
UFRRJ INCRA Rio de Janeiro (SR 07)	Assentamentos: Ilha Grande e Dandara dos Palmares (Campos dos Goytacazes), São Fidelix (São Fidelix), Assentamentos da Região noroeste do Estado (Santo Antônio de Pádua) Comunidades de Agricultura Familiar: (Várzea do Brasil), Comunidades da região noroeste do Estado	MST FETAG Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio de Janeiro – EMATER-RIO Secretaria Estadual de Agricultura, Abastecimento, Pesca e Interior – SEAAPI Instituto de Terras do Estado do Rio de Janeiro – ITERJ SEBRAE – RJ
UNICAMP INCRA São Paulo (SR 08)	Assentamentos: Sepé Tiaraju (Serra Azul) Fazenda Pirituba (Itapeva e Itaberá)	MST
UFPR INCRA Paraná (SR 09)	Quedas do Iguaçu Lapa/ Ponta Grossa Maringá Cantagalo São Miguel do Iguaçu Vale do Ribeira	MST
UFSC INCRA Rio Grande do Sul (SR 11)	Ceres (Jóia), Agroecológico Carlos Mariguela (Santa Maria), Esperança (Região Central do RS)	COOPTEC EMATER
UFMT UNEMAT INCRA Mato Grosso (SR 13)	Assentamentos do Município de Tangará da Serra	Movimento Sem Terra
UFAC INCRA Acre	Assentamentos: Moreno Maia (Rio Branco), Boa Água (Rio	Secretaria Executiva de Assistência Técnica e Extensão

(SR 14)	Branco), Colibri (Rio Branco), Zaqueu Machado (Capixaba) Assentamentos Extrativistas: São Luís do Remanso (Capixaba), Porto Rico (Epitaciolândia), Princesa (Brasiléia), Três Meninas (Brasiléia)	Rural – SEATER/AC Cooperativa de Assistência Técnica e Extensão Rural e Consultoria Agropecuária LTDA – COOPEAGRO. Conselho Nacional dos Seringueiros – (CNS) Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) Grupo de Pesquisa e Extensão em Sistemas Agroflorestais do Acre - PESACRE
UFPB INCRA Paraíba (SR 18)	Assentamentos: Santa Vitória (Borborema), Alagoa Nova, S. Sebastião da Lagoa de Roça e Matinhas (São Geraldo), Tiradentes (Sapé), Chico Mendes (Riachão do Poço), Antônio Conselheiro (São Miguel de Itaipu),	CPT Articulação do Semi-Árido – ASA Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa – AS-PTA Cooperativa de Apoio às Organizações de Gestão e Produção – COAGEP EMATER-PB EMBRAPA Algodão FEAB (Reg. V) Fórum dos Assentamentos do Brejo Paraibano Grupo de Estudos e Promoção do Desenvolvimento Sustentável – GEDES Movimento Agroecológico – MAE MAB Polo Sindical do Compartimento da Borborema Programa de Aplicação de Tecnologia Apropriada às Comunidades – PATAC SEDUP Universidade Camponesa – UNICAMPO MST
ESAM INCRA Rio Grande do Norte (SR 19)	Assentamento: Maísa Serra do Mel: comunidade tradicional	MST
UFS INCRA Sergipe (SR 23)	Assentamentos nos territórios: Alto Sertão e Sertão Ocidental de Sergipe	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
UFPI INCRA Piauí (SR 24)	Assentamentos: Prata (Altos), Barrinha (Altos), Almécegas (Paud'arco), Deserto (Batalha), Descoberta (Batalha), Lisboa (São João do Piauí), Marrecas (São João do Piauí), Cajueiro (Parnaíba),	MST FETAG

	Lagoa Prado (Buriti dos Lopes)	
UFPA INCRA Sul do Pará (SR 27)	Território do Sudeste Paraense (composto por 07 municípios: Eldorado dos Carajás, Itupiranga, Marabá, Nova Ipixuna, Parauapebas, São Domingos do Araguaia, São João do Araguaia) e o Território da Transamazônica (composto por 10 municípios: Altamira, Anapu, Brasil Novo, Medicilândia, Pacajá, Placas, Rurópolis, Senador José Porfírio, Uruará, Vitória do Xingu).	FETAGRI Regional Sudeste do Pará e Movimento Sem Terra Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins – Lasat, Cooperativa de Prestação de Serviços CoopServiços, Cooperativa Mista dos Assentados de Reforma Agrária da Região Sul e Sudeste do Pará – Coomarsp e Escola Família Agrícola de Marabá – EFA. FETAGRI Regional Transamazônica. Cooperativa de Serviços – COODESTAG, Associação das Casas Familiares Rurais do Pará – ARCAFAR

Fonte: Arquivo documentos Residência Agrária_INCRA. Organizado: GUEDES, Camila. G, 2014.

Nessa fase, contou também com o financiamento no valor de R\$ 11.000,00 da Fundação Banco do Brasil. Os recursos foram destinados ao pagamento das bolsas de estágio enquanto os estudantes estivessem realizando a “vivência agrária”, que durava 6 meses, aquisição de 1 kit de equipamentos e materiais para cada universidade instituir o Núcleo de Apoio à Reforma Agrária e Agricultura Familiar, e kits de apoio para as prestadoras de ATES, Assistência Técnica e Extensão Rural, que estivessem apoiando e participando do programa, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – KIT Banco Brasil

REGIÃO	UNIVERSIDADE	RESIDENTES	KIT UNIVERSIDADE	KIT ASSIST. TÉCNICA
NORTE	UFPA	29	1	7
	UFAC	29	1	3
SUBTOTAL		58	2	10
NORDESTE	UFRPE	18	1	2
	UFPB	18	1	2
	UFC	18	1	2
	UFPI	18	1	2
	UFS	18	1	2
	UFBA	18	1	2
	ESAM	18	1	2
SUBTOTAL		126	7	14
CENTRO OESTE	UFG	25	1	2
	UFMT	25	1	2
SUBTOTAL		50	2	4

SUDESTE	UFRRJ	21	1	2
	UNICAMP	11	1	2
SUBTOTAL		32	2	4
SUL	UFMS	16	1	2
	UFPR	16	1	2
SUBTOTAL		34	2	4
TOTAL		300	15	36

Fonte: Arquivo documento Residência Agrária_IN CRA. Organizado: GUEDES, Camila. G. 2014.

Assim, o programa era executado baseado na metodologia participativa e na teoria de Gramsci, em que todos os sujeitos são parte integrante da política:

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa se tornar 'governante' e que a sociedade o coloque ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder tornar-se tal; a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita da capacidade e da preparação técnica geral necessária ao fim (GRAMSCI, 1989, p. 88).

Foram constituídos os Comitês Gestores, cujo principal desafio seria a formação de um projeto coletivo, reunindo servidores do INCRA, movimentos sociais e sindicais do campo e universidades, dentre outros parceiros. No âmbito do Comitê Gestor, foi realizada a seleção de estudantes e técnicos para a participação no estágio vivência. Após esse processo, ocorreram o planejamento detalhado e a divisão de tarefas. E, assim, as atividades se iniciaram.

Nessa primeira turma, ocorreram muitas dificuldades, pois as universidades estavam em greve e havia estudantes se formando que já tinham direcionado seu foco de pesquisa. Outro grande desafio foi equacionar o tempo da tramitação dos instrumentos, desenhando em formato que pudesse permitir o planejamento dos recursos necessários a cada atividade acordada, de acordo com o tempo das universidades, e uma série de variáveis que a todo o tempo influenciavam positiva e negativamente todos os processos. Além disso, no INCRA, ocorriam outros problemas, tais como: a existência de poucos servidores(as) para auxiliar na implementação de suas ações e a dificuldade de compreender os objetivos do programa, pois alguns gestores entendiam que não era função do INCRA ajudar no desenvolvimento das áreas de assentamento e na sucessão rural. Os obstáculos aumentavam com a não-autorização pelas instâncias superiores da participação dos(as) servidores(as) das

superintendências regionais do INCRA nos encontros, acarretando um acúmulo de trabalho para a equipe do INCRA Sede, em Brasília.

No estágio, os estudantes começavam a *residência* fazendo uma vivência nas casas das famílias dos agricultores e, nessa etapa, eram apoiados pelos técnicos das equipes de assistência técnica que atuavam nas áreas e participavam da construção do projeto de Residência. Esses técnicos tinham formação diversificada, como podemos observar na Tabela 3. Eram agrônomos(as), veterinários(as), historiadores(as), pedagogos(as), administradores(as), entre outros.

Tabela 3 – Número de Residentes por Formação Acadêmica por Região

Formação Acadêmica	Região					Total
	NE	N	CO	SE	S	
Ciências Agrárias	107	42	36	25	38	248
Veterinária	11	-	2	3	2	18
Agronomia	62	25	26	9	32	154
Eng. ^a . Alimentos	1	-	-	1	-	2
Eng. ^a . Florestal	1	1	8	1	1	12
Zootecnia	6	-	-	3	1	10
Eng. ^a . Agrícola	1	-	-	2	-	3
Eng. ^a . De Pesca	4	-	-	-	-	4
Economia Doméstica	9	-	-	3	-	12
Ciências Agrárias	10	14	-	3	-	27
Técnico coop.	-	-	-	-	1	1
Administrador coop	2	-	-	-	1	3
Heveicultura	-	2	-	-	-	2
OUTRAS ÁREAS	5	6	3	0	5	39
Serviço Social	2	1	-	-	-	3
Biologia	1	-	3	-	-	4
Letras	1	-	-	-	-	1
Filosofia	1	-	-	-	-	1
Pedagogia	-	-	-	-	2	2
História	-	2	-	-	2	4
Administração	-	1	-	-	1	2
Geografia	-	2	-	-	-	2
TOTAL	112	48	39	25	43	267

Fonte: Produto FAO – 2 - Consultoria na área de Ciências Agrárias para sistematização e análise do Programa Residência Agrária_ Costa. Maria Escobar

E, assim, tentava-se fazer a composição inter e transdisciplinar, aglutinando professores(as) orientadores(as) de diversas áreas do conhecimento e

estudantes formandos das ciências agrárias. Essa mistura de áreas de conhecimento possibilitou uma rica troca de conhecimentos e experiências. É importante registrar que o saber popular nesse momento foi muito presente. Professores(as) e estudantes relataram como foi importante a presença dos(as) agricultores(as). Dessa forma, o programa foi atingindo o objetivo de formar técnicos e técnicas diferenciados para trabalharem no campo por um novo projeto político, que valorizava a experiência dos agricultores.

Ao final do estágio de vivência, as universidades envolvidas fizeram a apresentação dos trabalhos dos(as) estudantes junto com os(as) assentados(as), público mais interessado no resultado das atividades. Os eventos aconteceram nas universidades e, em sua maioria, a metodologia da apresentação foi a seguinte: primeiro os(as) estudantes apresentavam como foram desenvolvidas as atividades, seguida da apresentação dos técnicos(as) que os acompanhavam e, na sequência, os(as) agricultores(as) ou trabalhadores(as) rurais falavam sobre a experiência de receber os(as) estudantes e sua contribuição nos assentamentos.

Até aquele momento, o programa estava alcançando os objetivos de acordo com as suas diretrizes, previstas na Norma de Execução nº 42/2004. Após a avaliação do programa, essa fase de estágio de vivência foi retirada de suas metas, sendo executada, atualmente, somente a fase dos cursos de especialização. Esse assunto será abordado mais adiante neste artigo.

Por ora, cabe seguir com a descrição do processo de implementação dos cursos de especialização.

2. Segunda Fase – Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo.

No decorrer do estágio de vivência, fomos construindo os projetos de especialização. Baseado nas diretrizes da Norma de Execução nº 42/2004, a finalidade dos cursos de especialização seria qualificar profissionais e capacitá-los para atuarem nos programas ATEs e ATER em novas bases, quais sejam: formação humanista, política e social, comprometida com a transformação da realidade dos povos do campo; formação questionadora de uma visão reducionista e tecnicista construída tradicionalmente nas universidades; estímulo ao exercício de um pensar teórico em torno da realidade do campo; formação continuada e permanente e que se realize nos diferentes espaços de vivência dos(as) estudantes e dos povos do campo. Após a construção em rede dos projetos dos cursos, foram firmados 5 instrumentos de repasse de recurso – convênio entre o INCRA e as universidades.

A construção coletiva dos cursos obedece ao tripé do PRONERA (universidade, movimentos sociais e sindicais e INCRA) e a gestão tripartite. Maria Inês Escobar Casimiro, à época gestora do programa, informa:

Pensar o currículo dos cursos num coletivo diverso é tarefa difícil. O coletivo não é uma soma de indivíduos, é muito mais que isso. Enquanto aconteciam 15 estágios de vivência em 15 estados diferentes, a coordenação nacional promovia as reuniões regionais para construção dos cursos de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (relatório de avaliação do Programa, 2007).

A metodologia utilizada no curso foi a alternância dos tempos de estudo, composta por dois momentos formativos, de acordo com os projetos:

- O tempo comunidade: representava o tempo não presencial, que envolvia viagens de campo orientadas, realização de seminários temáticos voltados para aprofundar temas geradores e realização de visitas às instituições para a coleta de informações e de dados para a pesquisa, entre outras atividades.
- O tempo universidade ou tempo presencial correspondeu aos estudos das disciplinas, trocas de experiências, além de outras atividades formativas, como participação no Seminário Internacional da Agricultura Familiar.

Na gestão participativa, foi formada a Comissão Técnica Científica – CTC, composta por professores(as) das instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais do campo, representantes da Federação dos Estudantes Agronomia no Brasil – FEAB e servidores(as) do INCRA.

A CTC tinha como atribuições: I. Analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de especialização; II. Acompanhar e contribuir politicamente e pedagogicamente com os cursos; e III. Participar dos colegiados dos cursos. Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos, observamos que:

Os projetos possuem diferenças entre si, porque foram elaborados por profissionais, estudantes, lideranças dos movimentos sociais e sindicais de diversas regiões que levaram em consideração a construção do conhecimento nas universidades, as estratégias presentes na rede de relações dos trabalhadores(as) do campo, as experiências profissionais dos estudantes, professores e dos movimentos, os fatores econômicos, políticos e sociais do campo (Relatório CTC, março 2005).

Com a CTC, organizaram-se também os colegiados dos cursos³. Pela avaliação da CTC acerca dos projetos de cursos, percebeu-se diferenças e pontos em comum em torno do interesse em uma formação que:

³ CTC: A Coordenação Colegiada é composta pela Coordenação Nacional e Executiva do Programa, e por representantes das universidades que irão acompanhar o conjunto

Eleve a qualificação dos sujeitos que atuam ou venham a atuar no campo, por meio do acesso da qualidade da Assistência Técnica e da Extensão Rural, utilizando metodologias participativas e projetos coletivos criativos e tecnologicamente avançados, capazes de reorientar as práticas sociais de modo ecologicamente sustentável e socialmente justo (Registro das Reuniões CTC - 2005).

Pela avaliação, também constatou-se que:

Esses projetos também são expressões das relações entre Estado e Sociedade. Incorporaram regras jurídicas, bases legais, que nem sempre permitem o avanço das propostas, por mais bem intencionadas que sejam escritas. Há uma tensão constante implícita em cada projeto. Foi esta diversidade de sujeitos, de instituições e de conhecimentos que deu materialidade aos projetos pedagógicos dos cursos. Os projetos pedagógicos, portanto, não são neutros. São expressões das relações de poder, relações econômicas, políticas e culturais e comportam questões práticas que se originam em relações de poder e conhecimento diferenciado, que precisam ser explicitadas e consideradas na reflexão dos participantes durante a execução dos cursos (Relatório CTC- 2005).

das especializações, na tentativa de conseguir avaliar e registrar todo o processo, bem como dar suporte para as discussões teórico-metodológicas dos cursos.

Coordenação Colegiada: formada por um professor representante de cada campus universitário que compõe a região, monitores pedagógicos e estudantes. Considera-se que, a cada etapa, essa comissão será recomposta. Os estudantes poderão alternar a representação nesse colegiado para garantir que outros passem por esse exercício pedagógico. E professores da universidade que irá sediar a etapa presencial certamente assumirão tarefas e compromissos que nem sempre poderão contar com os professores das demais universidades, principalmente quando forem campus de outros Estados.

Coordenação Pedagógica: algumas especializações apresentaram a demanda, inclusive no projeto, pela figura de um coordenador pedagógico que possa acompanhar a construção e o andamento do curso, com uma “visão do todo”, considerando que nem os professores e nem a coordenação regional poderão acompanhar efetivamente o processo pedagógico do curso com a atenção e cuidado que merece. Nos locais onde estiver o coordenador pedagógico, essa comissão será formada junto com os monitores que deverão estar presentes principalmente nas etapas de avaliação e planejamento.

Coordenação dos Estudantes: o grupo de estudantes de cada especialização encontrará sua própria dinâmica de organização, mas a sugestão é que eles organizem uma comissão e representantes para participarem da reunião colegiada, contribuindo para o andamento do curso.

Em cerca de dois anos de realização dos cursos, formaram-se os primeiros residentes agrários no Brasil, de acordo com os relatórios e produtos de consultoria MDA/FAO/2007:

A primeira turma está trabalhando com o número de 267 profissionais das Ciências Agrárias, isto corresponde a 3% da quantidade de concluintes das Ciências Agrárias nas universidades públicas do Brasil, segundo dados do INEP⁴. Destes 267, são recém-concluintes 188, o que corresponde a 2,1% do total no anual. Considerando a infinidade de possibilidades que os profissionais das Ciências Agrárias têm em termos de atuação, a porcentagem de 3% é um número relevante, embora reduzido para a demanda, de profissionais capacitados para a especificidade da Agricultura Familiar Camponesa. Também podemos contar com seu potencial de multiplicação, uma vez que trabalharão em equipes interdisciplinares com um número maior de técnicos (Costa, Maria Escobar - produto 2).

No total de estudantes da primeira turma, foram 267 residentes entre técnicos e recém-formados. Do total, 248 eram das ciências agrárias e 39, de outras áreas do conhecimento. Mesmo dentro das agrárias, havia agrônomos(as), economistas domésticas(os), engenheiros(as) de alimentos, engenheiros(as) florestais, entre outros, o que trouxe uma rica troca de saberes e um confronto de conhecimentos, gerador de muitos conflitos por um lado, mas de grandes descobertas por outro. A formação das(os) economistas domésticas(os) trouxe elementos de disciplinas ausentes na maioria dos outros cursos, conteúdos ligados à antropologia rural, à psicologia, além de ser responsável por engrossar o número de mulheres no grupo, por ser um curso basicamente feminino. A engenharia de alimentos também trouxe suas especificidades, que contribuíram muito com a demanda dos assentados de processamento dos alimentos e, aliados aos conhecimentos de produção dos agrônomos e de nutrição das(os) economistas domésticas(os), foram tecendo boas propostas junto à experiência dos agricultores(as).

A Tabela 4 demonstra a diversidade dos participantes dos projetos implementados no país, tendo em vista as diferentes atribuições:

Tabela 4 – Relação de residentes da primeira turma de Residência Agrária

Integrantes	Quantidade
Professores de 16 universidades públicas orientando pesquisa nas áreas de agricultura familiar e reforma agrária	107
Residentes recém-egressos das ciências agrárias	188
Residentes que faziam parte de equipes de ATER ou ATEs (formados em diversas áreas do conhecimento)	79

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Monitores	18
Coordenadores de Pesquisa	17
Total	409

Fonte: Organizado: GUEDES, Camila G, 2014.

Após 10 anos dessa primeira turma, foi realizado o contato com alguns participantes. Muitos desses profissionais estão trabalhando com a reforma agrária: nas prestadoras de assistência técnica, nos cursos de residência agrária (em andamento/edital CNPq nº 42/2012), nos projetos de assentamento, nos institutos federais e universidades, nos movimentos sociais e sindicais e concursados no INCRA.

Em relato de Davi Costa Silva, estudante da primeira turma UFPB e atualmente professor do IF Baiano (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano), destacou-se a importância de participar de um curso desse modelo, na perspectiva de olhar os assentamentos de forma diferenciada, percebendo que lá existem pessoas, vida e movimento. Movimento no sentido de busca, de troca, de luta, de persistência e resistência. Essas prerrogativas fazem com que os técnicos(as), professores(as), analistas, servidores(as) públicos em geral, que trabalhem com o campo da reforma agrária, possam interpretar e aplicar a legislação de forma que percebam que lidam com seres humanos e não com estradas e pontes.

O próximo tópico tratará da avaliação nacional dessa política pública, realizada pelos parceiros no final de 2007.

3. Avaliação do Residência Agrária

Em 2007, houve avaliação nacional do programa pela parceria constituída. As turmas de especialização estavam em fase de conclusão das monografias. Assim, nos dias 27 e 28 de março daquele ano, estiveram reunidos na sede do INCRA, em Brasília (DF), representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do próprio INCRA, das universidades federais e estaduais, dos movimentos sociais e sindicais e dos estudantes do Residência Agrária, totalizando 65 participantes, para concluir um processo de avaliação da implementação dessa política pública.

A avaliação, cujo intuito era verificar se o programa estava atingindo os seus objetivos, havia se iniciado em janeiro do referido ano. Após várias discussões, teve-se uma avaliação positiva do processo, pois as reflexões dos cursos em relação aos objetivos estabelecidos se coadunavam com a legislação específica da Norma de Execução nº 42/2004 e da Portaria INCRA nº57/2004. Nas monografias, também pode-se verificar o processo de aproximação de saberes e da formação/capacitação vislumbrando formação técnica especializada para as comunidades do campo. Em relação às diretrizes,

verificou-se que foram atingidas principalmente as apontadas abaixo, tendo em vista o Artigo 2º da Norma de Execução nº 42:

Gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos(as) matriculados nas universidades públicas brasileiras nos cursos das ciências agrárias, como forma de fortalecer estas instituições e a rede de conhecimentos produzidos pelas mesmas, para que possam, não só ampliar a sua formação e o seu campo de trabalho, mas também contribuir, de forma especializada, para a promoção do desenvolvimento sustentável nas áreas de reforma agrária e agricultura familiar;

Gerar oportunidades para ampliar a formação de alunos e egressos das universidades públicas e ou comunitárias sem fins lucrativos na produção de novos conhecimentos e no fortalecimento de parcerias para ações coletivas de pesquisa e extensão;

Contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável tomando como referência os saberes das comunidades tradicionais e o conhecimento científico para ampliar a reorganização da vida em comunidade de forma crítica e participativa.

Diante do compromisso dos participantes em colaborar com a continuidade do programa e a otimização de sua implementação, foi criada uma Comissão de Trabalho com a participação de todos os parceiros para subsidiar as discussões do Estado sobre as novas turmas do Residência Agrária. O entendimento era de que essa comissão dispunha de elementos de análise e de reflexões acumulados, indispensáveis para a consolidação do Programa Nacional de Educação do Campo no que se refere à formação de estudantes e qualificação profissional para assistência técnica em áreas de reforma agrária.

Em janeiro de 2008, na cidade de Fortaleza, essa Comissão de Trabalho se reuniu para desenhar a proposta da nova ação criada no Plano Plurianual – PPA, compondo o PRONERA como um nível da educação:

Ação: 6952 - Concessão de Bolsas de Capacitação e Formação Profissional em Assistência Técnica, Pedagógica e Social

Finalidade: Capacitar profissionais egressos das ciências agrárias e de áreas afins a Reforma Agrária, à prestação de uma nova concepção de assistência técnica e social, direcionada para uma matriz tecnológica ambientalmente sustentável e condizente com as peculiaridades dos assentamentos de Reforma Agrária. Propiciar para os alunos dos cursos profissionalizantes de nível médio e superior do PRONERA, bolsa de estudo e/ou estágio para atuarem junto as equipes de ATES e ATER, as escolas e outros programas de Governo em execução nos assentamentos, na perspectiva de estimular o processo de aproximação entre a educação e trabalho e do aluno reafirmar o envolvimento com sua comunidade, desenvolvendo atividades de reflexão,

problematização e intervenção, reforçando a relação escola-comunidade.

Descrição: Profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias de outras áreas afins a Reforma Agrária, participarão de Especialização lato sensu, em regime de alternância e receberão bolsa, para atuarem nos assentamentos de Reforma Agrária, garantindo o permanente espaço de reflexão e orientação dessas práticas para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Os jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, matriculados nos cursos profissionalizantes de nível médio e superior, ofertados pelo PRONERA, no último período, receberão bolsa de estudo/estágio para atuarem junto às equipes de ATES e ATER, as escolas e outros programas de Governo em execução nos assentamentos, onde realizarão os estágios curriculares obrigatórios e desenvolverão ações de assistência técnica produtiva, social, ambiental e pedagógica. O processo de formação pelo qual estes jovens passarão contribuirá para um imprescindível processo de produção de novos conhecimentos necessários à mudança do modelo de desenvolvimento e para criação (PPA 2008 – 2011).

Como consequência dessa criação e como forma de sistematização de trabalho, o Residência Agrária ganhou um capítulo no manual do PRONERA em 2012 – capítulo 8 (p. 53-59). Com o novo desenho, ocorreram algumas mudanças, entre elas: não haveria mais financiamento aos estágios de vivência, pois o PPA não comportava esse tipo de financiamento. Nos cursos de especialização, definiu-se claramente o público, sendo: os assentados e assentadas em áreas de reforma agrária com nível superior; egressos dos cursos superiores de Ciências Agrárias e áreas afins à reforma agrária; técnicos de ATES e ATER.

1. Pertencer ao público beneficiário do PRONERA, de acordo com o art.13 do decreto 7.352/2010; ou
2. Ter concluído a graduação e participado em estágio de vivência, pesquisa, extensão, ou ter prestado serviços de assessoria técnica ou outra forma de inserção em áreas de reforma agrária ou Crédito Fundiário (Manual de Operações do PRONERA, 2012, p.53)

Mesmo como uma ação no PPA, o INCRA só conseguiu implementar novas turmas do Residência Agrária após o diálogo com o Conselho Nacional de Pesquisa Científica – CNPq. Com isso, no final de 2012, foi lançada a Chamada Pública nº 26⁵, que selecionou 36 propostas, todas implementadas e em fase de conclusão. Foram selecionados cursos de diferentes temáticas, tais como: a) Fomento à organização para acesso aos mercados institucionais,

⁵ Chamada Pública MDA/INCRA/CNPQ n.º 026/2012.

como o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; b) Apoio aos processos de beneficiamento/agroindustrialização de produtos pelos grupos, associações e cooperativas de assentados/agricultores familiares; c) Apoio aos processos de gestão administrativa de grupos, associações e cooperativas de assentados/agricultores familiares; d) Agroecologia e sustentabilidade na produção agrícola, pecuária, atividades pluriativas e manejo de recursos naturais nos assentamentos rurais; e) Capacitação para extensionismo tecnológico articulado às ações de combate à pobreza nos assentamentos rurais; f) Comunicação, projetos artísticos e culturais em comunidades de assentamentos rurais; g) Formação de educadores e novas metodologias para a educação do campo. h) Uso de metodologias participativas aplicadas à pesquisa, assistência técnica e extensão rural. Temas que auxiliam no desenvolvimento dos assentamentos para que as famílias apresentem maiores perspectivas em suas comunidades, com a possibilidade de aperfeiçoamento das atividades produtivas, da compreensão do associativismo e do cooperativismo, bem como de atividades lúdicas e de lazer, de acesso à educação diferenciada, etc.

Considerações Finais

Como se pode observar no decorrer deste artigo, o Programa Residência Agrária foi pensado na mesma perspectiva da residência médica, na qual os alunos teriam uma bolsa trabalho para atuar durante o processo formativo. A formação neste programa não contribuiu somente para uma formação de um(a) técnico(a) ATES com olhar diferenciado aos assentamentos. Proporcionou também mudança na universidade, pois conseguiu mexer no conceito de extensão rural, desenvolvendo uma nova concepção. Além de garantir o desenvolvimento de uma pesquisa multidisciplinar, combinando as ciências agrárias com outras áreas do conhecimento. De acordo com o relato de um egresso do programa:

O projeto desenvolveu uma experiência piloto de assistência técnica e extensão rural em assentamentos de reforma agrária e áreas de agricultura familiar, criando referências para formação técnica nessa temática. Através de metodologias participativas, diagnosticou e levou os principais problemas vivenciados pelos assentados e agricultores familiares para os contextos de pesquisa e ensino da instituição, contribuindo para sua resolução mediante construção participativa de alternativas, discutidas coletivamente entre estudantes, professores, técnicos e agricultores envolvidos (Relato do estudante de UFSM, 2007).

Para o INCRA, o programa também alterou sua forma de trabalhar em caixas, saindo da lógica de que os programas de governo não dialogam entre si quando se trata de questão orçamentária. A parceria firmada entre o INCRA e o CNPq em 2012 demonstrou isso, pois foram descentralizados recursos da ação Concessão de Bolsa de Capacitação e Formação Profissionalizante em Assistência Técnica, Pedagógica e Social e da Ação de Assistência Técnica e Capacitação de Assentamentos.

Em 2014, foi lançado novo edital do Residência Agrária, denominado Residência Jovem, para cursos pós-médio e de extensão, ou seja, o apoio à capacitação e extensão inovadora de jovens estudantes de nível médio de assentamentos de reforma agrária, comunidades tradicionais, extrativistas e da agricultura familiar, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural da Secretaria Nacional de Juventude – SNJ, da Secretaria Geral da Presidência da República. Essa parceria se realizou entre o INCRA, a SNJ e o CNPq.

Essa ação nasce primeiramente da luta de movimentos sociais e estudantis, em articulação com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por uma nova concepção na formação dos técnicos que atuam diretamente no desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, ou seja, carrega uma herança política de participação construída nessas relações. Ao ser incluída como uma ação do PRONERA, só fortalece a sua origem no contexto da luta por uma educação do campo diferenciada, construída com a valorização e participação das comunidades atendidas, pois a presença dos estudantes nos assentamentos, os trabalhos de pesquisa por eles realizados e o diálogo com a comunidade devem ser valorizados e ter continuidade. Além de ser uma perspectiva de desenvolvimento do campo, o qual fortalece a sucessão rural.

Referências

- ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Arroyo, M. G; FERNANDES, B. M. (org.). *A educação básica e o movimento social do campo*. 3ª edição Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- BRASIL. *Plano Plurianual 2008 – 2011*. Brasília: 2007
- BRASIL. *Portaria Interministerial CGU/MF/MP nº 507*. Brasília: 2011
- BRASIL. *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*. In: *Por Uma Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 1999. Caderno 2.
- BUTTIGIEG, Joseph A. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2003.

- CALDART, R. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli S. e MOLINA, Mônica C. (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Fundação Osvaldo Cruz – Expressão Popular, 2012.
- CASIMIRO, Maria Inês Costa. *Educação do Campo e Formação Profissional - A experiência do programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009.
- COSTA, Maria Inês. *O Programa Nacional de formação de estudantes, qualificação profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural: Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- G14. XXVII Encontro da Anpocs, 2003. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/encontro/2003>.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 30. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JUSTINO, de Sousa Junior. *Marx e a crítica da Educação*. São Paulo: Ideias e Letras, 2000.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (org). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. In: *Por Uma Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 2002, p.25-36. Caderno 4.
- Relatório de Avaliação Residência Agrária, 2006
- MDA. *Portaria nº 57*. Brasília: Julho de 2004.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, C. A dos; Molina, M. C.; JESUS, S. M. (orgs.) *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: MDA, 2010.
- MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Formação Profissional, a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília: MDA, 2009.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANTOS, Clarice Aparecida. *Educação do Campo e Política Pública no Brasil*. Brasília: Liber livro/UNB, 2013.
- SANTOS, C. A dos; Molina, M. C.; JESUS, S. M. (orgs.) *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: MDA, 2010.
- SOUZA, C. Estado da Arte da Área de Políticas Públicas: Conceitos e Principais Tipologias. In: XXVII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). GT: Políticas Públicas Caxambu, 2003.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1997.

A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO AMAPAENSE NA CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

Fabrcio Souza Dias¹

Introdução

Este artigo trata da construção coletiva dos projetos do PRONERA. A construção coletiva é uma prática que exige organização dos sujeitos do campo por meio dos seus movimentos sociais e sindicais, os quais devem possuir a representatividade necessária para traduzir as demandas por educação do campo.

Nesse contexto, no propósito de viabilizar a efetiva implementação do PRONERA no Estado do Amapá, temos que responder à seguinte questão: quais são as dificuldades que os sujeitos do campo amapaense enfrentam para concretizar a sua participação na construção dos projetos do PRONERA?

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) é a instituição pública responsável pela implementação do PRONERA. Possui como princípios a parceria e o diálogo, os quais, por meio de uma gestão participativa, possibilitam a construção coletiva dos projetos.

Dessa forma, os projetos são elaborados em conjunto, tendo os movimentos sociais e sindicais como indicadores das demandas educacionais, as instituições de ensino como quantificadoras e qualificadoras dessas demandas e o INCRA como o ente responsável pela análise e parecer técnico da proposição.

Com base nesse modelo de gestão, a eficácia dessa política pública só ocorre quando cada um dos seus parceiros assume seu protagonismo na construção coletiva e dialogada dos projetos. Assim, a construção coletiva é um preceito essencial das políticas públicas que implementam a educação do campo e, no PRONERA, temos esse preceito como um dos requisitos fundamentais para a validade dos projetos.

¹ Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário, atuando como assegurado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Superintendência Regional do INCRA no Estado do Amapá desde 2007. fabrcio_geo@hotmail.com

Para tanto, a investigação teve por base uma pesquisa participante, que, segundo Hall², citado por Demo (2008, p. 93) “(...) é descrita de modo mais comum como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação”.

A investigação foi realizada junto aos movimentos sociais que demandaram o curso técnico em meio ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Campus Laranjal do Jari, no intuito de compreender as interpretações e percepções dos movimentos quanto à construção do projeto.

Através de uma abordagem qualitativa, visou-se a um estudo com base no método materialista dialético do marxismo, em particular, na relevância da sua *filosofia da práxis*, que, segundo Gramsci (1987), é uma possibilidade de construção de uma nova concepção de sociedade em que o sujeito do senso comum se emancipe para o senso filosófico e passe a assumir o seu protagonismo na sociedade. Considerando a unidade entre o senso comum e o senso filosófico, Gramsci (1987) explica que

(...) a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deva existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1987, p. 18).

A *práxis*, portanto, é o caminho possível para compreender que a construção dos projetos pode ser a tradução da cultura popular para a linguagem filosófica, principalmente no momento de diálogo entre os parceiros.

Portanto, é desse modo que este artigo pretende analisar as contradições existentes que requerem alternativas e estratégias para a efetiva participação dos sujeitos do campo amapaense na construção coletiva dos projetos do PRONERA.

1. Educação do Campo e PRONERA

Compreendemos que é na educação que a resistência e a luta constroem a emancipação social frente à opressão, combatida por uma pedagogia do oprimido. Segundo Freire (2001), é dessa opressão, construída a partir de uma cultura hegemônica, que teremos a ideologia discriminatória. Por sua vez, é

² HALL, Budd. L. *Participatory Research, Popular Knowledge and Power: a personal reflection*, in: *Convergence*, XIV, n.3, 1981, p. 7-8.

dessa discriminação que “(...) a cultura discriminada gesta a ideologia de resistência” (FREIRE, 2001. p. 18). Contudo, não é possível compreender essa resistência sem dois momentos:

(...) primeiro, sem uma compreensão crítica da história, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditório e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógico no sentido da transformação ou a re-invenção do mundo (FREIRE, 2001. p. 18).

Portanto, caminhar rumo a um futuro de possibilidades é lutar no presente contra um futuro de determinações. Nessa luta pelas possibilidades, os diversos sujeitos do campo amazônico e amapaense também buscam a sua libertação pela educação. Como forma de resistência contra a opressão desumanizadora, eles somam-se aos demais sujeitos do campo para construir, na educação do campo, o projeto de natureza político-pedagógica que os levará à transformação do mundo.

A luta social é elemento fundamental na história desses sujeitos, pois, segundo Arroyo (2012, p. 194), “(...) a história oficial contada do campo, da desterritorialização seria outra se os movimentos sem terra, indígenas, quilombolas, ribeirinhos não se mostrassem resistentes, históricos”.

Nesse sentido, a luta dos sujeitos do campo é pela humanização, identidade, afirmação, direitos que possam garantir essas conquistas, enfim, como nos explica Santos (1995, p. 277), pela emancipação, a qual

(...) não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática (...).

A partir de Santos (1995), podemos compreender que não há democracia sem emancipação e, a partir desta, as lutas democráticas se ampliam e se aprofundam nos espaços estruturais da prática social. Segundo o autor, os espaços estruturais são “(...) os conjuntos mais elementares e mais sedimentados de relações sociais nas sociedades capitalistas contemporâneas” (SANTOS, 2000, p. 272-273).

A cidadania é parte da unidade da prática social, onde encontramos como instituição o Estado, que impõe o direito territorial-estatal e o conhecimento válido somente como sendo o científico. Como o mundo de hoje não tem oferecido soluções para a opressão nas vidas das comunidades

exploradas, as formas hegemônicas de poder, direito e conhecimento estão em crise de regulação.

Nesse contexto, a luta pela educação do campo seria uma luta por outras formas de poder, direito e conhecimento, que historicamente são marginalizadas nos diversos espaços estruturais. Os sujeitos do campo e seus movimentos têm na luta pela educação um campo de lutas por outras formas de conhecimento, o que, consequentemente, reflete os anseios de mudanças nas formas de poder e de direito.

A educação do campo, portanto, passa a revelar nos diversos espaços estruturais da prática social os “outros sujeitos”, que, segundo Arroyo (2012), são os imigrantes, os sem-terra, os sem-teto, os sem-lugar, os indígenas, os negros, os mestiços, os trabalhadores dos campos, das florestas e das cidades. Todos são definidos pela sua ação coletiva e seu movimento. Desse modo, passam a ocupar os espaços de conhecimento, articulando suas lutas ao acesso e à permanência nas instituições do conhecimento e cultura. Assim, entendemos que os sujeitos do campo são aqueles que devem protagonizar uma disputa territorial pelo direito à educação.

As conquistas em torno da educação do campo vieram das reivindicações, dos embates, das ocupações, das marchas, enfim, de todas as lutas dos sujeitos em movimento pelo direito à educação.

Como marco desse aprendizado, nós temos a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que levou a Brasília, em abril de 1997, várias reivindicações dos povos do campo. Um dos resultados da marcha se concretiza em abril de 1998, com a criação do PRONERA.

A partir de sua criação, o PRONERA passou a representar uma política pública que se destinou a desenvolver uma dinâmica participativa e mobilizadora em torno da promoção da educação do campo.

O PRONERA passou a ser uma referência para compreender a definição de política pública, a qual deve considerar “(...) o aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos”, assim como inserir as “(...) possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais” (SOUZA, 2007, p. 69). Assim, a partir dessa dinâmica, o PRONERA passou a se articular por meio da cooperação entre movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino e INCRA.

Desse modo, o PRONERA pode ser considerado uma política pública em que sua regulação é marcada pela busca do exercício pleno da democracia, por meio da luta pelo direito à educação para os sujeitos do campo. Sua implementação é, para os movimentos sociais, uma forma de territorialização das suas lutas para dentro dos espaços do Estado, até então inacessíveis. Assim, as formas de interação e articulação entre os grupos sociais e os governos vêm reconfigurando a burocracia estatal.

Essa reconfiguração, entendida por Barroso (2006) como uma metarregulação, que significa uma tentativa de superação da dicotomia entre Estado e mercado, nos leva a enfatizar a importância de políticas públicas implementadas sob uma intervenção do Estado, embasada numa “(...) plena inclusão de todos os cidadãos (particularmente dos que até aqui têm sido sistematicamente excluídos, do interior e do exterior)” (BARROSO, 2006. p. 67).

Para além da condição de política pública, o PRONERA também é uma referência no confronto com as ideologias dominantes e os contextos sociais e políticos dessa dominação, que fazem parte das práticas pedagógicas tradicionais. A construção dos projetos, tendo como protagonistas os sujeitos do campo, representam uma ação coletiva que permite o reconhecimento da condição de oprimido e a materialização do compromisso com um projeto de transformação. Assim, teremos o que Freire (2005, p. 64) define como o que deva ser o engajamento: “(...) a presença dos oprimidos na busca de sua libertação”.

Seja como política pública e como projeto emancipatório, o PRONERA possibilita o surgimento de outras formas de participação política, nas quais a cidadania, segundo Santos (1995), deve ser um conceito que vá além das obrigações verticais entre Estado e cidadãos. Deve ser compreendida como obrigações horizontais.

Portanto, a experiência de 17 anos do PRONERA pode ser considerada como um exemplo de educação para a cidadania. Essa experiência, que se caracteriza pela construção e luta por uma educação do campo e pelos próprios fins da educação, deu-se mediante a luta de classes existente na sociedade brasileira. É no contexto desse embate que a educação é vista como a busca da liberdade por meio da cidadania. É a partir dessa liberdade que os sujeitos do campo constroem o seu educar e não se deixam conformar diante dos conhecimentos sistematizados.

Não há dúvida de que o PRONERA se estabelece como uma alternativa na construção de uma sociedade de mulheres e homens concretos e protagonistas da sua própria história. Ferreira (1993), influenciado pela leitura de Giroux³, esclarece que a racionalidade emancipatória, a partir da dialética da crítica-ação na sociedade, leva à consciência e esta, por sua vez, faz a história. Assim, segundo Giroux, uma teoria da educação para a cidadania agrupa a crítica histórica, a reflexão crítica e a ação social.

Se considerarmos as condições históricas que levaram à criação do PRONERA, principalmente em relação à mobilização dos movimentos sociais, à garantia dos direitos dos povos do campo e às estratégias de ação coletiva em

³ GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

torno da educação do campo, podemos considerar que o programa se conjuga perfeitamente como um projeto para a cidadania.

A partir da compreensão de que essa política pública é um projeto emancipatório e de pleno exercício da cidadania, este artigo teve como foco os sujeitos do campo amapaense, que, organizados em tona de lideranças ou em associações e sindicatos, representam, ao seu modo, a luta por uma educação do campo.

2. A construção do projeto de curso técnico em meio ambiente

O projeto apresentado pelo IFAP em 2013 tem como meta a formação de 40 técnicos em meio ambiente. A demanda teve por base as seguintes áreas de reforma agrária: (a) Projeto Casulo (PAC) Maria de Nazaré Souza Mineiro; (b) Reserva Extrativista do Rio Cajari; (c) Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Maracá. O projeto teve os seguintes demandantes: AMPRANAZA; Associação dos Trabalhadores da Reserva Extrativista do Cajari (ASTEX-CA); ASTEX-MA; e AMAC.

A proposta tem como área de abrangência a região sul do Estado do Amapá, que tem a sua economia com base na agropecuária e no extrativismo. Essas áreas, organizadas em associações, desenvolvem os procedimentos de coleta, processamento e comercialização da castanha do Brasil (*Bertholletia excelsa*) e seus derivados. A economia também gira em torno do açaí (*Euterpe oleracea*), madeira de lei e argila, esta se destacando em função da produção de artesanatos cerâmicos de peças artísticas e utilitárias, que remetem à antiga cultura ameríndia Maracá. Contudo, a entrada de grupos econômicos voltados à extração madeireira tem realizado pressões nessas áreas de reforma agrária.

Com a disponibilidade do IFAP em ofertar o curso a beneficiários da reforma agrária, as principais associações da região sul do Amapá, principalmente aquelas mais próximas do campus do município de Laranjal do Jari, passaram a ser consultadas para discutir e acordar sobre a possibilidade de apresentação de uma proposta de curso técnico para os seus moradores.

O IFAP passa a discutir o projeto com as lideranças da região. Foram realizadas visitas à vila do Nazaré Mineiro, Água Branca do Cajari e Vila do Maracá, as principais como área de abrangência para quantificar e qualificar a demanda do projeto.

Nessa área, existem as principais escolas da região, sendo que, na Água Branca do Cajari e na Vila do Maracá, existem escolas que ofertam o ensino médio, tendo destaque a Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA).

O IFAP parte, em maio de 2013, para uma quantificação e qualificação da demanda a partir do Maracá. Segundo o presidente da ATEX-MA, Francisco dos Santos Vieira, a visita do representante do instituto gerou muita

expectativa, mas também mostrou a dificuldade que a associação teria em levantar a demanda.

Ele passou aí, parou e perguntou da associação. Aí comecei a contar das dificuldades e se não dava pra fazer um núcleo [turma] aqui. Aí ele disse: “olha eu não posso te dizer, mas eu ainda vou fazer um projeto que é novo pra dar certo com o pessoal do INCRA”. Dai eu disse: “olha rapaz, tem muita gente aqui que quer estudar”. Aí ele disse: “então nós vamos fazer esse projeto”. Aí eu respondi: “então eu vou te esperar aqui”. Nós só tinha a dificuldade de levantamento [da demanda]. (...) o Maracá, ele é grande, tanto aqui como no baixo Maracá. Por aí tem muitas paragens. Tem o Ajurixi, tem o Rio Preto, é muito tempo pra fazer essas visitas (VIEIRA, 2014).

Francisco dos Santos Vieira revela que um dos principais limites dos movimentos sociais no Amapá, com relação aos projetos do PRONERA, é o levantamento das demandas. Como uma atribuição essencial dos sujeitos do campo, deixa de ser realizado não por desinteresse, mas, principalmente, em razão das grandes dimensões das áreas de reforma agrária amapaenses. A fala de Francisco dos Santos Vieira é a fala da experiência de quem sabe o quão difícil e demorado (e, por que não dizer, dispendioso) é visitar comunidades que são acessadas unicamente por rios e igarapés.

Entretanto, a alternativa encontrada entre IFAP e ATEX-MA foi centrar a estimativa da demanda do projeto na EFAEXMA. Essa EFA faz parte de uma rede de mais quatro distribuídas pelo Estado do Amapá e tem a sua abrangência de atendimento na região sul, principalmente no eixo da rodovia que liga Macapá a Laranjal do Jari. A sua organização e gestão é representada por uma associação própria e, nas decisões, tem a participação da RAEFAP e associações da região. Diante dessa alternativa, Francisco Vieira afirmou que

(...) o professor [representante do IFAP] começou a falar com os outros. Fez uma reunião com a Escola Família. Aí eu reuni e falei do projeto, aí o pessoal [comunidade] ficou animado. A esperança é grande, muita esperança que aconteça isso. Os moradores perguntam: “quando vai acontecer?”; “não vai acontecer?” (VIEIRA, 2014).

Levar a discussão do projeto até a EFAEXMA foi a oportunidade de inserir a proposta nessa rede de movimentos sociais, além de envolver a comunidade no debate. No entanto, certa desconfiança em relação à possibilidade de efetivação do projeto revela que qualquer iniciativa que se desenvolva na comunidade sem ter sido encaminhada por seus movimentos fundantes ou apoiadores não será merecedora de uma confiança imediata.

Outra estratégia para a constatação das demandas foi relacionar a proposta do curso às atividades produtivas. Na visita à RESEX do Rio Cajari, nas discussões sobre o projeto, IFAP e ATEX-CA observaram as oportunidades que o curso possibilitaria ao Projeto Carbono Cajari.

Esse projeto é patrocinado pelo Programa Petrobras Ambiental e contribui como instrumento de implementação do desenvolvimento sustentável na RESEX por meio de estratégias para o desenvolvimento dos processos produtivos e do meio ambiente. Uma das ações de destaque do projeto é o levantamento das castanheiras e, para tanto, sempre foi preciso mão de obra qualificada, que muitas vezes é de fora.

A relação com a proposta do curso está no possível envolvimento dos educandos nas atividades do Projeto Carbono Cajari durante o tempo comunidade (TC). Essa possibilidade fez com que a proposta do curso fizesse parte das pautas da ATEX-CA e, assim, respaldasse sua necessidade junto aos moradores da reserva.

Outras atividades que têm possibilidade de se relacionar com a proposta do curso são a produção e comercialização de biscoito de Castanha do Brasil. Essas atividades são realizadas por aproximadamente 80 mulheres associadas à AMAC, que se revezam entre a fabricação do biscoito na cozinha comunitária e a venda de parte da produção na Feira Popular da RESEX.

Das discussões sobre o projeto, surgiu a proposta de que os educandos promovam junto com a comunidade quatro minicursos, que serão organizados nos tempos comunidades (TCs) e terão os seguintes temas: economia solidária; empreendedorismo; desenvolvimento sustentável; e elaboração de projetos e linhas de crédito.

Desse modo, o curso pode fortalecer a organização da AMAC, que, com o beneficiamento da Castanha do Brasil, gera uma renda constante para as mulheres da comunidade. Segundo Euziane Ribeiro da Silva, liderança da AMAC, esse trabalho provocou a valorização da identidade e a melhoria nas condições de vida:

Sou extrativista mesmo. A extrativista trabalha com policultura, castanha, que é o nosso meio de vida daqui da reserva. O trabalho daqui é castanha e roça. (...) Trabalhamos diretamente com a castanha e derivados e isso melhorou, porque tivemos a oportunidade de trabalhar. A maioria já trabalhava, só não tinha pra quem vender. Hoje dá pra vender a produção para a merenda escolar e melhorar a renda (SILVA, 2014).

Mesmo diante da oportuna relação entre o projeto com as atividades produtivas da RESEX, uma questão que chamou a atenção foi a concentração das discussões do curso apenas entre o IFAP, ATEX-CA e AMAC. Não se observou diálogo direto com a comunidade, como ocorreu no PAE Maracá.

Esse fato pode ser evidenciado na explicação de Euziane Ribeiro da Silva, quanto da necessidade de apresentação do projeto para a comunidade.

(...) Até agora não vi o projeto, então não tenho muito o que falar com a comunidade. Mas se eu falasse eles apoiariam. Iriam querer dentro da reserva [uma turma] pra estudar aqui mesmo. Eu acho que se eu falasse do projeto eles iriam querer isso. Muitos iriam querer estudar pra não ter que ir pra cidade (SILVA, 2014).

Nesse ponto, fica claro o distanciamento entre o diálogo sobre o projeto (o discutido) e o acesso ao projeto final (o escrito). A AMAC demonstra que o acesso ao projeto escrito é fundamental para garantir a credibilidade junto à comunidade. De certa forma, a própria organização da AMAC, que tem promovido conquistas importantes na RESEX, é o fator que justifica a exigência do acesso ao projeto final.

Na construção de um projeto do PRONERA, as instituições de ensino não são meros tradutores da vontade dos sujeitos do campo. É importante que garantam o princípio do diálogo, principalmente quanto à produção coletiva do conhecimento. Outro importante princípio do PRONERA a ser observado é o da práxis, ou seja, a construção do projeto não deixa de ser um processo educativo que se baseia no movimento ação-reflexão-ação e na transformação da realidade. Esses princípios são norteadores para o conteúdo pedagógico das propostas, mas também devem orientar o conteúdo político e social da construção dos projetos.

Nesse caminho pela demanda, o IFAP chega ao PAC Maria de Nazaré Souza Mineiro e conta com o envolvimento da comunidade em razão do assentamento constar na proposta como a sede do tempo escola (TE). O motivo é a proximidade com o campus (apenas cinco quilômetros de distância), de forma que não haveria muita razão para o curso funcionar exclusivamente no IFAP.

As discussões iniciais se deram com a AMPRANAZA, na pessoa do seu presidente, Vicente Frazão, que relatou da seguinte forma o primeiro contato com o professor do IFAP:

(...) quando ele veio aqui, ele pediu informação e ligou pra mim. Queria muito conversar comigo. Perguntou se eu estava de acordo em cooperar com esse projeto do IFAP aqui dentro do assentamento. Eu disse: “aceito!”. Se o projeto vir pra cá pra beneficiar a comunidade, eu tô de acordo (FRAZÃO, 2014).

A receptividade da liderança da AMPRANAZA e os demais moradores mostra a satisfação com a possibilidade de receber um curso do IFAP dentro

da área do assentamento. Vicente Frazão expressa essa satisfação, até com certo orgulho:

(...) nós vamos dizer aqui: “olha, tá funcionando lá dentro do assentamento Nazaré Mineiro”. Aí vão falar: “é mesmo?”. Aí vão vir pra vê como tá funcionando. Vão ver que tá funcionando. A porta está aberta. Eu fico bem satisfeito porque é uma forma de divulgar o assentamento com o projeto e buscar a melhoria da comunidade (FRAZÃO, 2014).

Essa satisfação e orgulho talvez se justifiquem pela oportunidade de, com o curso, ressaltar a condição de área de reforma agrária do assentamento, que, para muitos habitantes de Laranjal do Jari, é apenas um bairro da cidade. Essa condição é injusta para os assentados, pois omite a história de luta pela terra.

Os assentados indicam a disposição de ser uma espécie de responsáveis pelo acompanhamento do curso durante o TE, mais do que apenas demandantes. Segundo o acordo entre IFAP, AMPRANAZA e Prefeitura Municipal de Laranjal do Jari (PMLJ), o TE funcionará na escola municipal do assentamento e no IFAP (aulas nos laboratórios). A escola também funcionará como alojamento para educandos das outras comunidades (IFAP, 2013).

Para tanto, a escola municipal terá um papel de destaque e, por isso, participou das discussões em torno do projeto. Vicente Frazão explica essa participação da escola da seguinte forma:

(...) ele [professor] foi lá na escola e conversou com o pessoal lá. Fui com ele lá na escola, conversei com os professores. Eles fizeram um trabalho lá. Acho que as pessoas estão bem informadas e a vontade é de acontecer (FRAZÃO, 2014).

Com a inclusão da escola na discussão, os moradores iniciaram a participação por meio de reivindicações, principalmente diante da demora na implantação do curso. Essa situação é ilustrada por Vicente Frazão da seguinte forma:

[...] quando ele veio com esta proposta, um “bocado” [muitos] se agradou. Mas depois, quando demora, eles ficam “vaiando” aqui. Mas quando demora não é culpa de vocês [INCRA], é culpa de lá [Brasília]. Ficam ansiosos e falam: “e aí, o IFAP veio, não vimos mais”. Eu digo: “rapaz, dia certo eles estão chegando por aqui”. Aí eles falam: “é mesmo?”. Ontem já me tornaram a perguntar lá na rua [Laranjal do Jari]: “é só pra gente do assentamento?” (FRAZÃO, 2014).

Esse esforço de construção do projeto no PAC Maria de Nazaré Souza Mineiro indica que a discussão de demanda foi ampla. Do outro lado, a RESEX do Rio Cajari e o PAE Maracá apresentaram uma construção mais centrada nas associações, tendo certa reserva dos moradores quanto o sucesso do projeto.

A construção do projeto acabou por se dar a partir de um recorte nas possíveis opções de movimentos demandantes. Em razão do caráter inédito do curso para o IFAP (o primeiro projeto para áreas de reforma agrária e o primeiro no âmbito do PRONERA), a escolha da região sul do Amapá se deu a priori como uma forma prudente de encarar o projeto como um piloto, que servirá de base para os demais que possam vir no futuro.

A escolha de três áreas de reforma agrária da região sul do Amapá, mais do que uma opção viável em razão da proximidade do Campus Laranjal do Jari, foi uma estratégia que permitiu a aproximação do PRONERA de movimentos sociais historicamente envolvidos na luta pela floresta como território.

A introdução de movimentos que envolvam segmentos como os extrativistas configura-se como uma maneira de trazer para o debate sujeitos e movimentos típicos do campo amapaense. Como exemplo desses movimentos, temos o Conselho Nacional dos Extrativistas (CNS), que é um representante das lutas na Amazônia e, segundo Gonçalves (2001, p. 132), “(...) também é reconhecido como o movimento que foca a luta dos trabalhadores rurais para além da terra, ampliando para a defesa do modo de vida e, assim, tem como principais conquistas as reservas extrativistas e a proposta da aliança dos Povos da Floresta”.

Na verdade, existem diversos movimentos locais que seguem o pioneirismo e práticas dos extrativistas e podem representar, diante da sua organização, uma efetiva construção coletiva dos projetos do PRONERA, adequados às reais demandas do campo amapaense.

Portanto, a análise do projeto apresentado pelo IFAP e a percepção das lideranças nos permitiram visualizar um elenco de dificuldades que afetam a participação dos movimentos sociais na construção dos projetos do PRONERA.

Considerações finais

A análise realizada sobre a construção dos projetos do IFAP nos possibilitou responder à hipótese apresentada na introdução deste artigo. O projeto ilustra as dificuldades de implementação do PRONERA no Amapá, principalmente quanto à participação dos movimentos sociais na indicação das demandas.

Esta análise nos leva ao objetivo do artigo, quando: a) define o elenco de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do campo amapaense na efetivação da construção dos projetos, permitindo a compreensão das possíveis soluções em torno da implantação do PRONERA no Amapá; b) revela que a participação dos movimentos sociais ocorre diante de dificuldades inerentes a cada parceiro do PRONERA e a construção só pode ser protagonizada pelos movimentos quando há uma construção coletiva entre estes e associações, lideranças, instituições de ensino, escolas e moradores; c) demonstra que os movimentos possuem uma organização diferenciada com relação a sua representatividade, pois apresentam formas diferentes de diálogo com a comunidade (concentração ou não de informações) e de atuação geográfica (local, regional ou estadual).

A princípio, esta alternativa pode indicar uma interferência na autonomia dos movimentos no ato de demandar, mas a ampliação das bases demandantes contribui para o fortalecimento da representatividade dos movimentos nas áreas de reforma agrária. Esse trabalho conjunto é um caminho para a construção coletiva dos projetos e pode ampliar a participação e manifestação dos movimentos que estejam se limitando apenas à assinatura de uma carta de aceite.

Em referência à construção do projeto do curso de técnico em meio ambiente, consideramos que foi realizada preliminarmente pelas seguintes associações: ATEX-MA, ATEX-CA, AMAC e AMPRANAZA. Posteriormente, a partir da quantificação e qualificação das demandas junto à comunidade, foram incluídas as seguintes bases demandantes: EFAEXMA, Escola Municipal Maria de Nazaré Souza Mineiro e os projetos relacionados às atividades produtivas (Projeto Carbono Cajari, Cozinha Comunitária de Derivados Alimentícios de Castanha do Brasil e Feira Popular, todos na RESEX do Rio Cajari).

Contudo, o projeto em questão deparou-se com as seguintes dificuldades: a) a indicação de demanda pelas lideranças, por meio de um levantamento nas comunidades, seria demorada e também dispendiosa, o que nos leva a considerar que também seria improvável, em virtude das grandes dimensões das áreas de reforma agrária e do quanto os seus moradores estão dispersos; b) a postura de desconfiança inicial dos moradores diante das iniciativas que não partem ou não são encaminhadas pelos movimentos e apoiadores; c) o desconhecimento da comunidade, no que se refere às informações preliminares da construção do projeto, é provocado pela concentração dessas informações em suas lideranças.

Com base nesse elenco de dificuldades, podemos identificar que as suas causas têm origem nos sujeitos coletivos: movimentos; lideranças; comunidades, bem como nos seguintes sujeitos institucionais: INCRA/Sede; INCRA/Amapá; instituições de ensino; governo do Estado; e prefeituras.

Este fechamento das ideias nos remete à característica essencial do PRONERA, que é definida pela construção coletiva dos projetos a partir da parceria e do diálogo entre os movimentos sociais e sindicais, as instituições de ensino e o INCRA.

É diante dessa indissolúvel parceria entre sujeitos coletivos e sujeitos institucionais, na busca pelo direito à educação dos povos do campo, que elencamos as seguintes sugestões para subsidiar possíveis diálogos a respeito da superação dessas dificuldades: a) incluir os movimentos sociais que estejam relacionados à luta pela floresta como território de vida e, nessa condição, nós temos o CNS; b) ampliar as bases demandantes dos projetos, envolvendo associações, cooperativas, lideranças, moradores, educadores e diretores de escolas municipais, estaduais, além das escolas famílias agrícolas; c) desenvolver o levantamento de demanda a partir dos movimentos sociais e sindicais, em conjunto com as instituições de ensino e das bases demandantes ampliadas; d) promover esses levantamentos conjuntos por meio de visitas às comunidades envolvidas; e) relacionar os projetos em construção com as atividades produtivas das comunidades, preferencialmente aquelas que se desenvolvem de forma coletiva e que têm expressiva participação na renda dos moradores; f) envolver as escolas famílias agrícolas na construção dos projetos para a realização de conversas, reuniões e debates com a comunidade sobre a relevância dos projetos na lógica da pedagogia da alternância.

Mesmo que essas sugestões possam se apresentar em menores proporções diante do desafio a superar, elas se definem como uma base para os diálogos, as reuniões, os encontros e as deliberações que possam e devam aprofundar a questão.

Por fim, desejamos que este artigo possa colaborar na construção coletiva de um caminho de êxito para os futuros projetos do PRONERA. Nesse futuro, acreditamos que os sujeitos do campo amapaense, testemunhos vivos e resistentes da rica sociodiversidade da Amazônia, se farão presentes, protagonizando a sua própria história. É a partir destas palavras pensadas aqui, que renovamos o nosso compromisso com o *direito* dos sujeitos do campo à educação e o nosso *dever* em garanti-lo.

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: ed. Vozes, 2012.
- BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa, PT: Educa, 2006.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2008.
- FERREIRA, Nilda Tevês. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

- FRAZÃO, Vicente. Construção coletiva no PRONERA. Laranjal do Jari, 16 jul. 2014. 1 arquivo mp3 (75 min.). Entrevista concedida a Fabrício Souza Dias.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Campus Laranjal do Jari. *Projeto do Curso Técnico em Meio Ambiente para educandos de assentamentos da reforma agrária da região sul do Amapá*. Laranjal do Jari, 2013. 104 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Manual operacional do PRONERA, Brasília: INCRA, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SILVA, Euziane Ribeiro da. Construção coletiva no PRONERA. Laranjal do Jari, 15 jul. 2014. 1 arquivo mp3 (60 min.). Entrevista concedida a Fabrício Souza Dias.
- SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETICHE, Martha; MARQUES, Eduardo (orgs.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 65-86.
- VIEIRA, Francisco dos Santos. Construção coletiva no PRONERA. Laranjal do Jari, 14 jul. 2014. 1 arquivo mp3 (70 min.). Entrevista concedida a Fabrício Souza Dias.

A woman with a pink headband and a denim jacket is smiling and writing in a notebook. She is sitting at a table outdoors, surrounded by other people. The background shows trees and a building.

PARTE II

IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

UM OLHAR SOBRE O CURSO DE AGRONOMIA COM ÊNFASE EM AGROECOLOGIA E SOCIOECONOMIA SOLIDÁRIA

Divina de Oliveira Santos¹

Introdução

O curso de Agronomia com Ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária foi analisado no intuito de compreender os entraves oriundos de denúncias que ocorreram durante a execução de convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT). Esses impedimentos resultaram no Acórdão nº 2.653/2008 do Tribunal de Contas da União, que paralisou os cursos do PRONERA em todo o país.

A metodologia utilizada foi a pesquisa em documentos oficiais nos autos do processo administrativo do convênio INCRA/UNEMAT e em outros do Tribunal de Contas da União. Também recorremos à pesquisa bibliográfica e utilizamos o questionário como instrumental de coleta de dados, em um universo de 47 educandos(as) com uma amostragem aleatória simples, na qual 10 educandos(as) responderam a perguntas referentes aos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros do convênio.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Estado de Mato Grosso começou em 1998 e, ao longo desse período, teve como parceira a Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) na implementação de cursos como Agronomia, Pedagogia da Terra, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Residência Agrária.

1. Contextualização do Estado de Mato Grosso

O Estado do Mato Grosso é o terceiro maior do país em superfície. Possui área de 906.806,9 km² (segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tendo como limites Amazonas e Pará ao norte;

¹ Assistente Social do INCRA/MT, atualmente asseguradora do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG.

Tocantins e Goiás a leste; Mato Grosso do Sul ao sul; Rondônia e Bolívia a oeste. Sua economia se baseia na agricultura, na pecuária, na mineração e na indústria. Mato Grosso é um dos principais produtores e exportadores de soja do Brasil.

No tocante a esse aspecto, nas duas últimas décadas, os tratores, as colheitadeiras, os adubos químicos, os pesticidas e as rações invadiram a paisagem brasileira e, sobretudo, a mato-grossense, modificando antigas formas de produção.

Dessa forma, o capitalismo vai penetrando no campo, aumentando o preço da terra, exigindo do produtor recursos financeiros para adquirir novas tecnologias e adequar seus produtos aos novos padrões exigidos pelo mercado (PIAIA, 2003, p.38)

É o Estado onde predomina o agronegócio, que, na concepção de Fernandes (2008), é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico que engloba a agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para a exportação.

O agronegócio procura manter o controle sobre as políticas e sobre o território, conservando assim um amplo espaço político de dominação. Tudo o que está nesse espaço é sugado pela ideologia do Agronegócio. Um exemplo é a reforma agrária (FERNANDES, 2008, p.49).

Conforme retrata Piaia (2003, p. 38) em sua obra Geografia de Mato Grosso, “os agricultores que permanecem no campo são os que têm propriedade razoável e conseguem os créditos agrícolas, tendo estrutura suficiente para desenvolver a produção, pagar os bancos, progredir e capitalizar-se.” De acordo com Fernandes (2008), o agronegócio, ao mesmo tempo em que avança, está também agonizando. Esse modelo agrícola hegemônico hoje no Brasil tem como base técnico-científica a chamada “revolução verde”, que se disseminou amplamente no país a partir da segunda metade do século XX, transformando radicalmente as paisagens.

O avanço do agronegócio no Brasil se fez com a substituição de ecossistemas naturais por monocultivos e com a expulsão de populações tradicionais dos territórios, causando grande destruição de agroecossistemas diversificados, construídos ao longo de séculos por essas populações (CALDART, 2012, p.67).

Contrapondo-se a esse tipo de produção em larga escala, surge um outro tipo de produção, a agroecológica, que fornece as bases para desenhar e manejar os agroecossistemas a fim de que sejam produtivos e sustentáveis, e

garantam, hoje e no futuro, as condições para que a humanidade tenha alimentos, fibras, plantas medicinais, aromáticas e cosméticas, madeira, água, ar puro, solos e paisagens protegidas.

A agroecologia se insere, dessa maneira, na busca por construir uma sociedade de produtores livremente associados para a sustentação de toda vida, sociedade na qual o objetivo final deixa de ser o lucro, passando a ser a emancipação humana (CALDART, 2012, p.64).

O enfoque técnico do curso, calcado na agroecologia, justifica-se por esse modelo produtivo ter por base o “etnoconhecimento”, a “biodiversidade” e a “produção em cenário de escassez”. Isso conduz à redução da dependência do campo em relação aos fornecedores externos de crédito, insumos, energia, informações e serviços, o que permite produções crescentes autossustentáveis, por ser um modelo ecologicamente prudente, socialmente equitativo, sanitariamente sadio, politicamente inclusivo, tecnicamente construtivo, paradigmaticamente sistêmico e econômico.

2. O curso de Agronomia

O objetivo do curso era o oferecimento de uma graduação de Agronomia com ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária para trabalhadores vinculados aos movimentos sociais de assentamentos rurais, na perspectiva de formar profissionais voltados para os problemas e potencialidades regionais, focados na prática da agricultura familiar de assentamento da reforma agrária. Buscava-se, assim, suprir a carência de profissionais tecnicamente preparados, a partir de uma nova matriz paradigmática, para atuar de forma competente e comprometida junto a esse segmento da agricultura brasileira. Mais especificamente, o curso se propunha a:

Preparar agrônomos aptos para o trabalho de pesquisa e extensão com a agricultura familiar e camponesa; formar profissionais que desenvolvam, de forma construtivista, alternativas de produção que contribuam para a melhoria de vida nas áreas de assentamento e agricultura familiar; preparar técnicos que desenvolvam pesquisas compatíveis com as potencialidades e limitações da agricultura familiar e camponesa, levando em conta os cenários e as demandas de produção, respeitando a capacidade de suporte dos agroecossistemas; e capacitar profissionais para elaborar projetos e gerar subsídio técnicos para o trabalho de assistência técnica e extensão rural (INCRA, PRONERA, CRT/MT/008/2005, p.23).

Esperava-se formar profissionais com capacidade de pesquisar, desenvolver e implementar tecnologias agropecuárias e de agregação de valor, compatíveis com o processo social, econômico, político, cultural e ambiental da agricultura familiar e camponesa; com habilidade para identificar problemas/potencialidades que afetassem o desenvolvimento da comunidade, utilizando-se da organização coletiva para construir soluções factíveis e autossustentáveis, comprometidos com a ética de atuação profissional e com as organizações democráticas vividas nos movimentos sociais.

No tocante às metas quantitativas, pretendeu-se compor uma turma com 60 educandos em agronomia por meio de processo seletivo nas dependências da UNEMAT para assentados da reforma agrária ligados a movimentos sociais da região Centro-Oeste do país. O curso estava previsto para ocorrer em cinco anos (60 meses).

Planilha 1- educando(as)

Estado de origem	Nº de alunos
Mato Grosso	27
Minas Gerais	04
Rondônia	11
Goiás	07
Mato Grosso do Sul	06
Distrito Federal	02
Paraná	03
Total	60

Fonte: Processo Administrativo do INCRA. Organizado: SANTOS, Divina de O, 2014.

O acompanhamento pedagógico se processaria pelo sistema de avaliação do curso, prevalecendo a construção de conhecimentos, em detrimento do repasse de informações, pautado a partir da problematização da vivência do grupo. O fundamental seria o desenvolvimento do aluno no decorrer do processo educativo, levando-se em consideração as condições iniciais, os objetivos e metas propostos pelo projeto.

De acordo com a tabela acima, pode-se constatar que os alunos que participaram do processo seletivo e fizeram a matrícula no curso eram procedentes dos Estados de Mato Grosso, Minas Gerais, Rondônia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Paraná, predominando alunos provenientes do próprio Estado da universidade ofertante.

3. Entraves no decorrer do curso

No decorrer da implementação do curso de Agronomia, ocorreram vários entraves, tais como a mudança da instituição gestora e os acordos 2.653/2008 e 3.269/2010. Além disso, os alunos demonstraram insatisfação

com o curso, constatada por meio de questionário aplicado por esta pesquisadora. Para melhor entendimento dos problemas ocorridos, logo abaixo serão explanados os principais itens que atrapalharam a execução do curso, iniciando-se pela alteração da instituição gestora.

3.1. Mudança de instituição gestora

O convênio celebrado entre o INCRA e a FAESPE, com a interveniência da UNEMAT, foi encerrado no ano de 2007, atendendo no período entre 2005 e 2007. Para dar continuidade às atividades e ao módulo seguinte, foi firmado um outro convênio no ano de 2007, desta vez com a UNEMAT, com previsão de término em 2010.

A mudança da instituição gestora foi devida a denúncias de irregularidades, o que fez com que os órgãos de controle TCU (Tribunal de Contas da União) e CGU (Controladoria Geral da União) impedissem a instituição de dar continuidade ao curso, o que causou enorme prejuízo aos educandos e educandas.

Com o curso parado, o INCRA teve que fazer um outro convênio com a universidade para normalizar a execução do curso. A demora da resolução desse problema gerou um certo desgaste por parte dos(as) educandos(as), pois ficaram paralisados, esperando a resolução das questões burocráticas e também de repasse de recursos por parte do INCRA. Em consequência, os(as) alunos(as) fizeram manifestações e vieram a ocupar o INCRA nesse período, em busca de seus direitos.

3.2. Os acórdãos nº 2.653/2008 e nº 3.269/2010 e as implicações para a gestão democrática do PRONERA

Os impedimentos oriundos do Acórdão 2.653/2008, que impossibilitaram a continuidade do curso de Agronomia com Ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária, serão tratados neste item do artigo.

Conforme Gonçalves (2011), no ano de 2008, o PRONERA encontrou um obstáculo à sua efetivação quando o Tribunal de Contas da União (TCU) analisou denúncias acerca de possíveis irregularidades existentes na forma de aplicação de recursos do convênio firmado entre o INCRA e a FAESPE para a realização do curso superior de Agronomia na UNEMAT.

Os autos tratam de denúncias por meio da qual foram investigadas irregularidades na forma de aplicação de recursos pelo Incra no Projeto Acadêmico CAMOSC, especificamente, no curso superior de Agronomia oferecido aos assentados e filhos de assentados (Documento TCU, 2008).

O Acórdão 2.653/2008-Plenário Sigiloso determinou que, em vez de convênios, o INCRA passasse a utilizar contrato, precedido de licitação, para a formalização das parcerias do PRONERA, conforme exposto abaixo:

9.4.3.2.iniba por meio de normas, cláusulas contratuais a fiscalização, qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente os movimentos sociais ligados à Reforma Agrária, participem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outra forma de curso promovido (Documento TCU, 2008, p. 1).

Segundo Teixeira (2011), nessa determinação imposta pelo Estado Brasileiro, os sujeitos sociais organizados em movimentos reivindicatórios são apontados como entes estranhos à administração pública, devendo ser excluídos do processo da construção das políticas sociais do Estado.

Expressa o caráter contraditório das políticas estatais, à medida que limita as conquistas sociais reconhecidas e legitimadas pelas suas próprias instâncias administrativas quando estimulam a parceria Estado-sociedade e nos documentos norteadores de políticas, em especial, de educação, incluem cláusulas relativas a participação popular (TEIXEIRA, 2011, p. 86).

No entanto, as determinações desse acórdão do TCU foram impostas a todos os projetos vinculados ao PRONERA elaborados a partir de então. O que causou prejuízos para a educação do campo, uma vez que dificultou sobretudo a execução dessa política pública, como evidenciado pelo seguinte excerto da carta resultante do IV Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, realizado em novembro de 2010, em Brasília:

Tais limites têm provocado um grave estancamento à abertura de novos cursos seja na modalidade de educação de jovens e adultos-alfabetização, e escolarização básica, média e de educação superior. Há, atualmente mais de 50 projetos aprovados aguardando as mudanças desse contexto, especialmente os projetos a serem executados em parceria com universidades federais, estaduais, Escolas Família Agrícola, Institutos de educação, secretarias estaduais e municipais de educação, que assegurariam escolas para 5 (cinco) mil pessoas e em muito contribuiriam para elevar o nível geral de escolaridade do povo brasileiro que vive no campo. (PRONERA. Carta do IV seminário Nacional: Compromisso pela Consolidação do PRONERA, Brasília 05 de novembro de 2010).

Por meio do Acórdão 3.269/2010, o Tribunal de Contas da União reconheceu, no caso específico do projeto do curso de Agronomia em Agroecologia, que,

ao final do curso, esses trabalhadores teriam condições de ajudar as famílias assentadas pelo INCRA a desenvolverem técnicas de agricultura, manejo, cooperativismo, economia solidária, etc., visando a tornar mais produtivos seus lotes provenientes da reforma agrária.

Segundo Duarte (2008), as políticas públicas educacionais devem ser universais, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais.

É nesse contexto que se pode afirmar a constitucionalidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem tido papel fundamental na redução das desigualdades sociais e regionais em nosso País, assegurando a formatação de políticas públicas diferenciadas que visem a garantir acesso à educação (DUARTE, 2008 p.37)

Diante de todas essas orientações que foram apontadas no Acórdão 3.269/2010, o manual e todos os normativos que norteiam o PRONERA foram adaptados para atender à determinação do Tribunal de Contas da União. Assim, ocorreram modificações no Manual Operacional do PRONERA, tais como:

- Adoção de processo seletivo para os participantes dos projetos;
- Que todos os(as) assentados(as) da reforma agrária tenham acesso aos cursos oferecidos pelo PRONERA;
- Que não seja restrito apenas a um movimento social ou sindical em detrimento dos demais.

O PRONERA apresenta-se como ferramenta de intervenção educativa articulada à política de reforma agrária, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento do homem no campo, privilegiando a aprendizagem que valoriza a cultura e o cotidiano rural, construindo identidade e fortalecendo o reconhecimento do campo como lugar de vida e trabalho.

No tópico abaixo, será abordada a insatisfação dos alunos do curso de Agronomia, verificada por meio de questionário qualitativo.

3.3. Insatisfação dos alunos

No final do 8º módulo, foi feita uma avaliação parcial do tempo-escola, com questionário qualitativo no qual os educandos e educandas responderam a perguntas que englobaram aspectos econômicos, pedagógicos e administrativos sobre o curso e também uma questão de livre manifestação pessoal. O questionário foi realizado com 10 educandos e educandas, os quais não colocaram nomes, preservando a identidade dos(as) entrevistados(as). Ele foi aplicado no dia 26/11/2009, nas dependências da UNEMAT.

As perguntas elaboradas foram referentes aos aspectos econômicos e se os educandos e educandas haviam recebido recursos para custear as despesas com passagens, alimentação e hospedagem. Também foram elaboradas questões referentes aos aspectos pedagógicos do curso, como: a qualidade do conteúdo ministrado, a qualidade do material didático, a qualidade do conhecimento do professor, a qualidade comunicacional dos professores, a atitude dos educadores e a atitude dos educandos face ao projeto político-pedagógico, quanto à sintonia entre as disciplinas dadas e o projeto político-pedagógico, quanto à carga horária das disciplinas já dadas, quanto à relação teoria/prática, quanto à interação educando/educador, quanto à aplicabilidade do conteúdo à realidade, quanto ao espaço físico disponibilizado. Também foram elaboradas questões referentes aos aspectos administrativos do curso: como foi a coordenação geral, a coordenação pedagógica e a coordenação financeira do curso.

As alternativas dos questionários referentes aos aspectos econômicos eram: sim e não; quanto às questões pedagógicas e administrativas do curso, as alternativas eram: muito boa, boa, razoável e ruim.

Ao analisar as respostas dos educandos e educandas, verificamos que, no que diz respeito à parte financeira, que são os recursos necessários para custear as passagens, hospedagem e alimentação, o curso deixou muito a desejar. Quando questionados se receberam recursos do convênio para custear passagens, diárias e hospedagem, os 10 entrevistados(as) responderam que não receberam. Quanto à alimentação, dos 10 entrevistados(as), 6 responderam que receberam e, quanto aos recursos para passagens, os 10 entrevistados(as) responderam que não receberam.

Quando analisamos as perguntas referentes aos aspectos pedagógicos do curso, verificamos, pelas respostas dos educandos(as), que a avaliação ficou entre boa e muito boa. Dessa forma, observamos que, apesar das dificuldades, os coordenadores conseguiram realizar um bom trabalho.

Os aspectos da coordenação geral e pedagógica do curso também tiveram uma avaliação boa, mas, quanto à coordenação financeira, verificamos que os entrevistados(as) não ficaram satisfeitos, sendo avaliada como razoável. Isso devido aos constantes atrasos de repasses de recursos por parte do INCRA, o que, de certo modo, causou transtorno aos educandos(as), levando-os a arcar com custos para assim terminar um curso que é, constitucionalmente, um direito de todos e um dever do Estado.

Considerações finais

O presente trabalho fez uma análise do curso de Agronomia com Ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária, mostrando as dificuldades e

entraves que permearam a execução do convênio celebrado entre o INCRA de Mato Grosso e a UNEMAT.

O convênio foi firmado inicialmente com a FAESP, sendo extinto por conta de denúncias e irregularidades que o TCU apurou e que culminaram com a edição do Acórdão 2.653/2008, trazendo vários prejuízos para os educandos(as), como também para os cursos em andamento no restante do país, cuja continuidade foi inviabilizada, e, sobremaneira, para a gestão democrática do PRONERA.

O TCU, por meio dessa decisão, deixou paralisados centenas de educandos(as) e instituições parceiras em projetos educacionais com perspectiva de implantação. No caso de Mato Grosso, paralisou totalmente a execução do curso de Agronomia e atingiu a implementação de novos cursos, pois proibiu o convênio. Nesse período, a implementação de novos cursos somente foi possível por meio de contratos e termos de cooperação (atualmente, Termo de Execução Descentralizada).

Graças a manifestações e clamores por parte de instituições de ensino, movimentos sociais/sindicais e do próprio INCRA, foi feita uma reanálise do Acórdão 2.653/2008 e editado o Acórdão 3.269/2010, que trouxe modificações no Manual Operacional do PRONERA, como também considerou a participação dos movimentos sociais/sindicais na gestão dessa política pública, possibilitando a retomada dos cursos que haviam sido paralisados em todo o Brasil. Por outro lado, ainda deixou algumas recomendações a serem cumpridas pelo INCRA.

Esse curso de Agronomia tinha uma proposta diferenciada em um Estado como Mato Grosso, onde predomina uma agricultura voltada ao agronegócio. O curso vinha com uma outra perspectiva de produção, que luta contra os agrotóxicos, os latifúndios e a monocultura, por um modelo voltado para o cultivo de alimentos saudáveis, tendo como base a agricultura familiar.

Podemos observar nas falas dos educandos(as), pelas entrevistas realizadas para esta pesquisa, a indignação em virtude dos atrasos na liberação das parcelas do convênio, culpando-se a inoperância do INCRA de Mato Grosso. A duras penas, conseguiram finalizar o curso, com luta, garra e persistência, sendo que, dos 60 educandos(as) que iniciaram o curso de Agronomia, constatamos pela ata de colação de grau que 47 conseguiram chegar ao término. Considera-se o índice de desistência baixo, se comparado aos cursos regulares superiores e se levarmos em conta as dificuldades que tiveram que enfrentar em busca do direito por uma educação pública e de qualidade.

Verificamos, por meio do presente trabalho, que, apesar de todos os entraves no percurso de sua execução, o curso foi finalizado com sucesso.

Referências

- ARROYO; Miguel G. *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 2012.
- BARROSO, Luís Roberto. *Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática*. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1235066670174218181901.pdf>>, Acesso em 08 de Ago 2014.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. *Lei n. 4.504* de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de novembro de 1964.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Acórdão TCU*. Brasília: Relatório – 2008.
- CALDART; Roseli Salete (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento. Formação de Educadoras e Educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Carta do IV Seminário Nacional: *Compromisso pela Consolidação do Pronera*, Brasília 05 de novembro de 2010.
- CASTEL, R. *As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.) *Por uma Educação do Campo- Políticas Públicas*. Brasília, 2008. Caderno 7.
- FOERSTE, Erineu (org.), *Por uma Educação do Campo - Projeto Político - Pedagogia da Educação do Campo*. 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste - Caderno 6.
- GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo: ATLAS, 2002.
- GONÇALVES, Eloisa Dias. *Monografia Assentados na Universidade O Direito à Educação a partir da Turma Evandro Lins e Silva*. 2014. Universidade Federal do Paraná.
- GRYNSZPAN, Mário. *A Questão Agrária no Brasil pós – 1964 e O MST*. In – O Brasil Republicano – O tempo da ditadura. Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - PRONERA. Convênio CRT/MT/008/2005.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica* 5ª edição. São Paulo: Editora ATLAS S.A, 2003.
- MOLINA, Mônica Castagna. *A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo*, in: SANTOS, Clarice Aparecida (org). *Por uma Educação do Campo- Políticas Públicas*. Caderno 7, Brasília, 2008.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo. *Reforma Agrária no Brasil*. História e Atualidade da Luta pela Terra. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual do PRONERA*. Brasília, 2012.
- PIAIA, Ivane Inêz. *Geografia de Mato Grosso*. 3.ed. Cuiabá. EDUNIC, 2003.

SANTOS; Clarice Aparecida dos. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil*. Brasília: Editora Liber, 2012.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. *Formação de Educadores de Campo: Concepções, Contradições e Perspectivas à Luz da Experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra/UFMA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2011.

A GESTÃO DO PRONERA NO ESTADO DE SERGIPE: UMA ANÁLISE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PERÍODO 2010 A 2013

Jozeisa Gama de Carvalho¹

Introdução

Esta pesquisa é fruto da necessidade de analisar a política de educação do campo existente no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em sua Superintendência Regional de Sergipe – SR-23/SE, no atendimento aos beneficiários da reforma agrária pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Por meio desse programa, foram e vêm sendo ofertados diferentes cursos a esses beneficiários, de acordo com as demandas recebidas pelos movimentos sociais, no caso, em Sergipe, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Observamos os entraves e dificuldades na gestão do programa, apresentando o processo burocrático, os encaminhamentos dos projetos de educação no âmbito dos assentamentos, dos movimentos sociais e do INCRA, o que nos possibilita o conhecimento das ações do PRONERA. Dentre as inúmeras ações, focalizamos nosso estudo no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Buscamos, por meio desta pesquisa, identificar e compreender o processo de levantamento das demandas até a implementação dos cursos do PRONERA, quais os impedimentos que travaram a continuidade e conclusão do curso de Pedagogia em tempo hábil e quais as consequências para os alunos. Buscou-se, também, os entraves e desafios apresentados com novas propostas de cursos para o atendimento das demandas dos assentados da reforma agrária e os resultados dessa inclusão na sociedade. Tratou-se, portanto, de uma oportunidade de conhecer melhor e de aperfeiçoar o acompanhamento das ações dessa política pública, obtendo uma visão mais ampla dos aspectos externos que contribuem com o desenvolvimento da educação para o público da reforma agrária.

Em junho de 2007, deu-se início ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para 50 beneficiários de assentamentos da região, por meio de

¹ Asseguradora PRONERA/INCRA/SR-23/SE e Especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG.

convênio com a Universidade Federal de Sergipe – UFS. A previsão de duração do curso era de quatro anos, com carga horária de 2.232 horas no tempo escola e 558 horas no tempo comunidade, perfazendo um total de 12 módulos. Foi finalizado em dezembro de 2011, formando 43 educandos.

No período de 2010 a 2013, procuramos, por meio de pesquisa qualitativa, efetivada com análise de documentos (normas internas, processos e leis) existentes nos arquivos do INCRA, focar na qualidade desse programa, analisando o processo administrativo de nº 54370.001208/2006-61, formalizado por convênio firmado entre o INCRA, a Universidade Federal de Sergipe – UFS, e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe – FAPESE, de nº 5.000/2006, que se encontra arquivado na Superintendência Regional do INCRA de Sergipe. Focamos, assim, nos encaminhamentos para a realização da política de educação, especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia iniciado em 2007 e finalizado em 2011.

Além de analisar os documentos indicados, foi realizada entrevista com Acacia Daniel, militante do MST e beneficiária do INCRA, informante privilegiada, que acompanhou as ações do programa e trouxe respostas às dúvidas existentes quanto aos percalços do curso e demais ações do PRONERA. A entrevista foi gravada e transcrita. As perguntas se basearam nas considerações de Bogdan e Biklen (1994), a respeito das estratégias de um pesquisador qualitativo:

É evidente que uma estratégia-chave para um investigador qualitativo no campo do trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com ‘sim’ e ‘não’. Os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Na entrevista, a pesquisadora procurou deixar o indivíduo à vontade para falar sobre sua história de vida. As intervenções foram no sentido de solicitar detalhes referentes aos impedimentos políticos quanto à execução do programa.

A coleta de dados permitiu uma melhor compreensão dos aspectos que dificultaram a execução dessa política pública. Os resultados da pesquisa são socializados inicialmente neste texto e, posteriormente, serão mais amplamente compartilhados com outros sujeitos e instituições, com o intuito de dar ampla divulgação às ações do PRONERA no curso específico de Licenciatura em Pedagogia do Campo em Sergipe.

1. A educação do campo e a luta pela escola

A educação brasileira tem reproduzido a manutenção de uma organização educacional marcada pela exclusão social, favorecendo a

formação e consolidação da classe dominante do Brasil. As lutas ideológicas travadas entre as diferentes classes sociais evidenciam a necessidade de um projeto que viabilize a socialização dos saberes, um dos elementos importantes na construção da cidadania.

Ao longo do processo histórico, os trabalhadores do campo se organizaram em movimentos sociais e sindicais para reivindicar um pedaço de terra para moradia e sustento familiar. Uma das formas de luta utilizada foi a ocupação de terras com pouca ou nenhuma exploração pelos latifundiários, as denominadas terras improdutivas, que passariam posteriormente pelo processo de desapropriação pelo INCRA, culminando na constituição de assentamentos rurais. Por meio da luta, os trabalhadores rurais conquistam um lote de terra.

Com a implementação da Lei de Terras, de 1850, e o fim do trabalho escravo, em 1888, a terra passa a ter cada vez mais valor, colaborando com a concentração fundiária e o processo de expansão do capitalismo no campo. Desde a colonização do país pelos europeus, a concentração de terras nas mãos de poucos levou um grande contingente de trabalhadores rurais sem acesso à terra e às condições dignas de sua sobrevivência a lutar pela reforma agrária no Brasil. O que culminou com os Planos Nacionais de Reforma Agrária – PNRAs, que apresentam caráter político, econômico e social.

De acordo com Oliveira (2001), todo esse processo está vinculado ao desenvolvimento do capitalismo, que se faz de forma desigual e contraditória, tendo como parte constitutiva a concentração da propriedade de terra. E, ao concentrar a terra, o desenvolvimento capitalista estabelece um modo de vida, levando uma parcela cada vez maior da população rural para as áreas urbanas, aumentando o contingente de pobres e miseráveis, provenientes do êxodo rural.

Então, se, por um lado, todas essas questões expõem aos riscos sociais milhares de trabalhadores rurais, por outro, há outra grande massa que luta para permanecer na terra, para ter condições de produzir e garantir a sua sobrevivência e reprodução ao longo dos anos. Nesse contexto, a luta pela terra acontece em duas frentes complementares, pois, ao passo que se luta para conquistar um lote de terra, luta-se ainda mais para nele permanecer. Eis a razão de tantos conflitos sociais no campo.

Com a conquista da terra, os trabalhadores passaram a refletir sobre a necessidade de infraestrutura, entre as quais, escolas no campo com matrizes curriculares na educação adequadas para o atendimento às realidades culturais existentes na comunidade rural. Nesse sentido, destacamos as reflexões de Caldart:

É, pois, do processo de formação dos sem terra que podemos extrair as matrizes pedagógicas básicas para construir uma escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história; (...) Pedagogia quer

dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano; E quando falamos em matrizes pedagógicas estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação (CALDART, 2000, p. 51).

No conjunto dessas discussões, encontra-se a luta pelos direitos sociais, que visam a garantir aos indivíduos o exercício e usufruto de direitos fundamentais, em condições de igualdade, para que tenham uma vida digna, por meio da proteção e garantias dadas pelo Estado Democrático de Direito. Direitos esses que foram conquistados principalmente ao longo dos séculos, sendo a maioria deles no século XX, por meio da pressão de movimentos sociais e de trabalhadores. O direito à educação é um dos que deveriam ser concedidos a classes sociais da população brasileira, o que dá origem à luta por uma educação popular. Essa luta não se dá apenas nas áreas rurais, embora estas tenham sido as mais sacrificadas. Isso nos remete a uma conceituação e identificação da educação popular para os que nunca tiveram acesso à educação.

A educação popular no Brasil pode então, ser entendida como uma educação reivindicada pelos grupos ou classes sociais que viram o seu direito negado por parte do Estado e que, ao longo dos anos, juntamente com outros representantes da sociedade, foram exigindo o direito ao letramento e a outros conhecimentos científicos (JESUS, 1997, p.26).

O trabalho de Paiva (1987) traz um estudo sobre o desenvolvimento da educação popular e da educação de adultos a partir de análises sobre as condições sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira, que reflete sobre as preocupações por uma maior demanda de educação para os que não têm acesso. A autora trata a educação de adultos como:

(...) toda a educação destinada aqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos de curso elementar. Nesse sentido a educação de adultos identifica-se com educação popular devido à conotação classista da seletividade do nosso sistema de ensino (PAIVA, 1987, p. 16).

Para Leroy (1982), a educação popular ganha uma dimensão e característica diferenciada e cita algumas conotações que contribuem para a compreensão da educação popular, quais sejam:

-A educação popular não passa primeiro pela transmissão de conhecimentos, passa através da prática social do povo;

- Possui uma dimensão coletiva: são grupos, comunidades categorias, etc., que buscam juntos a sua participação na sociedade;
- A educação popular é globalizante, totalizadora. Abrange todos os aspectos da vida e, em cada aspecto, quer abranger a vida toda; Embutida na educação popular está a ideia de um projeto sócio-político (LEROY, 1982, p. 7).

A busca dessa identidade social e política por meio da educação popular pressupõe a necessidade de uma educação pública que já vem sendo objeto de luta por parte dos trabalhadores: a luta pela conquista da escola, para que se apropriem dos conhecimentos que lhes permitirão disputar a hegemonia da sociedade. Esse aspecto tem instigado um questionamento constante sobre a própria escola.

Do amadurecimento político dos movimentos populares modificam-se as relações destes com a escola. Modificam-se na medida em que se dá o confronto entre a educação ministrada pela escola e a prática vivenciada pelos segmentos populares. Ironicamente, desse embate ideológico nasce o desejo das camadas populares de lutarem pelo acesso a essa escola como forma de captar uma aprendizagem que, mesmo decorrendo de situações conflituosas, lhes possibilitará um maior amadurecimento político. A partir desse instante, clarifica-se a certeza de que essa escola que aí está não é a que se deseja e que é preciso lutar, não apenas pela sua democratização, mas pela sua transformação em função dos segmentos minoritários da sociedade (VALE, 1992, p.44).

Assim sendo, a educação popular implica a adoção de princípios e processos que possibilitem o diálogo, a reflexão e a construção de novas identidades políticas. A mediação entre homens, mulheres e crianças, com o objetivo de apontar novos rumos para si e para os outros na luta em defesa da escola pública popular.

A prática pedagógica de uma educação pública popular deve ser concretizada por intervenções pedagógicas que façam emergir as diferenças, as intencionalidades, os valores individuais e sociais e a unidade entre os sujeitos, a fim de que possamos criar uma cultura de resistência e de superação e não de acomodação alicerçada nas desigualdades.

O conjunto de práticas que organizam a alfabetização deve ser entendido como um processo que possibilitará à população marginalizada nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada, que poderá levar os sujeitos a uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura, a partir da ampliação do conhecimento das diferentes áreas do saber, o que significa o domínio dos usos e funções da escrita que efetivamente permitam o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia e da tecnologia.

Essa conscientização pelos direitos dos trabalhadores do campo vem sendo um processo da construção de compromissos de transformação dos saberes, identificando os sujeitos e auxiliando no desenvolvimento e na democratização dos meios de acesso à educação, de acordo com a especificidade desse público do campo. Nessa direção, Clarice Santos (2012) destaca que,

Tratar de Educação do Campo, no Brasil, como um movimento político-educacional, diz respeito a compreender dois eixos que o sustentam, que serão objeto de reflexão na presente obra: o primeiro refere-se à realidade da educação no meio rural brasileiro, marcada pelo histórico ritmo compassado entre altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridade. O segundo eixo refere-se à concepção de educação advinda das experiências educacionais de iniciativa dos próprios movimentos sociais e que orientam sua luta por políticas públicas. Tanto em relação ao conteúdo, quanto à metodologia, no entender desta modesta reflexão, tal experiência constitui-se uma das principais riquezas características do processo de conscientização política dos camponeses no Brasil (SANTOS, 2012, p.14).

À medida que os assentados foram se envolvendo nesse processo de escolarização, espontaneamente passou a existir um crescente interesse pelo prosseguimento dos estudos. Assim, temos lidado frequentemente com a necessidade de estabelecer uma política de educação do campo que contemple essa motivação, apesar de reconhecermos que se trata de uma tarefa difícil, dado o quadro de carência educacional que se registra hoje nessa área.

2. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Estado de Sergipe

O PRONERA, política pública vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, e ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, nasceu da demanda dos movimentos sociais e sindicais do campo, articulados com as universidades brasileiras, em 1998. Foi instituído pela Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998 e pela Lei nº 11.947/09 de 16/06/09, da Presidência da República, e foi normatizado pelo Decreto 7.352/2010.

Sergipe, apesar de ser o menor Estado da federação brasileira, com uma área de 21,9 mil km², com 75 municípios e uma população de 1,8 milhão de habitantes, apresenta uma estrutura fundiária bastante concentrada, ocasionando a existência de conflitos de terra. Em consequência, dá-se a mobilização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com a ocupação, a legitimação dos assentamentos rurais e a luta pelas necessidades

de infraestrutura física: habitação, saneamento básico, escola, posto de saúde, centro comunitário, estradas, etc.

O programa teve início em Sergipe a partir de 1999, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização – NEPA, vinculado ao Departamento de Educação da UFS. Esse núcleo é atuante desde 1996 em pesquisa e extensão nos assentamentos rurais de reforma agrária com a educação de jovens e adultos, por intermédio de recursos orçamentários do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Nesse período, foram atendidos 16 municípios, 14 assentamentos, 35 classes e 940 alfabetizandos. Em 1999, o trabalho teve apoio financeiro e administrativo do PRONERA, com a missão de apoiar ações de educação nas áreas de reforma agrária, em articulação com as universidades e movimentos sociais do campo.

Em 2001, foi desenvolvido o subprojeto de educação de jovens e adultos em áreas de assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe, com a participação de professores da área de educação e estudantes da UFS. Ainda naquele ano, foi iniciado o “Projeto de formação do educador popular no ensino normal em nível médio em áreas de reforma agrária de Sergipe”, cujo curso foi concluído em 2003, com a formação de 61 monitores de nível médio para atuar nos assentamentos. Em 2002, atuou em 26 municípios, envolvendo 65 assentamentos, 72 classes e 1.883 alunos matriculados.

Por meio de convênio com a UFS, houve o curso superior de Licenciatura em Engenharia Agrônômica, com início em 19 de dezembro de 2003 e término em 19 de junho de 2008, formando 60 engenheiros agrônomos em áreas de assentamentos de reforma agrária dos Estados do Nordeste do Brasil.

Atualmente, a UFS está ministrando o curso de pós-graduação lato sensu "Residência Agrária – Agroecologia, Questão Agrária, Agroindústria e Cooperativismo", disponibilizando 46 vagas, destinadas, prioritariamente, a profissionais oriundos do PRONERA, integrados às ações desenvolvidas pelo Programa de Assessoramento Técnico, Social e Ambiental do INCRA.

Com uma metodologia que alia aulas teóricas e atividades de campo, o curso, com duração de 24 meses, está sendo ministrado por professores da UFS ligados às áreas de ciências agrárias, humanas e saúde. As aulas estão distribuídas entre o próprio campus da universidade, o Centro de Formação "Canudos", no Assentamento Quissamã, ambos em São Cristóvão, o campo experimental "Reserva Caju", da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), em Itaporanga D’Ajuda, além de áreas de reforma agrária definidas pela equipe pedagógica.

Os cursos do Residência Agrária estão sendo oferecidos desde 2013 por 24 universidades em 18 Estados brasileiros. Financiados com recursos do PRONERA, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em virtude de aprovação em chamada

pública do MDA, INCRA e CNPq. Ao todo, estão sendo investidos R\$ 40,5 milhões para a execução de projetos de pesquisa e extensão rural, com foco em inovação tecnológica e desenvolvimento de assentamentos da reforma agrária.

Esse investimento em educação e em pesquisa, que valoriza a qualificação dos profissionais que atuam nas áreas de reforma agrária, é também um investimento direto na capacitação dos agricultores, o que, sem dúvida, irá repercutir em um novo impulso ao desenvolvimento produtivo sustentável nos assentamentos.

3. O curso de Licenciatura em Educação do Campo no Estado de Sergipe

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia teve início em 2007, inicialmente para 50 pessoas oriundas de projetos de assentamentos da região de Sergipe, Bahia e Alagoas. Tinha a previsão de conclusão em quatro anos, com carga horária de 2.232 horas no tempo-escola e 558 horas no tempo-comunidade, perfazendo um total de 12 módulos. O curso foi finalizado em dezembro de 2011, formando 43 educandos dos 50 matriculados, dentre os quais, sete não concluíram o curso por razões identificadas como descontinuidade pela burocracia existente ou por falecimento.

No processo administrativo nº 54370.001208/2006-61, formalizado por meio de convênio firmado entre o INCRA, a UFS e a FAPese, buscamos os registros da formalização do curso e encontramos cópia da minuta e do extrato do edital do concurso vestibular especial/2007 para o curso de Pedagogia. O edital especificava a documentação necessária, os regulamentos e o programa das provas, de acordo com as normas da universidade, não ferindo o currículo regular do curso departamental, atendendo todos os pré-requisitos referentes ao currículo padrão e complementar e do seu ementário, conforme Resolução 2003/CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Também estavam anexadas no edital as listas dos candidatos inscritos, dos 50 classificados e dos excedentes no vestibular.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA/DED/UFS), em atuação nos assentamentos rurais com Educação de Jovens e Adultos – EJA desde 1996, possui experiência acumulada nas áreas de reforma agrária, contribuindo para a inclusão da educação no campo pelo aumento de escolarização, crescimento intelectual e troca de experiências com os camponeses assentados.

Embora o curso de Pedagogia tenha contribuído para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, observa-se ainda um alto grau de exclusão no campo, fazendo emergir a necessidade de uma política de educação que respeite os mais prejudicados, os pobres do campo, os que lutam pelo direito mínimo de sobrevivência e pelo direito à terra.

Diante da proposta aferida nesse processo, pode-se constatar a predisposição do corpo docente do Departamento de Educação na construção de uma pedagogia democrática, que visa atender a especificidade do MST. Destacam-se a experiência e o compromisso social do seu corpo docente no preparo teórico e metodológico para ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia, para formar educadores/as da reforma agrária, e qualificar os assentados/as, com a garantia do efetivo uso da escrita/leitura a todos, em caráter especial.

O curso proposto está estruturado teórico-epistemologicamente na articulação teoria e prática/práxis. Compreendendo prática como capacidade crítica e criativa e como garantia do domínio dos conteúdos científicos/técnicos/pedagógicos (que capacitem os futuros profissionais), o que justifica as horas de tempo comunidade.

A proposta em questão tinha como objetivo a obtenção do grau de licenciado (formação de professores para o ensino das disciplinas pedagógicas nos cursos normais) e para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e de atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em órgãos do sistema educacional (o exercício das funções de planejamento, supervisão, orientação e administração do ensino). Possui ênfase na reflexão sobre questões agrárias, superação da dicotomia campo-cidade e na afirmação das relações de pertença dos sujeitos ao campo, como contribuição para o desenvolvimento humano e social das pessoas que nele vivem.

O processo consta de relatórios da UFS aprovando o pleito, de pareceres técnicos do assegurado do INCRA, do setor de contabilidade e da procuradoria jurídica para validação dos encaminhamentos por parte do chefe de divisão e superintendente regional do INCRA/SE.

Quanto aos entraves e desafios no período do curso, a militante do MST e assentada no projeto de assentamento Moacir Wanderley informou, por meio de entrevista realizada em 16/07/2014, que:

As ações que deram início às atividades do PRONERA em Sergipe foram a partir do ano de 2000, com uma turma de jovens e adultos que eram educadores ou atuavam na organização dos setores nas áreas de reforma agrária, que envolveu cerca de 62 pessoas. O curso se deu a partir de demandas apresentadas pelo MST à UFS, uma vez que havia uma grande necessidade de trabalhar a escolarização e capacitação profissional dos educadores de EJA, como também a escolarização de jovens assentados. Como parte da turma não possuía o ensino fundamental completo, foi preciso uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado para que a mesma, por meio de um curso de suplência, certificasse os educandos em nível fundamental. O curso oferecido foi de magistério, pela necessidade de formar educadores para

turmas de EJA e para as escolas de ensino fundamental. No período, funcionaram entre 30 a 40 turmas de alfabetização, distribuídas em assentamentos e acampamentos (não me recordo quantas exatamente). As dificuldades encontradas se deram sempre nas questões burocráticas, principalmente nos desembolsos dos recursos entre o INCRA nacional e a FAPESSE, situação em que, em todos os módulos de todos os cursos, houve problemas para iniciar as aulas, o que levou também aos educandos de todos os cursos (magistério, pedagogia e agronomia) a pressionarem o INCRA por meio de manifestações, a exemplo de ocupações e aula dentro do auditório da instituição. Esses problemas interferiram também no tempo de duração dos cursos, levando-os a ter maior tempo na sua duração. E em andamento o curso de residência agrária. Como também, jovens de Sergipe participaram em outros Estados de cursos de nível médio e superior, a exemplo de pedagogia nos Estados do Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, técnicos agropecuários e história na Paraíba, técnicos em saúde comunitária no Rio Grande do Sul e especialização em educação do campo.

“Os cursos solicitados pelo MST”, resultados das demandas dos assentados foram: o de magistério, pedagogia, agronomia, turmas de EJA, 2ª turma de magistério, técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, EJA fundamental em alternância, especialização em educação do campo e o curso de agroecologia. Cursos atendidos e concluídos: magistério, 60, pedagogia, 43, agronomia, 56.

Os cursos acima citados foram encaminhados para a coordenação pedagógica do Pronera, sendo que foram analisados e retornaram para ajustes os projetos dos cursos de: técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, 2ª turma de magistério e o de agroecologia, que está em processo de ajustes até os dias atuais. Motivos que levaram à não-execução foram desde quando o programa deixou de autorizar pagamento de bolsas para os professores que atuam nos cursos, como também a instituição proponente da UFS, a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (FAPESSE), não ter interesse em continuar com a referida parceria por conta dos embates burocráticos e a mesma justificava não ter recursos disponíveis no projeto que possibilitasse a gestão do programa.

Com a paralisação dos cursos conveniados, por motivo do acórdão do TCU, ocorreu o fortalecimento na luta pela educação e a elevação da autoestima de jovens e adultos dos assentamentos, trazendo a possibilidade da juventude dos assentamentos estudar; elevação de escolaridade com formação superior a profissionais assentados ou filhos de assentados para atuar em escolas e assistência técnica nos assentamentos; levar o debate da reforma agrária para a universidade; o curso de pedagogia foi um grande protagonista no debate da educação do campo dentro da universidade.

Portanto, durante o período de articulação e execução dos cursos, houve o diálogo entre o MST e INCRA, tanto estadual como nacional, no

sentido de buscar alternativas para viabilizar os cursos e evitar a descontinuidade.

Com isso, verificamos que, apesar da proibição do pagamento de bolsas aos professores, houve um fortalecimento que elevou a autoestima dos jovens e adultos dos assentamentos rurais, e incentivou a continuarem em busca de mais demandas de cursos por intermédio do MST, dando continuidade ao processo de educação na reforma agrária.

O PRONERA passou por algumas dificuldades. Em 2008, o Tribunal de Contas da União – TCU, por meio do Acórdão 2.653/2008, desautorizou a celebração de convênio por parte do INCRA com as secretarias estaduais e municipais de educação e entidades privadas sem fins lucrativos. Mais de 40 projetos aprovados não puderam ser executados pelo programa, em sua maioria cursos de alfabetização e escolarização básica de jovens e adultos. A autorização final para os convênios saiu em dezembro de 2010.

Considerações Finais

Considerando as informações colhidas no processo administrativo e na entrevista realizada, observamos que houve procedimentos burocráticos internos de formalização documental da demanda do MST para o curso de Pedagogia, em atendimento ao Manual do PRONERA, autorização da Comissão Pedagógica Nacional aprovando o curso; e a formalização do convênio entre o INCRA/UFS/FAPESE.

O objetivo maior do curso de Pedagogia foi qualificar principalmente os assentados e assentadas que já atuavam nas classes dos assentamentos como monitores, trabalhando a realidade da comunidade rural. Assim, buscou-se prepará-los para enfrentar os desafios da docência com competência e qualificação, de forma a promover a melhoria do ensino das escolas do campo e contribuir na construção de uma política educacional para o campo, respeitando os interesses e necessidades dos que nele vivem.

Apesar do impacto do acórdão do TCU (2008-2012) na implementação de novos cursos, o que atingiu os cursos em andamento foi a proibição do pagamento de bolsas pela Norma de Execução 73/2008, editada pelo INCRA em razão da disputa entre MDA e MEC, com a descontinuidade ou paralisação por atraso no pagamento no período, o que ocasionou desmotivação e abandono do curso por parte de alguns alunos.

Houve também um fortalecimento das ações do PRONERA por meio do enfrentamento com o TCU, aprimorando as normas internas do INCRA, organizando o processo de formalização e execução do programa de forma institucional.

Observou-se que houve, desde o início dessa política pública no Estado de Sergipe, principalmente no período da implementação desse curso, grande mobilização por parte do MST no levantamento da demanda para a execução de cursos e ampla recepção da gestão do INCRA no acolhimento das solicitações e na prontidão para o atendimento dessas ações em nível regional e nacional.

A relação de gestão interna do INCRA/PRONERA, pelo verificado, sempre foi de respaldo no atendimento das ações recebidas pelo MST e nos encaminhamentos dos procedimentos complementares para a formalização legal do convênio.

O curso de Pedagogia da Terra passou por um período difícil, porém resultou na formação de 43 pedagogos, o que trouxe, além de crescimento educacional dentro dos assentamentos rurais, o ingresso no funcionalismo público efetivado ou comissionado e na assistência técnica nos próprios assentamentos do Estado. Elevou a escolarização, contribuindo com a permanência do homem no campo e a disseminação dos conhecimentos dentro da própria comunidade e demais comunidades circunvizinhas, fortalecendo as comunidades e evitando-se o êxodo rural e o enchimento das cidades.

Entende-se a necessidade de buscar parcerias que possam garantir a inclusão do campo na política de educação do Brasil. A parceria com o PRONERA e os movimentos sociais que atuam no campo, a exemplo do MST, e os professores da UFS que estão preparados teórica e metodologicamente para ofertar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em regime especial, para formar educadores/as da reforma agrária, garantindo formação adequada para que possam atuar não só nas classes dos assentamentos, mas também nas escolas do campo.

O PRONERA está no INCRA para resgatar a dignidade do homem do campo, contribuindo com uma educação igualitária e, principalmente, humanitária para a construção da cidadania.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. In: *Por uma educação básica do campo*, Brasília/DF, 1999, Caderno 2.
- BARROSO, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.
- DUARTE, Marisa R.T.; SANTOS, Maria Rosimary. Planejamento e participação: os eventos nacionais na área da educação após a constituição de 1988. In: *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 167-179, maio-ago. 2014.

- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A Política da avaliação de políticas públicas. In: *Ver. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 20, n. 59, out. 2005.
- BENJAMIN, César, CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. In: *Por uma educação básica do campo*, Brasília: INCRA/MDA, 2000, Caderno 3.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Trabalho de campo: entrevistas. In: _____ *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista Porto: Porto Editora, 1994, p.134-139.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Manual Operacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2004/2011.
- JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. *A busca de significados compartilhados para a construção de um currículo*. Dissertação de Mestrado. NPGE, Universidade Federal de Sergipe - UFS. Aracaju-Sergipe, 1997.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: UNB. 1999. Caderno 1.
- LEROY, Jean Pierre. Notas para discussão sobre educação popular no campo. *Cadernos Anped* 2. Rio de Janeiro, 1982. p. 7.
- MEDEIROS, Leonilde Servolo. *Reforma agrária no Brasil*. História e atualidade da luta pela terra. 1 ed., São Paulo: Editora, 2003
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Regimento Interno do INCRA - aprovado pela Portaria/MDA/ nº 20, 2009.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *A geografia das lutas no campo*. 13 ed., São Paulo: Contexto, 2005. 128p. (Coleção Repensando a Geografia)
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. *Estudos Avançados*. 15 (43), 2001, p.185-200.
- PAIVA, Vanilda. *Educação de adultos Educação popular*. São Paulo: Edições Loyola. São Paulo. 1987, p.16.
- SANTOS, Clarice Aparecida. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil*. Brasília: UNB, 2012.
- SOUZA, Celina. Estado de Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- VALE, Ana Maria do. *Educação popular na escola pública*. São Paulo, 1992.

A GESTÃO DO PRONERA NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

Sonia da Silva Rodrigues¹

Introdução

Este artigo objetiva apresentar a análise da gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizada por meio do estudo de caso do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. A pesquisa fez uso de análise documental do convênio entre a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), a FAI (Fundação de Apoio Institucional), a Superintendência Regional do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) de São Paulo e quatro movimentos sociais/sindicais: FAF (Federação da Agricultura Familiar), FERAESP (Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e OMAQUESP (Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo). O curso ocorreu no período entre 2007 e 2011, com financiamento do PRONERA.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica, pode-se constatar que havia uma gama considerável de estudos sobre a implementação pedagógica dos cursos realizados. No entanto, havia poucos que se defrontaram com a problemática da gestão dessa política pública. Assim, realizou-se essa pesquisa objetivando compreender um pouco da dinâmica do PRONERA no Estado de São Paulo a partir da articulação entre diferentes e desiguais sujeitos. Além disso, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra foi implementado em um período de grande questionamento legal dessa política pública. Entre 2007 e 2011, foram editados acórdãos do Tribunal de Contas da União proibindo a participação de movimentos sociais na implementação de cursos e a utilização de convênio nas parcerias, restando ao INCRA apenas o uso de contratos e termos de cooperação (hoje termo de execução descentralizada) para esse fim. Também houve, nesse período, a proibição do pagamento de bolsas devido a uma celeuma entre o INCRA e o MEC (Ministério da Educação), o que atingiu a implementação dos cursos pelo país afora.

¹ Mestre em História Social pela PUC/SP, especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG e servidora do INCRA/SP.

Assim, este artigo objetiva apontar alguns dos resultados da pesquisa, principalmente os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do PRONERA em São Paulo; a gestão compartilhada dessa política pública pelo INCRA, a UFSCar e os movimentos sociais/sindicais, identificando os entraves, os aspectos positivos, as tensões, os embates entre essas entidades e esses sujeitos e a influência do aparato legal na implantação/gestão do PRONERA no período analisado.

Ao se analisar os documentos referentes à implementação, ao monitoramento e à avaliação desse curso, foi possível compreender um pouco do processo de gestão do PRONERA enquanto política pública de educação do campo no Estado de São Paulo.

Para melhor compreensão, este artigo será dividido em três partes: “Que Campo é esse?” – trata da contraposição de modelos de desenvolvimento no campo brasileiro; “Que educação é essa?” – discute o desenvolvimento da educação do campo no espaço da reforma agrária; e, por fim, “Que gestão é essa?” – apresenta a implementação do PRONERA, enquanto política pública, no Estado de São Paulo.

1. Que campo é esse?

Este tópico objetiva discutir qual é o campo, enquanto território, defendido pela educação do campo proposta pelos povos² que lá vivem. Atualmente, ocorre no campo brasileiro a contraposição de dois modelos de desenvolvimento que se organizam de formas distintas: de um lado, o território camponês e, de outro, o território do agronegócio. Fernandes (2008) aponta as diferenciações desses campos, entre elas, destaca que “o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (FERNANDES, 2008, p. 40).

Esses modelos de desenvolvimento disputam territórios pelo país de forma bastante conflitante. O agronegócio, uma das denominações atuais do latifúndio, que se transformou desde o início da colonização do Brasil, tem como característica uma paisagem homogênea, formada pelas grandes extensões territoriais; o trabalho assalariado; pouca população; uso da mecanização, de agrotóxicos, de sementes transgênicas; pouca variedade de

² O Artigo 1º do Decreto 7.352/2010 conceitua populações do campo (inciso I) como: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, incluindo também outros povos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

produtos, ou seja, monoculturas em grande escala, voltadas para a exportação, que encontra na expansão de seu território a forma de se reproduzir para conseguir mais lucros, mais riquezas e mais poder. É um espaço de reprodução do capital, com uma articulação entre latifúndio e grandes empresas para manutenção da propriedade privada da terra.

No contraponto, há o modelo de desenvolvimento do campesinato ou da agricultura familiar, que possui como característica a paisagem heterogênea, diversificada pela policultura, em pequena escala, com o predomínio do trabalho familiar, com baixa mecanização, e, em boa parte, baseada na biodiversidade, sem uso de agrotóxicos, com frequente povoamento. É um espaço de reprodução da vida. “Esses modelos de desenvolvimento determinam a organização do espaço geográfico, por meio da produção de territórios, gerando e intensificando conflitualidades que são indissolúveis por causa da hegemonia do modo capitalista de produção” (FERNANDES, 2008, p. 54).

Ao verificarmos esses modelos de desenvolvimento, observou-se que os governos brasileiros optaram pelo modelo do agronegócio, pois os investimentos têm sido muito maiores para a agricultura patronal do que para a agricultura camponesa. Quando vamos para a implementação da reforma agrária, os mecanismos utilizados e os números apresentados ficam cada vez mais controversos.

Oliveira (2007), ao analisar os dados do MDA/INCRA do cumprimento das metas do II Plano Nacional de Reforma Agrária no período entre 2003 e 2006, sobre o número de famílias que teriam sido assentadas durante o governo Lula, detectou que foi contabilizada a quantidade de relação de beneficiários (RBs) como se todas compusessem novas áreas de assentamento. Segundo o autor (2007, p. 163), foram somadas as metas dos assentamentos novos às metas da regularização e do reconhecimento de assentamentos antigos³. Foi divulgado que uma quantidade específica de famílias foi assentada, mas nem todas estão em áreas novas desapropriadas. Muitas são colocadas em áreas já desapropriadas que o antigo ocupante, por algum motivo, abandonou.

Tabela 1– Famílias Assentadas

Ano	Dados do INCRA – oficiais	Dados do DATALUTA – assentamentos criados
2003	36.301	33.240
2004	81.254	42.158
2005	127.506	111.955
2006	136.358	111.834

³ O reconhecimento de assentamentos antigos é feito para incluir as famílias no PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e em outros programas governamentais.

2007	67.535	35.166
2008	70.157	33.482
2009	55.498	31.430
2010	39.479	15.328
2011	22.021	9.423
2012	23.075	7.658
2013	30.239	9.476
2014	32.019	Não há dado disponibilizado

Fonte: NERA/DATALUTA, 2013 e INCRA, 2015. Organizado: RODRIGUES, Sonia S., 2015

Como se pode verificar pelos dados acima, provenientes do sítio do próprio INCRA e do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), que mantém o Banco de Dados de Luta pela Terra (DATALUTA), no segundo mandato do governo Lula e no governo Dilma, permaneceu a utilização de dados totais da relação de beneficiários como se fossem informações sobre assentamentos novos. Outro ponto a se destacar ao analisar essa planilha é a diminuição significativa da quantidade de famílias assentadas, principalmente a partir de 2009, com um leve crescimento a partir de 2013.

Com o governo Lula, mudou-se o discurso da desapropriação de terras improdutivas, como algo já resolvido, para o discurso da qualificação dos assentamentos. Por outro lado, nesse mesmo período, ocorreu o aumento da quantidade de ações realizadas pelo INCRA e a diminuição da quantidade de servidores. Em documento produzido pelo INCRA em 2012, no intuito de fortalecer a sua capacidade institucional (INCRA, 2012, p. 3-4), foram apresentadas as ações governamentais que a autarquia foi assumindo ao longo dos anos:

- Assistência técnica e extensão rural – ATER (1998)
- Educação de Jovens e Adultos – EJA (1999)
- Georreferenciamento da malha fundiária nacional (2000)
- Certificação de imóveis rurais (2001)
- Agroindustrialização e comercialização em assentamento – TERRA SOL (2004)
- Titulação de áreas remanescentes de quilombolas (2004)
- Desintrusão de não-quilombolas em áreas quilombolas (2004)
- Formação e capacitação de nível médio e nível superior – PRONERA (2005)
- Concessão de bolsas de capacitação e formação profissional – PRONERA (2005)
- Reassentamento de famílias atingidas por barragens (2007)
- Licenciamento e gestão ambiental (2008)
- Acompanhamento de obras do PAC (2009)

Controle da aquisição de imóveis por estrangeiros (2010)
Desintrusão de não-índios em áreas indígenas (2010)
Desintrusão de posseiros em unidades de conservação (2010)
Formação e capacitação de agentes de ATER (2012)

Destaca-se, ainda, que, entre os anos de 1995 e 2012, “o INCRA ampliou em 859% o número de projetos de assentamentos da reforma agrária, em 482% o número de famílias assentadas, em 480% a área sob posse para assentamentos e em 264% o número de municípios com projetos de assentamento” (INCRA, 2012, p. 3). Afora isso, segundo esse mesmo documento, em julho de 2012, o INCRA possuía uma área que abrangia 10,2% do território nacional, com 8.915 projetos de assentamentos. Conforme dados do DATALUTA, em 2013, estabeleceram-se 9.195 projetos de assentamento no território brasileiro, totalizando 1.093.071 famílias em 81.699.593 hectares.

O corte de recursos; a falta de servidores e de capacitação institucional; a grande quantidade de atribuições da instituição; o loteamento político; a mudança frequente do aparato legal; a não-atualização dos índices de produtividade da terra, utilizados como parâmetro para desapropriação para fins de reforma agrária, que são ainda de 1975; a não-regulamentação dos incisos II, III e IV do artigo 186 da CF 1988, que trazem elementos para o cumprimento da função social da propriedade da terra quanto às questões ambientais, trabalhistas e de exploração adequada, seriam alguns dos fatores para que o INCRA não realizasse a reforma agrária e o desenvolvimento das famílias por ele assentadas.

Mesmo levando-se em conta que boa parte do II Plano Nacional de Reforma Agrária não foi implementada, algumas medidas ainda carecem de ser colocadas em prática em prol da reforma agrária. Uma das principais medidas seria a revisão dos índices de produtividade, que só ficou na promessa aos camponeses, comprovando mais uma vitória dos grandes proprietários; regulamentação dos demais itens que comprovam a função social da propriedade da terra, quanto aos aspectos ambiental e trabalhista, ampliando as possibilidades de desapropriação dos imóveis rurais; aprovação e implementação da Emenda Constitucional nº 438/2001, que prevê a expropriação para fim de reforma agrária das propriedades com presença de trabalho escravo; possibilidade de expropriação de imóveis com plantação de psicotrópicos e encaminhá-los para a reforma agrária; limite do tamanho da propriedade da terra no país, campanha realizada pela CPT (Comissão Pastoral da Terra), entre outras.

Ao responder a pergunta “Que campo é esse?”, tratou-se neste tópico da contraposição de dois modelos de desenvolvimento para o campo, um voltado para o agronegócio e outro para agricultura familiar e camponesa. A educação do campo, neste caso, estaria inserida no segundo modelo proposto, assim

como o PRONERA, enquanto política pública, destacando-se como uma das ações governamentais que o INCRA foi assumindo ao longo dos anos. O próximo tópico abordará essa política pública.

2. Que educação é essa?

Apesar do cenário relacionado à reforma agrária não estar muito favorável, no contexto de melhoria dos assentamentos foi implementada uma política pública de educação do campo, por pressão dos movimentos sociais/sindicais, a partir de 1998. Importante dizer que a discussão sobre a educação do campo se fez presente na sociedade brasileira em paralelo à luta pela reforma agrária, pois o desejo por uma educação específica se construiu na luta diária de vários movimentos sociais e sindicais por uma vida digna em um pedaço de chão.

No mesmo ano em que a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, ocorreu em Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, no dia 17 de abril de 1996, o assassinato de 19 trabalhadores rurais pela polícia militar em um conflito por terra. Segundo Molina (2003, p. 68), o então ministro extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, para minimizar a repercussão do ocorrido, criou e articulou uma série de fatos políticos, entre os quais, a convocação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) para auxiliar o governo federal em prol da reforma agrária.

A partir da parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), foram realizadas três ações: 1 - Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, responsável por quantificar as famílias assentadas naquele ano (31/10/1996); 2 - Projeto Lumiar, em que as universidades participariam dos trabalhos de assistência técnica aos assentamentos; 3 - a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), com as universidades atuando na educação de jovens e adultos nos projetos de assentamento.

Após o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), em julho de 1997, representantes de várias universidades brasileiras (UNB, UNISINOS, UNIJUI, UFS, UFRGS, UNESP), em 02/10/1997, reuniram-se na UNB “para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional dos assentamentos”, priorizando a questão do analfabetismo de jovens e adultos. A partir dessa discussão, um grupo de professores coordenou a produção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. O documento produzido foi apresentado no III Fórum de Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ocorrido entre os dias 6 e 7/11/1997, sendo aprovado pelos participantes como produto da terceira fase da parceria entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária,

o INCRA e o CRUB (MANUAL DO PRONERA, 2004, p. 15). Dessa forma, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – em 16/04/1998, por intermédio da Portaria Nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária⁴, vinculado ao gabinete do próprio ministro.

No decorrer dos anos, foram desenvolvidos vários cursos, seminários e publicações por essa política pública por todo o país, como programa governamental implementado pelo INCRA. Mas, somente em 16 de junho de 2009, o art. 33 da Lei nº 11.947 autorizou o Poder Executivo a instituir o PRONERA, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e executado pelo INCRA. Após essa autorização, o Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, regulamentou as normas de funcionamento, execução e gestão do PRONERA, integrando a política nacional de educação do campo.

O PRONERA buscou responder ao chamado dos movimentos sociais e sindicais para que o Estado brasileiro, por meio de políticas públicas, atendesse ao direito dos povos do campo ao acesso e permanência na escola, em igualdade de condições, garantindo universalidade com especificidade.

Sobre essa discussão, Marilena Chauí (2012, 151) destacou que a democracia é constituída, desde os seus primórdios, por três grandes direitos: igualdade, liberdade e participação nas decisões. No caso da igualdade, tomada em seu sentido restrito, significa que, “perante as leis e costumes da sociedade política, todos os cidadãos possuem os mesmos direitos e devem ser tratados da mesma maneira”. Afirmar que todos são iguais não faz com que as pessoas de fato sejam iguais na sociedade, nas mesmas condições políticas, econômicas e sociais. Segundo Chauí (2012, 151), “seu sentido e importância encontram-se no fato de que ela abre campo para a criação da igualdade por meio das exigências, reivindicações e demandas dos sujeitos sociais”. Chauí (2012, p. 150) ainda destaca que,

(...) as ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos e que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigi-los. É esse o cerne da democracia: a criação de direitos.

Molina (2008) também aborda a garantia dos direitos universais a um público específico, no caso, o do campo. Caberia ao Estado universalizar os direitos sociais por meio de políticas públicas. Ocorre que, para garantir a igualdade e a universalidade de condições no acesso e na permanência na escola, faz-se necessário o respeito à diversidade das questões culturais, políticas e econômicas próprias do campo.

⁴ A partir de 13/01/2000, pela MP 1999-14, passou a se chamar Ministério do Desenvolvimento Agrário.

O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas (MOLINA, 2008, p. 29).

Nesse viés, o PRONERA possui o papel de levar uma educação específica aos povos do campo, principalmente ao público da reforma agrária. Como destaca Molina (2008, p. 29), “é a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções.”

Ao responder à questão “Que educação é essa?”, abordou-se a luta por uma educação específica em igualdade de condições para os povos do campo, oferecida ao público da reforma agrária por intermédio do PRONERA. O próximo tópico trata da implementação dessa política pública com base nas discussões sobre gestão democrático-participativa.

3. Que gestão é essa?

A conquista de direitos é acompanhada da luta pela implementação de políticas públicas em uma gestão democrático-participativa. Costa e Camelo (2010) destacam que o debate sobre a reforma e a modernização do Estado é abordado durante o século XXI por duas linhas teóricas: a social-democracia de cunho neoliberal e a democrático-participativa. A primeira apresenta como alternativa o enxugamento do tamanho da máquina pública e a modernização do processo gerencial, focada principalmente na política econômico-financeira. Já a linha democrático-participativa

visa estimular a organização da sociedade civil e promover a reestruturação dos mecanismos do processo decisório em função do envolvimento da população no controle social da administração pública e na definição e implementação de políticas públicas na busca da *good governance e accountability* (processo de transparência e de prestação de conta da gestão dos recursos públicos) (COSTA; CAMELO, 2010, p. 136).

A Constituição Federal de 1988 possibilitou as premissas para um novo formato institucional, redefinindo o papel do Estado no Brasil “a partir da universalização dos direitos de cidadania, descentralização e gestão democrática das políticas públicas” (ROCHA, 2009, p. 3). Essa situação faz parte do processo

de implementação da gestão descentralizada e participativa nas esferas municipal, estadual e federal durante a década de 1990 em nosso país.

Política pública, nesse contexto, ocorre apenas com a participação da sociedade civil. Nesse sentido, Duarte (2012), ao estudar os modos de regulação dos sistemas educacionais, analisando os conceitos “educação” e “desenvolvimento” a partir do documento final da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010,

reconhece que o termo “políticas públicas” se refere aos resultados das ações coordenadas e articuladas entre atores governamentais e não governamentais, ou seja, tem por referente uma sociologia da ação pública (LASCOUMES; LE GALÉS, 2007). Nesse referente, o processo de construção de novas agendas, as questões que as configuram ou os temas ignorados são expressão de modos de interação desigual entre atores sociais diversos, como modos de regulação social (DUARTE, 2012, p. 685).

A proposta de gestão democrático-participativa prevê justamente a participação da sociedade civil nas etapas do ciclo de políticas públicas: formação da agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação, por meio da coordenação e articulação das ações por diferentes e desiguais atores sociais/sujeitos históricos existentes, o que possibilita o exercício desse tipo de gestão em nossa sociedade.

O PRONERA abarca essa conceituação, pelo que se percebe na análise dos elementos contidos nos seus manuais de operações (1998, 2001, 2004 e 2011) e nos documentos referentes ao processo administrativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Ao ser criado no ano de 1998, apresentou alguns elementos fundamentais em sua estrutura: a Comissão Pedagógica Nacional, as Coordenações Político-Pedagógicas dos cursos e o princípio da parceria.

O PRONERA apresenta, para além da parceria, um conjunto de princípios e práticas que o identificam enquanto política pública nos marcos teóricos aqui discutidos, relacionados a uma gestão democrático-participativa. Os princípios por ele adotados ao longo de sua existência foram: participação, cidadania, multiplicação, interação, pesquisa, parceria, diálogo, práxis, interdisciplinaridade e equidade. Em relação às práticas, no manual do PRONERA de 2004 (p. 21-22), entre os critérios de apresentação dos projetos, constava que estes deveriam ser construídos coletivamente entre as instituições de ensino, as superintendências do INCRA e os movimentos sociais e sindicais. Além de outras orientações, mencionava-se que os projetos deveriam ser assinados pelos movimentos sociais e sindicais que participariam da sua construção. Em um segundo momento, era encaminhado ao assegurador estadual do programa para análise. Em seguida, seguia para a direção executiva, que o considerando apto, encaminhava para que a Comissão

Pedagógica Nacional analisasse o conteúdo e a metodologia do projeto. Os cursos posteriormente deveriam ser acompanhados por uma Coordenação Político-Pedagógica, formada pelos parceiros do projeto. Essa estrutura se manteve ao longo dos anos, ocorrendo poucas alterações.

Ao tratar especificamente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, percebe-se que há vários elementos presentes de uma gestão democrático-participativa na parceria para o desenho do projeto, na implementação e na avaliação desse curso. Outro ponto a se destacar seria a gestão compartilhada entre as diversas parcerias envolvidas, no caso: movimentos sociais e sindicais (OMAQUESP, MST, FERAESP e FAF), INCRA, FAI e UFSCar.

Enquanto aspectos potencializadores da gestão compartilhada no curso, destacam-se a formação da agenda, a Coordenação Político-Pedagógica e o conflito. Quanto à formação da agenda, é importante destacar que o curso de Pedagogia da Terra foi formulado por várias parcerias em uma construção coletiva, com a participação de diferentes e desiguais sujeitos/atores. A UFSCar, inclusive, realizou um seminário na universidade com vários possíveis parceiros para a construção de projetos na área da educação do campo. Desse convite, saíram dois cursos: o de Pedagogia e o de Agronomia, que se tornaram convênios com o INCRA.

A atuação da Coordenação Político-Pedagógica (colegiado) na gestão do curso, com a presença das diferentes instituições parceiras, foi um dos aspectos potencializadores fundamentais, além de elementos metodológicos utilizados, tais como: seminários de avaliação do tempo escola e do tempo comunidade; capacitação dos educadores na metodologia; núcleos de base, constituídos pelos estudantes; grupos de trabalho, ciranda infantil, entre outros que serão apontados logo a seguir. A Coordenação Político-Pedagógica foi responsável pelo acompanhamento/ monitoramento, pela implementação e pela avaliação do curso. A coordenação foi constituída por 1 servidor do INCRA; 3 professores responsáveis pelo curso; 2 representantes indicados pelos movimentos sociais; 2 representantes discentes, indicados pelos alunos. Quanto às suas funções no projeto do curso (fls. 50 do processo administrativo do INCRA/SP), esperava-se:

o cumprimento dos objetivos e metas elencados neste projeto, onde os mesmos deverão respeitar a unidade, bem como a diversidade dos movimentos sociais. Cabe à coordenação no início de cada etapa, elaborar uma proposta metodológica definindo metas e objetivos em consonância com o projeto de curso e ainda realizar a condução da política pedagógica do curso.

Em um curso convencional e regular da universidade, a preocupação dos professores e da coordenação dos cursos resume-se aos aspectos

pedagógicos. Os alunos normalmente não são consultados, pelo menos não no dia a dia de suas atividades, e são responsáveis por resolver as questões do próprio deslocamento, da alimentação, da hospedagem e do material didático do curso. Nos cursos do PRONERA, pela lógica da metodologia adotada e pelas concepções de gestão democrático-participativa, todas essas questões devem ser compartilhadas, discutidas, analisadas por todos os envolvidos no processo. E a Coordenação Político-Pedagógica é um dos espaços que possibilita avançar na resolução dos problemas, verificar o que ocorreu de positivo e criar alternativas metodológicas (alternância, evasão, recuperação dos conteúdos e da presença, material didático utilizado, capacitação dos educadores/professores na metodologia do curso, acompanhamento dos educandos) e de ordem material (infraestrutura, alimentação, remanejamento dos recursos utilizados, deslocamentos) do projeto.

Um dos elementos utilizados para nortear as reuniões da CPP foram as Propostas Metodológicas (PROMET) de cada etapa do curso, que eram encaminhadas antecipadamente aos participantes da CPP e entregues e debatidas com os alunos no início das etapas. A PROMET continha os objetivos das etapas de tempo escola e de tempo comunidade e as atividades a serem implementadas. Os membros da CPP e os alunos avaliavam no final de cada etapa a sua execução, organizados nos núcleos de base, no intuito de melhorar as atividades propostas. O curso também possuía seminários, atividades complementares e oficinas. Os professores, antes do início das etapas, passavam por uma capacitação por meio de seminários cuja proposta seria proporcionar ambientação aos professores convidados, contextualizando-os quanto às propostas do curso, à contribuição dos movimentos sociais e à metodologia aplicada. Os tempos educativos eram divididos em: mística, aula, esporte e lazer, organização, estudo, trabalho, atividades complementares.

As atividades do curso seguiam a metodologia da alternância, com os tempos educativos divididos em tempo escola, que ocorria comumente no espaço escolar da universidade e tempo comunidade, cujas atividades educativas aconteciam nas comunidades dos estudantes. A partir da leitura dos documentos da CPP, verificou-se que, dos instrumentos utilizados no tempo escola, foram encontradas informações principalmente sobre as equipes de trabalho, os núcleos de base, a ciranda infantil e as monitoras que auxiliaram na gestão administrativa do curso, na organicidade da turma e no melhor aproveitamento pedagógico dos alunos em todos os ambientes vivenciados. A turma foi dividida em núcleos de base, com o objetivo de organizar-se para a realização das tarefas (limpeza dos corredores, café, abertura das disciplinas e agradecimentos), a formação das equipes de trabalho e a proposição de atividades na ciranda infantil, bem como contribuir no processo de construção da etapa do curso com a CPP. Também se formavam as equipes de trabalho: saúde e disciplina; comunicação e mural; esporte e lazer; animação, noite

cultural e mística; biblioteca; ciranda infantil; infraestrutura; memória; formatura e finanças e da Coordenação Político-Pedagógica. Segundo Bezerra (2013, p. 31-32), em relação à organização do curso ainda existia:

a *coordenação geral* do curso, a quem cabia manter a unidade de atuação das equipes, e a *Assembleia Geral* dos estudantes, que constituía o fórum máximo de decisão entre eles, a quem competia decidir sobre a organização da turma. Para isso, a assembleia se reunia geralmente após exaustivas discussões nos núcleos de base, que realizavam uma prévia dos temas a serem abordados.

O espaço educacional utilizado para dar suporte aos participantes do curso que possuíam filhos(as) foi a ciranda infantil. Também foram realizadas as Oficinas de Capacitação Pedagógica (OCAP) durante o tempo escola, cujo objetivo era que os educandos planejassem e realizassem práticas pedagógicas, tendo como base a realidade do campo. No tempo comunidade, eram utilizados alguns mecanismos de acompanhamento, entre os quais, o diário de campo, que consistia em:

um instrumento pedagógico que representa um espaço para o registro de suas impressões do cotidiano, bem como, suas reflexões sobre o processo de construção do conhecimento durante o Tempo Comunidade, dialogando com as teorias e com as vivências nos diferentes espaços de atuação do educando (INCRA, Processo Administrativo).

No tempo comunidade também haveria a leitura de livros, ora com resenha, ora com fichamento. Havia proposta de atividade prática na comunidade (oficina, seminário, curso, entre outras), que poderia possuir registros diferentes (fotografia, filmagem, escrita, etc.). Outra atividade proposta seria a pesquisa única (por exemplo: a relação entre trabalho e educação no cotidiano do assentamento), que envolveria todas as disciplinas estudadas durante o último tempo escola. Essa pesquisa seria apresentada oralmente aos colegas da turma no próximo tempo escola. O tempo comunidade também deveria contar com o acompanhamento político-pedagógico dos movimentos sociais parceiros, cujas atribuições seriam ajudar o educando no processo pedagógico, auxiliando nos trabalhos na parte técnica e teórica e contribuindo na inserção do educando “na vida orgânica do movimento”. Ao final do tempo comunidade, o acompanhante do movimento social deveria fazer um relatório de cada educando.

O parecer do TC deveria ser entregue à coordenação do curso pelos próprios educandos no próximo tempo escola. Também era solicitada à CPP a elaboração de um parecer sobre a avaliação individual do desempenho de cada

educando no tempo escola, a partir de elementos levantados no processo avaliativo do núcleo de base. Esse parecer deveria ser entregue ao acompanhante político-pedagógico do movimento social. Para a organização de todas as atividades do curso, bem como as atividades políticas do movimento social, os educandos deveriam utilizar um instrumento de auto-organização, denominado “plano de atividades”, no qual produziam o planejamento do período. O plano de atividades deveria ser enviado para que a CPP conhecesse os compromissos e atribuições da turma.

Como se pode observar, o curso de pedagogia contou com a presença de todos os parceiros (movimentos sociais/sindicais, INCRA e UFSCar), bem como dos alunos, professores, monitores e coordenação do curso para que as atividades fossem implementadas pela metodologia da alternância. Também foram fundamentais para que ocorresse o curso de Pedagogia da Terra os seminários de avaliação do TE e do TC, a capacitação dos professores do curso, os núcleos de base, as equipes de trabalho, a ciranda infantil, a proposta metodológica, o regimento interno da turma, as oficinas de capacitação pedagógica, as diversas oficinas, seminários e trabalho de campo, a presença da monitoria e a priorização de um trabalho único no TC englobando todas as disciplinas oferecidas.

Como não deixaria de existir em uma gestão democrática-participativa, a presença do conflito foi algo potencializador nesse curso, pois o debate de diferentes sujeitos históricos/atores sociais e entidades representativas (incluindo, nesse ponto, sujeitos coletivos, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições públicas) faz avançar e surgir aspectos novos na gestão. Sobre esse aspecto, Marilena Chauí (2012, p. 152) ressalta que:

A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos. Eis porque podemos afirmar, em primeiro lugar, que a democracia é a única sociedade e o único regime político que considera o conflito legítimo. O conflito não é obstáculo; é a constituição mesma do processo democrático. Essa talvez seja uma das maiores originalidades da democracia.

Em relação à luta pela reforma agrária, ocorreu o mesmo processo. Luta-se primeiramente pela conquista da terra e, em um segundo momento, por mecanismos que possibilitem a reprodução da vida do assentado no espaço conquistado. Nesse sentido, Buainain (2008), ao discutir o conflito, destaca que:

Nos últimos 20 anos, os conflitos de terra passam a assumir outra natureza, em razão do fortalecimento das organizações de trabalhadores sem terra, pequenos produtores rurais, organizações não governamentais

vinculadas à defesa dos direitos humanos e à causa da reforma agrária. Trata-se, em especial, de um conflito que se manifesta no plano político como estratégia de resistência e luta pela reforma agrária, pelo acesso à terra e, mais recentemente, por políticas públicas de desenvolvimento rural e redução da pobreza (BUAINAIN, 2008, p. 44).

Nesse contexto, o PRONERA é proveniente do conflito tanto pela educação do campo quanto pela reforma agrária. Luta-se por terra e depois para nela permanecer. Os assentados entram em disputa com o governo em busca de infraestrutura, crédito, assistência técnica e social, fomento agropecuário, meios de comercialização, políticas para a juventude, previdência, lazer, saúde e educação, ou seja, em busca de políticas públicas estruturantes para essa permanência.

Vários foram os conflitos existentes nesse curso. Um deles foi a disputa pelo projeto político-pedagógico, sendo uns favoráveis a uma proposta marxista e outros não. Permaneceu a pedagogia histórico-crítica como concepção do curso. Também houve problema devido à execução das místicas enquanto instrumento de formação, durante as etapas presenciais do curso, o que exigiu esclarecimentos por parte da coordenação do curso sobre essa prática, pois alguns alunos de outros movimentos a identificavam como vinculada ao MST.

Bezerra (2013, p. 32) também tratou da relação conflituosa entre os movimentos sociais e a universidade, “sobretudo devido à autonomia e aos objetivos de ambos e, por vezes, à incompreensão do que seria esta autonomia.” Nesse contexto, destaca a situação vivenciada por professores que trabalharam na implementação de cursos como o Pedagogia da Terra. Enquanto são vistos por alguns estudantes, funcionários e professores da universidade como ativistas, para outros setores e representantes de movimentos sociais, por se tratarem de servidores públicos, estariam “a serviço do Estado burguês, contra os interesses dos movimentos sociais” (BEZERRA, 2013, p. 32-33). Conclui destacando que:

Assim, muitas vezes os professores que coordenam os cursos ou ministram disciplinas podem ser vistos como adversários dos movimentos e não os parceiros que estão lutando juntos com os movimentos pela inserção de significativas parcelas de trabalhadores na academia (BEZERRA, 2013, p. 33).

Em relação ao curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, que contava com a presença de quatro movimentos sociais/sindicais, o conflito ocorreu principalmente entre os próprios movimentos (MST, FERAESP, FAF e OMAQUESP) ao disputarem o espaço da gestão do curso, tendo em vista as diferentes concepções políticas, bem como a falta de acompanhamento dos

alunos que pertenciam a cada movimento, principalmente durante o tempo comunidade. Também aconteceu conflito geracional, de gênero, regional e de diferentes inserções nas lutas dos movimentos.

A aplicação dos recursos no desenvolvimento do curso também se caracterizou como uma fonte de conflito devido ao atraso nos repasses pelo INCRA, principalmente em razão das contenções orçamentárias do governo federal. Todas essas situações foram resolvidas, principalmente nas reuniões da Coordenação Político-Pedagógica do curso, em negociação entre as parcerias.

O acompanhamento pedagógico a ser realizado pelo movimento social teve problemas justamente pela falta de representantes que pudessem auxiliar os educandos nesse processo, o que, no entendimento dos participantes da CPP, influenciou o desempenho acadêmico dos estudantes. A participação de diferentes sujeitos históricos ou atores sociais no processo de construção de um curso específico para a realidade do campo é entendida como um aspecto positivo da gestão democrático-participativa e constitui um dos elementos fundantes da gestão de uma política pública. Apesar de ocorrerem problemas na participação dos movimentos sociais/sindicais, isso não desmerece a articulação e coordenação desses sujeitos/atores sociais na construção da educação do campo. O conflito é algo potencializador nessas ações para que diferentes concepções e diferentes olhares produzam algo novo.

O curso também enfrentou entraves da gestão do PRONERA, principalmente o arcabouço legal que norteou a implementação dos cursos durante o recorte temporal desta pesquisa. Um deles foi a proibição do pagamento de bolsas para professores funcionários públicos, pois o INCRA não possuía uma lei específica que o autorizasse. Essa determinação se iniciou com Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2008 e foi apontada por uma discussão entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Com a proibição, vários cursos paralisaram suas atividades até que se encontrasse uma solução para pagamento dos educadores ou alternativas para viabilizar as aulas. No caso do curso de Pedagogia, os professores abriram mão da remuneração em prol da manutenção do curso. O PRONERA teve sua institucionalização enquanto política pública pelo Artigo 33 da Lei nº 11.947, em 16/06/2009. Mas a questão da autorização do pagamento de bolsas para professores das redes públicas e para estudantes beneficiários desse programa ocorreu somente no ano de 2012, com a publicação da Lei nº 12.695/2012, que incluiu o art. 33-A na Lei nº 11.947/2009.

Outro problema legal ocorrido no período, mas que atingiu cursos novos e não necessariamente o curso de Pedagogia, foi a edição pelo Tribunal de Contas da União (TCU) do acórdão 2.653/2008, que proibiu o INCRA de realizar convênio para implementar cursos do PRONERA, bem como a participação de movimentos sociais/sindicais (sociedade civil) na gestão dos

cursos, entre outras interdições. Parte desse problema foi contornada apenas com o acórdão TCU 3.269/2010, que reformou o acórdão de 2008.

A gestão administrativa e orçamentária do programa, influenciada pelas várias regras e determinações do governo federal, também é um entrave que grande parte dos cursos implementados por essa política pública padecem. Ocorrem alterações constantes de normativos legais e os recursos dos convênios são alvos de cortes, demora no repasse ou contenções orçamentárias por parte do governo central de Brasília, que afetam diretamente a implementação de projetos nos diversos rincões do país. Além da quantidade diminuta de servidores para apoiar os projetos nas superintendências regionais, o INCRA aumentou em demasia as suas demandas e atribuições e não teve como contrapartida a valorização, a capacitação e a contratação de novos servidores.

O controle dos recursos públicos segue os princípios da administração. No entanto, o excesso de normativos a serem seguidos e a falta de funcionários fazem com que ocorra a demora na análise processual e contábil dos convênios, termos de execução descentralizada e contratos no INCRA. Mas a contenção do repasse de recursos é um dos piores problemas enfrentados nessas parcerias, pois faz com que as parcelas demorem a ser pagas, atrasando a execução física dos projetos (etapas de tempo escola e acompanhamento do tempo comunidade). Um dos problemas enfrentados pelo curso de Pedagogia foi o desconto do custo individual (deslocamento, hospedagem e alimentação) proveniente dos alunos evadidos do curso. Os custos coletivos (por exemplo, deslocamento e diárias de professores) normalmente são mantidos no projeto. Outros casos específicos desse curso foram o reembolso do transporte e a infraestrutura utilizada na hospedagem dos educandos, pois foi um espaço adaptado de um clube esportivo de São Carlos. Isso ocorreu devido aos custos altos de hospedagem no município paulista e o baixo valor per capita pago aos cursos do PRONERA.

O PRONERA possui a preocupação não apenas com a formação pedagógica dos estudantes, mas também com as condições de permanência no curso, garantindo o apoio ao deslocamento, alimentação, hospedagem e material didático-pedagógico. No entanto, o valor repassado dificulta o cumprimento dessas ações a contento, conforme observado na análise dos documentos processuais.

Para responder à questão “Que gestão é essa?”, foram destacados elementos do curso de Pedagogia da Terra, como o seminário que formalizou a agenda; a participação da Comissão Político-Pedagógica do curso; a utilização de vários dispositivos pedagógicos e metodológicos e o conflito como algo inerente de uma gestão democrático-participativa de uma política pública como o PRONERA. Ressalta-se, assim, que a participação de diferentes e

desiguais sujeitos nas políticas públicas é o que garante uma gestão democrático-participativa.

Considerações Finais

A partir da questão agrária, apresentou-se a contraposição de dois modelos de desenvolvimento para o campo, um voltado para o agronegócio e outro para a agricultura camponesa ou familiar, território em que se encontra a educação do campo. Esta se inclui na trajetória de luta dos movimentos sociais/sindicais por novos direitos, da conquista da terra às melhorias nas condições de vida dos assentamentos.

Dessa forma, o PRONERA foi implementado no INCRA, instituição voltada para a regularização fundiária e a reforma agrária brasileira. O PRONERA, em sua formalização, foi constituído por princípios e práticas que o definem enquanto política pública e permitem a implementação de cursos por meio de uma gestão democrático-participativa.

A partir dos documentos analisados do curso de Pedagogia da Terra, foram destacados vários problemas na gestão do PRONERA no Estado de São Paulo de ordem legal (acórdãos, disputas entre ministérios, proibição do pagamento de bolsas); administrativa e orçamentária (atraso nos repasses, contenção orçamentária, descontos dos custos individuais da evasão de alunos, valor per capita insuficiente e não reajustado anualmente pela inflação, entre outros) e mais específicos ao curso, como a infraestrutura de alojamento em que os alunos permaneceram durante o tempo escola, consequência do valor per capita pago pelo INCRA.

No entanto, pode-se observar que a participação de diferentes e desiguais atores sociais/sujeitos históricos e entidades esteve presente em todo o curso, desde a formulação do projeto até a finalização e avaliação das atividades. A implementação foi toda monitorada pelas parcerias e pelo público atendido do curso, tendo em vista os vários mecanismos utilizados para a garantia da participação de todos (Coordenação Político-Pedagógica do curso; núcleos de base; grupos de trabalho; assembleia geral dos estudantes; ciranda infantil; monitoria; pedagogia da alternância; OCAPs; seminários de avaliação do curso; seminários pedagógicos em geral; atividades complementares; seminários de abertura das etapas).

Dessa forma, a gestão almejada é a que garanta a participação de todos os sujeitos e atores sociais, de forma democrático-participativa, para que políticas públicas como o PRONERA permaneçam oferecendo oportunidades para a melhoria das condições de vida do público atendido. Nesse sentido, o conflito é válido na coordenação e articulação das ações, pois proporciona a construção do novo dentro da democracia, possibilitando a conquista de novos direitos e de políticas públicas que os concretizem.

Referências

- BEZERRA, Luiz Bezerra. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. In: BEZERRA, Luiz Bezerra Neto; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, Luiz (Orgs.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- BUAINAIN, Antônio Márcio. Reforma Agrária Por Conflitos. In: _____ (org). *Luta Pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil*. Agricultura, Instituições e Desenvolvimento Sustentável. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 03 jun. 2014.
- CHAUÍ, Marilena. Democracia e Sociedade Autoritária. In: *Comunicação e Informação*, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.
- COSTA, Lúcia de Fátima Lúcio Gomes da; CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro. Gestão Pública Participativa: aspectos de governabilidade e interação político-social. In: *HOLOS*, Ano 26, v. 2, 2010.
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, mai/ago 2012. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: *Por Uma Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 2008. Caderno 7.
- INCRA. Proposta de Fortalecimento da Capacidade Institucional do INCRA. Brasília: Julho de 2012.
- MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. Manual de Operações. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 1998.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. Manual de Operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2001.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. Manual de operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2004.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. Manual de operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna. *A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- _____. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. Caderno 7.
- OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. *Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007.
- ROCHA, Roberto. A Gestão Descentralizada e Participativa das Políticas Públicas no Brasil. In: *Revista Pós Ciências Sociais*. v. 1 n. 11. São Luís/MA, 2009.

O PRONERA E A GESTÃO PARTICIPATIVA NO CONTEXTO DO CURSO DE JORNALISMO

Luíza Maria Cavalcante Cruz¹

Introdução

Neste artigo, analisaremos os dados coletados sobre a gestão do curso de jornalismo, a partir dos documentos do processo administrativo do convênio entre o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e a UFC (Universidade Federal do Ceará). Para isso, faremos uma breve teorização sobre os conceitos de gestão e participação, que serão utilizados na discussão sobre o processo de participação apontado nos manuais do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Na sequência, verificaremos como ocorreu a gestão no curso de Jornalismo da Terra pelos questionários aplicados aos alunos e duas entrevistas realizadas.

O contexto político-social do Brasil tem passado por uma série de mudanças desde as últimas décadas do século passado, principalmente no que diz respeito à redefinição do papel do Estado em relação às políticas públicas, levando em consideração a universalização dos direitos da cidadania e a descentralização das políticas públicas, legitimadas com a Constituição de 1988.

Até o início dos anos 80, a gestão pública brasileira era caracterizada pela centralização de políticas na esfera federal, restando aos Estados e municípios o papel de meros executores daquilo que fora formulado pela União. Havia total exclusão da sociedade civil.

A Constituição de 1988 apresentou novos mecanismos de tomada de decisão, possibilitando a criação de formas inovadoras de relação entre a sociedade e o Estado, como é o caso dos conselhos gestores. No entanto, apesar das garantias constitucionais de participação democrática da sociedade civil organizada nas decisões públicas, essa participação vem sendo conquistada por meio de muita luta. Uma luta frente à ainda persistente herança histórica da característica privatista do Estado brasileiro, que impede a clara distinção entre o público e o privado. Aspecto que, ao longo de décadas,

¹ Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do INCRA/CE e especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG.

vem privilegiando determinados grupos e deformando o princípio da igualdade democrática.

Com a institucionalização da democracia, podemos observar que houve um discurso em torno da participação social e novos espaços sociais se constituíram para abarcar esse conceito. A participação aparece descrita de diversas formas na Carta Magna, no caso da educação, no artigo 206, inciso IV, como gestão democrática do ensino público.

O avanço da democratização, verificado a partir dos anos 90, determinou a descentralização, tendo em vista que, na atualidade, já não se aceita o modelo de gestão democrática sem a participação concreta dos atores sociais.

Esse avanço da democratização possibilitou a participação de amplos setores e vem provocando condições para a formulação de políticas públicas mais participativas. Contudo, nem sempre essa participação ganha caráter deliberativo, restringindo-se, por vezes, apenas à instância consultiva, o que a torna mero instrumento para legitimar as ações governamentais.

Diante disso, faz-se necessário refletir um pouco sobre a participação popular, pois essa participação pode não se tornar efetiva e apenas referendar processos decisórios formulados sem que haja nenhuma reflexão sobre os aspectos positivos e negativos das políticas a serem implementadas. Esse ponto será abordado no próximo tópico para entendermos o conceito de participação nos manuais de operações do PRONERA.

1. A participação social nos manuais de operações do PRONERA

A “democracia é um estado de participação” (Bordenave apud Medeiros e Luce – s/d, p. 3). Segundo Medeiros e Luce,

“a democracia participativa, para este autor, é aquela em que os cidadãos, ao sentirem-se *fazendo parte* de uma nação ou grupo social, *têm parte* real na sua condução e por isso *tomam parte* na infindável construção de uma nova sociedade da qual *se sentem parte*”. Podemos, assim, afirmar que numa democracia os cidadãos passam a ter níveis cada vez mais elevados de participação decisória ao romperem com a divisão entre *os que decidem ou planejam* e *os que executam e os que sofrem as consequências* das decisões tomadas (s/d, p. 3, grifo dos autores).

Todos os níveis de participação devem estar presentes nos processos democráticos. A participação popular não pode se resumir à consulta, devendo avançar para a apropriação das informações, para ações deliberativas em direção à participação efetiva em todas as fases decisórias, como também no controle, na avaliação e no planejamento das políticas de governo.

De acordo com Medeiros e Luce (s/d, p. 3), compreendemos participação como uma necessidade humana com objetivos emancipatórios, de cidadania e de autonomia dos sujeitos. Assim considerando, temos que a participação popular tem que ultrapassar a linha da mera legitimação da ação do Estado para uma democracia reflexiva, construindo um papel ativo em toda a dinâmica de implementação de políticas públicas.

É neste contexto de luta por uma gestão democrática e participativa que surge, na década de 90, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fruto da reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo por uma educação específica. Para regulamentar a participação nessa política pública, foram elaborados manuais de operações que nortearam sua implementação em todos os Estados. Ao longo de sua trajetória, os manuais tiveram diferentes versões, que foram atualizadas de acordo com as necessidades vivenciadas, ora internas, ora externas. Assim, elaboramos uma breve análise dos manuais de operações do PRONERA.

No período entre 1998 e 2014, o PRONERA foi regulamentado por cinco manuais de operações, documento que norteia a relação entre as parcerias. O último manual analisado neste artigo data de 2011 e foi revogado em janeiro de 2014. O manual publicado em 2014 não foi objeto de análise desta pesquisa. Assim, utilizaremos aqui os quatro primeiros publicados.

O primeiro Manual de Operações de 1998 traz a descrição de funcionamento da sua estrutura administrativa, a composição do Conselho Deliberativo Nacional, Conselhos Deliberativos Estaduais e Coordenações Locais (Manual do PRONERA, 1998, p. 12). Como se observa abaixo, verificamos a garantia de participação de entidades governamentais e da sociedade civil, tais como: sindicatos, movimentos sociais e outros. A presença da sociedade civil é garantida em praticamente todas as instâncias decisórias, da nacional à local, demonstrando o interesse em possibilitar uma gestão democrática dessa política pública.

Tabela 2 - Instâncias de gestão do PRONERA de acordo com Manual de Operações de 1998

Esfera	Categoria	Composição
	Conselho Deliberativo formado pelos parceiros do programa. Reúne-se 2 vezes	Gabinete do MEPF (Ministério Extraordinário de Política Fundiária); INCRA, MST, MEC, MTB, CRUB, Coordenação do PRONERA, ABONG, CONTAG, UNESCO, UNICE, UNE, CNBB, Fórum Nac. Contra a Violência no Campo, Fórum Nac. da Reforma

		Agrária, Comunidade Solidária
Nacional	Coordenação Nacional. Reúne-se a cada 2 meses	Órgão executivo superior que reúne as Comissões Executiva, Pedagógica e Administrativa
	Comissão Executiva. Reúne-se mensalmente	1 Gabinete do MEPF, 1CRUB, 1 INCRA, Comissão Pedagógica, 2 movimentos sociais (MST, CONTAG), 1 gerente do PRONERA, 1 assessor de planejamento da Coordenação Nacional
	Comissão Pedagógica	1 membro da Comissão Executiva, 5 representantes das Instituições de Ensino Superior, 2 dos movimentos sociais (MST, CONTAG)
	Comissão Administrativa	
Estadual	Conselhos Estaduais	Parceiros nos Estados
	Coordenações Estaduais	2 IES, 2 movimentos sociais, INCRA, DEMEC, SEE, ONGs, igrejas, etc.

Fonte: Brasil. MEPF. INCRA, 1998a. Organizado: Cavalcante, Luzia (2014)

O segundo manual, aprovado pela portaria Nº 837 de 30 de agosto de 2001, estabelece a organização do PRONERA, no caso da gestão nacional, com uma Direção Executiva, um Colegiado Executivo e uma Comissão Pedagógica Nacional. No âmbito estadual, a gestão dessa política pública ficaria a cargo do Colegiado Executivo Estadual. Nesse manual, perde-se o Conselho Deliberativo, que abarcava diferentes entidades, possibilitando maiores parcerias e articulações em prol da educação do campo. À exceção da Direção Executiva, as demais instâncias continuam garantindo a participação da sociedade civil na gestão do PRONERA. Observem o quadro a seguir:

Tabela 3 - Instâncias de gestão do **PRONERA** de acordo com Manual de Operações de 2001

Esfera	Categoria	Composição
Nacional	Direção Executiva	1 representante do INCRA; 1 da Secretária de Agricultura Familiar; e 1 do MEC
	Colegiado Executivo (reuniões mensais)	1 representante dos Secretários Estaduais de Educação; 3 representantes da Direção Executiva; 1 representante do CRUB; 1 representante da Comissão Pedagógica; e 2 representantes dos movimentos sociais.
	Comissão Pedagógica Nacional (reuniões mensais)	1 representante dos Secretários Estaduais de Educação; 2 representantes da Direção Executiva; 1 representante das Universidades; e 2 representantes dos movimentos sociais.
Estadual	Colegiado Executivo Estadual	Representantes da Superintendência Regional do INCRA, do Governo do Estado, dos Secretários Municipais de Educação, das Instituições de Ensino Superior, de ONGs ligadas à educação rural e dos movimentos sociais.

Fonte: Manual de Operações do PRONERA, 2001. Organizado: Cavalcante, Luzia (2014).

O terceiro Manual de Operações do PRONERA foi aprovado pela portaria INCRA Nº 282, de 26 de abril de 2004, e apresenta a mesma composição do manual anterior, conforme veremos abaixo. No entanto, ocorre alteração nas representações de cada categoria de gestão. Por exemplo, a Direção Executiva ficou a cargo apenas de representantes do INCRA, retirando a presença da Secretaria de Agricultura Familiar e do MEC, cuja participação possibilitaria articulações com a agricultura familiar e com as demais discussões sobre a educação do país. O mesmo ocorreu com o Colegiado Executivo, que perdeu a participação de representante dos Secretários Estaduais de Educação e do CRUB (Conselhos dos Reitores das Universidades Brasileiras). Lembrando que foi a partir da articulação do CRUB com movimentos sociais e sindicais e com o INCRA que o PRONERA surgiu. A Comissão Pedagógica Nacional foi a que mais recebeu alterações, pois garantiu a representação de professores de instituições de ensino das regiões do país (Norte, Nordeste, Sudeste/Sul e Centro-Oeste) e incluiu a presença do

MEC e do Ministério do Trabalho. Por outro lado, retirou a participação dos Secretários Estaduais de Educação e da Secretaria da Agricultura Familiar. O Colegiado Estadual permaneceu praticamente com a mesma composição de representatividade na gestão da política pública. Abaixo, segue um quadro explicativo:

Tabela 4 - Instâncias de gestão do PRONERA de acordo com Manual de Operações de 2004

Esfera	Categoria	Composição
Nacional	Direção Executiva	1 coordenadora nacional do programa e equipe técnica composta por 4 servidores do INCRA.
	Colegiado Executivo (reuniões mensais)	Direção Executiva mais os membros da Comissão Pedagógica Nacional
	Comissão Pedagógica Nacional (reuniões mensais)	4 professores universitários representantes das Instituições de Ensino Superior das regiões Norte, Nordeste, Sudeste/Sul e Centro-Oeste, 2 representantes dos movimentos sociais (MST e CONTAG), 1 representante do Min. da Educação e 1 do Min. do Trabalho
Estadual	Colegiado Executivo Estadual	Representantes da Superintendência Regional do INCRA; Instituições Públicas e Comunitárias de Ensino parceiras do programa; movimentos sociais e rurais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, do governo do Estado e de governos municipais

Fonte: Brasil. MDA/INCRA, 2004 e informações orais da equipe técnica. Organizado: Cavalcante, Luzia (2014).

O quarto manual, aprovado pela portaria INCRA Nº 238, em maio de 2011, contém a edição revista e atualizada pelo Decreto nº 7.352/ 2010 e pelo Acórdão TCU nº 3.269/2010, destacadas no capítulo sobre gestão do programa (Manual do PRONERA, 2011, p. 20-21). Novamente, sofre alterações nas categorias representativas. A Direção Executiva e o Colegiado Executivo fundiram-se e tornaram-se a Gestão Nacional, formada apenas por representantes do INCRA, com a assessoria e consultoria da Comissão

Pedagógica Nacional. Esta perdeu a participação do Ministério do Trabalho e teve introduzida a participação do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Não houve alterações na representatividade do Colegiado Executivo Estadual.

Tabela 5 - Instâncias de gestão do PRONERA de acordo com Manual de Operações de 2012

Esfera	Categoria	Composição
Nacional	Gestão Nacional	Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e Divisão de Educação do Campo (DDE-1), com assessoria e consultoria da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do PRONERA.
	Comissão Pedagógica Nacional (reuniões mensais)	Representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, movimentos sociais e sindicais na condição de representantes da sociedade civil e INCRA.
Estadual	Colegiado Executivo Estadual	Representante da superintendência, das instituições parceiras do programa, dos movimentos sociais e sindicais representativos dos beneficiários em âmbito estadual; da secretaria estadual de educação e de representação das secretarias municipais.

Fonte: Manual de Operações do PRONERA, 2012. Organizado: Cavalcante, Luzia (2014).

Todos os manuais de operações do PRONERA destacaram também como princípio operacional e metodológico a parceria como “condição para a realização das ações do PRONERA” (MDA, 2004, p. 13). Consoante com esse princípio, ressaltam que é por meio da gestão participativa que ocorre uma construção coletiva na elaboração dos projetos. Nomeiam, então, os principais parceiros: movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, INCRA, as instituições públicas de ensino e as instituições comunitárias sem fins lucrativos, podendo-se agregar outros, segundo a necessidade de cada projeto nos Estados e municípios. Desde o início, o princípio da parceria faz-se presente na gestão do programa, pois os colaboradores compunham várias instâncias deliberativas, como pode ser observado nos quadros.

No primeiro Manual do PRONERA, o programa era operacionalizado por um Conselho Deliberativo Nacional e Conselhos Deliberativos Estaduais. Raichelis (2000) afirma que o caráter deliberativo dos conselhos da década de 90 é a novidade em relação aos conselhos anteriores. Segundo a autora, é preciso aprofundar o debate sobre o caráter deliberativo, já que não é a existência dos conselhos que incomoda os governos, mas, sim, a natureza de suas atribuições, o caráter deliberativo garantido legalmente.

A composição desse Conselho Deliberativo Nacional é bem diversa. No primeiro momento, contava com a participação de três ministérios, fóruns, movimentos sociais e sindicais, organismos internacionais e representação da Igreja Católica, por intermédio da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil).

Partindo para a análise dos manuais do PRONERA subsequentes, notamos que houve uma diminuição na representação e que a composição não apresenta mais o Conselho Deliberativo Nacional. No entanto, não podemos afirmar que o programa perdeu seu caráter deliberativo, uma vez que existem os conselhos e colegiados estaduais constituídos. Outro aspecto a ser observado desde o primeiro manual é a presença de representantes da sociedade civil, que, no caso, são os representantes dos movimentos sindicais e sociais na composição das comissões e colegiados.

Essa característica do programa passa a ser questionada em 2008, na medida em que o caráter deliberativo garantido legalmente começa a incomodar. O Tribunal de Contas da União, órgão de controle, edita um acórdão em que uma de suas principais determinações proíbe a participação de movimentos sociais.

Para compreendermos o contexto de publicação do Acórdão do TCU 2.653/2008, devemos analisar fatores diversos, como a judicialização e a criminalização dos movimentos sociais. Ouve-se muito falar da judicialização da política e da politização da justiça como decorrência da abertura ou flexibilidade da atuação tripartite dos poderes do Estado. Mas o que vem a ser essa judicialização? Barroso (2008, p. 3) destaca que:

Significa que algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias políticas tradicionais: o Congresso Nacional, e o Poder Executivo – em cujo âmbito se encontram o Presidente da República, seus ministérios e a administração pública em geral. (...) A judicialização envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade.

Existe uma grande divergência na jurisprudência sobre o fato de direitos sociais serem exigidos em juízo, considerando que a justiciabilidade se refere à

possibilidade de demandar em juízo a garantia de um direito. É importante ressaltar que, quando se trata apenas do ensino fundamental, não há dúvidas em relação a se constranger judicialmente o Estado para garantir o direito. Fato este confirmado em relação ao PRONERA. O que notamos é que o programa passa a ser vítima dessa judicialização apenas quando começa a ofertar cursos de Agronomia, Direito, Medicina Veterinária, por exemplo. Segundo Molina (2008), existe nesse fato uma inversão nos questionamentos que deveriam acontecer. Em vez de impetrar ações contra o programa, o Ministério Público não deveria constranger o Estado judicialmente, considerando que a educação é um direito público subjetivo?

Esse processo de judicialização, principalmente quando da oferta de cursos superiores, excetuando-se os cursos superiores de licenciatura, quando ofertados para o público da reforma agrária pelo PRONERA, também pode estar ligado à criminalização dos movimentos sociais. Essa criminalização ocorre de forma conjunta por setores do Judiciário, do Poder Legislativo e da mídia. Eles não só punem pessoas que fazem a luta pela reforma agrária, mas, acima de tudo, deslegitimam os movimentos sociais ao lhes retirarem o direito de serem sujeitos políticos. O objetivo da criminalização é criar condições legais para impedir que a classe trabalhadora tenha conquistas econômicas e políticas. Ao restringir, diminuir ou dificultar o acesso às políticas públicas, isola e desmoraliza os movimentos sociais junto à sociedade.

Assim, nesse contexto de judicialização e criminalização dos movimentos sociais, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária enfrentou grandes obstáculos com a publicação do Acórdão 2.653/2008. Diante das determinações do TCU, o programa sofreu uma queda no número de cursos ofertados, pois muitos projetos que já estavam elaborados e aprovados pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, como o caso do curso de Serviço Social, que seria celebrado entre a Universidade Estadual do Ceará e o INCRA, ficaram parados até 2010, pois uma das proibições do acórdão era a celebração de convênios, instrumento utilizado por essa política pública para firmar parcerias com instituições públicas estaduais ou particulares sem fins lucrativos.

No caso do curso de jornalismo, a parceria a ser celebrada seria com a Universidade Federal do Ceará e o instrumento utilizado seria um termo de cooperação (hoje termo de execução descentralizada), tratando-se apenas de uma descentralização de recursos entre entes da mesma esfera, no caso, federal. Mesmo assim, alguns ajustes tiveram que ser realizados no projeto para que a parceria fosse celebrada. Dentre os ajustes, as atribuições dos movimentos sociais dentro do projeto tiveram que atender ao disposto no acórdão, ou seja, não participar em nenhuma etapa de planejamento, execução e avaliação do curso que seria implementado.

Nesse contexto de proibição de participação dos movimentos sociais e sindicais é que analisaremos como ocorreu a gestão do curso de jornalismo na visão dos alunos.

2. A gestão do curso de Jornalismo

Este tópico pretende analisar a gestão do curso de jornalismo a partir de questionários que foram aplicados e duas entrevistas realizadas: uma com um diretor do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outra com uma aluna do curso. Foram distribuídos 45 questionários e houve um retorno de 37, nos quais os alunos avaliaram a gestão dos três parceiros: INCRA, MDA e movimentos sociais.

As análises subsequentes são fruto da análise desses questionários. Um primeiro ponto a se abordar é a inserção de um curso de jornalismo dentro de uma universidade pública federal que, historicamente, não está acostumada a receber alunos da classe trabalhadora, prova disso foi a necessidade de adoção do sistema de cotas para alunos oriundos das escolas públicas. Todavia, é bom lembrar que, desde o início, as universidades públicas estiveram envolvidas na luta por uma educação do campo. Mas não podemos afirmar que são todos os sujeitos que trabalham na instituição que concordam com a inserção de trabalhadores rurais dentro de instituições públicas de ensino superior. Assim descreve um aluno em relação à sua percepção de gestão da universidade: “Faltou mais compromisso e responsabilidade, pois éramos tratados como pessoas que estavam no lugar errado. A universidade não cumpriu com seu papel que, além de formar profissionais, é educar cidadãos para a vida.”

Muitos alunos apontam que, na universidade, existia um grupo de pessoas ligadas ao curso que fazia as coisas caminharem, mas sempre enfatizando que não existia unanimidade na aceitação. No entanto, a maioria dos alunos enfatizou que a gestão da universidade foi boa, como se observa em algumas respostas abaixo:

A gestão da universidade se deu mais em decorrência dos coordenadores do curso, não o corpo universitário como um todo e, sim, algumas pessoas com funções que poderiam estar mais aplicadas com o andamento do curso.

Bom na medida do possível, pois contribuiu com o papel de universidade pública. Não entendeu em alguns momentos nossa metodologia e sofremos com o descaso de alguns servidores.

Sobre a relação entre a universidade e os movimentos sociais, Bezerra Neto (2013, p.32-33), ao analisar o curso de Licenciatura em Pedagogia da

Terra², desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (2013, p.32-33), destaca que,

Nem sempre se dá ou se deu da forma mais tranquila, sobretudo devido à autonomia e aos objetivos de ambos e, por vezes, a incompreensão do que seria esta autonomia. Além disso, não são raros setores de alguns movimentos sociais enxergarem na universidade um braço do próprio Estado burguês que os oprime, expropria e exclui da participação em seu seio.

Ainda sobre a relação entre a universidade e os movimentos sociais, os alunos do curso de jornalismo apontaram que:

A universidade para os grupos sociais é um bicho de sete cabeças, mas aos poucos estão quebrando as barreiras.
Boa. O diálogo deveria ter sido mais próximo entre os movimentos sociais que compõem o curso, pois muitas vezes algumas coisas foram encaminhadas sem sermos avisados.

Quando a pergunta foi feita sobre a gestão realizada pelos movimentos sociais, as respostas variaram muito, ora dizendo que fizeram uma grande atuação, ora apontando que poderiam ter feito muito mais articulações, ter acompanhado os alunos de forma mais consistente, etc. Observem os trechos abaixo:

O movimento teve sua participação grandiosa para que os educandos contribuíssem numa história dentro da universidade.
O MST, via campesina e MAB foram muito claros e objetivos nas articulações da UFC com o INCRA.
Houve participação, mas penso que faltou mais articulação com os demais agentes. Penso que poderia ter sido mais atuante na gestão de recursos, por exemplo.

Nunca apresentaram um acompanhamento permanente, pois as pessoas inseridas nesse processo tinham outras atividades e com isso em alguns momentos ficamos "desacompanhados".

Quanto à gestão realizada pelo INCRA, os alunos responderam: “avaliou que cumpriu com a obrigação de garantir os recursos no tempo certo. Não deixou o curso atrasar e estava sempre presente nos finais das etapas e nos

² Sobre uma análise desse curso com a UFSCar, verificar o artigo “A gestão do PRONERA no estado de São Paulo a partir do curso de Pedagogia da Terra, p. 109 desse livro.

processos de avaliação.” Ressalto que a maioria das respostas cita o INCRA apenas no repasse de recurso para realização do curso.

Em relação à gestão tripartite, que no caso do curso de jornalismo era uma cogestão entre movimentos sociais, Universidade Federal do Ceará e INCRA, cada um tinha suas atribuições estipuladas no termo de cooperação, cabendo aos movimentos sociais apenas o levantamento de demandas. Essa obrigação foi estabelecida pelo Acórdão 2.653/2008, uma vez que determinou ao INCRA que inibisse qualquer participação na execução, elaboração, avaliação, etc. dos cursos. No entanto, como se verificou nas falas dos estudantes, essa situação não ocorreu na prática, pois citaram nas respostas do questionário que os movimentos sociais participaram da implementação do curso de jornalismo pelo seu acompanhamento nas diferentes etapas, conforme já foi mencionado acima neste artigo e como se verifica na entrevista realizada com a aluna Sheyla, do Assentamento Santa Bárbara (Caucaia-CE), que relatou que: “eu sei quem são os parceiros, no entanto, não consigo ver a junção para gerir, quando chegamos para o tempo escola está tudo pronto, e achei incrível que esse curso não atrasou. Acho que a gestão dos três foi muito boa.”

Sales (2005, p. 103) aponta que, “no atual Estado ampliado, a sociedade civil é parceira forte, não apenas coadjuvante na gestão da sociedade”. De acordo com o autor, a atuação da sociedade sofre avanços e recuos condicionados aos fatos históricos, econômicos e sociais. No caso da não-participação dos movimentos sociais como representantes da sociedade civil nos cursos do PRONERA, esta decorre do processo de criminalização dos movimentos sociais. Esses fatos repercutem diretamente no desenvolvimento de determinadas políticas públicas. No entanto, podemos afirmar que, mesmo diante do acórdão, o curso funcionou, prestigiou e deu voz a todos os parceiros.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar como ocorreu a gestão do curso de jornalismo do PRONERA, implementado em parceria com a Universidade Federal do Ceará, o INCRA e movimentos sociais. O curso teve sua vigência sob as determinações do Acórdão 2.653/2008 do TCU.

A gestão vivenciada no curso entre os movimentos sociais e instituições estatais, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Universidade Federal do Ceará, constituiu-se em aprendizado para todos em relação à vivência dos conflitos, delimitação de papéis e funções, e confrontos de saberes sociais e conhecimentos sistematizados conforme registros nos relatórios.

Pela análise dos manuais de operações e pelo processo administrativo do curso de jornalismo, percebeu-se que a participação da sociedade civil é fundamental para a implementação e acompanhamento de políticas públicas como o PRONERA.

Constata-se o PRONERA como uma política pública em construção, revelando que a relação entre a sociedade civil e o Estado, instituída nesse processo, é fundamental à efetivação da democracia, tanto pela garantia do direito à educação, quanto pela ampliação da esfera pública estatal constituída pela participação dos movimentos sociais na gestão da política.

No período de realização de algumas etapas do curso, atuava como servidora participando dos acompanhamentos na universidade e pude observar que os alunos do Jornalismo da Terra buscavam mais que uma formação universitária, ansiavam por melhorias na sua comunidade. A maioria dos alunos já trabalhava nas suas comunidades em rádios comunitárias. Pelo que percebi nas conversas que tínhamos durante as visitas, eles tinham consciência de que não bastava um certificado qualquer de comunicação social, ou seja, a escolaridade é uma condição necessária, mas não suficiente, para transformar as relações nos assentamentos. Consoante se pode notar, a educação formal pouco tem enfatizado o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade.

Espera-se que políticas públicas como o PRONERA possam ser criadas para incentivar a formação de pessoas da classe trabalhadora. Observa-se que, diferentemente do contexto histórico em que estava inserido o curso de Jornalismo da Terra, a pressão da classe trabalhadora já está surtindo efeito em relação ao acesso às universidades públicas. Hoje, já temos a adoção de cotas em diversas instituições. Que os sonhos continuem a ser sonhados e as expectativas dos jovens de ingressar em uma universidade possam se tornar realidade para todos aqueles que desejam se tornar profissionais nas mais diversas áreas.

Referências

BARROSO, Luís Roberto. *Ano do STF: Judicialização, Ativismo e Legitimidade Democrática*. Em 22/12/2008. Site Consultor Jurídico. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2008-dez-22/judicializacao_ativismo_legitimidade_democratica?pagina=2. Acesso em: 10 de nov 2015.

BEZERRA, Luiz Bezerra. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. In: BEZERRA, Luiz Bezerra Neto; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LEITE NETO, Luiz (Orgs.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

BEGNAMI, João Batista. *Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil*: Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento pedagógico).

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Senado Federal, subsecretária de Edições Técnicas, 2007.

_____. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. (Secad/MEC), Brasília: 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/secad/>>. Acesso em 2007.

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). *Dicionário de Educação do Campo*. 1ªed. Editora: Expressão Popular. São Paulo, 2012.

_____. *Educação Profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do Pronera*. Veranópolis/RS, 2008 (digital).

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. *Gestão Democrática na e da Educação: Concepções e Vivências*. S/d.

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. *Manual de Operações*. Brasília, 1998a. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. *Manual de Operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. *Manual de Operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, 2004.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. *Manual de Operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, 2012.

RAICHELIS, Raquel. *Assistência Social e esfera pública: os conselhos no exercício do controle social*. Cadernos ABONG, São Paulo, n. 21, 1997.

SALES, Ivandro da Costa. *Os desafios da gestão democrática da sociedade: (em diálogos com Gramsci)*. Sobral, CE: UVA; Recife, PE: UFPE, 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. São Paulo. Caderno



PARTE III

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

INSERÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DE EGRESSOS DOS CURSOS DE MAGISTÉRIO NO ÂMBITO DO PRONERA NO TOCANTINS

Jandira Carvalho Moraes Mochida¹

Introdução

Este artigo tratará do resultado da pesquisa que se propôs a investigar a inserção socioprofissional de jovens e adultos assentados em áreas da reforma agrária no Estado do Tocantins, egressos dos dois cursos de magistério (nível médio) desenvolvidos pela Associação de Apoio à Escola Família Agrícola de Porto Nacional no Tocantins – AEFA, em parceria com a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, no Estado. Os cursos foram realizados com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, sendo o primeiro concluído em 2008 e o segundo, em 2011.

A pesquisa, realizada em 2014, objetivou identificar e analisar os espaços de atuação socioprofissional dos egressos, apreender possíveis impactos e contribuições da formação em suas vidas e de sua ação nas comunidades, e os desafios à atuação desses sujeitos educadores(as) no campo da reforma agrária no Tocantins.

1. O PRONERA e os egressos dos cursos de magistério (nível médio)

A educação brasileira na zona rural, historicamente, apresenta índices deficitários, quer em relação à sua infraestrutura, quer em sua qualidade. Segundo Foerste (2012, p. 157), “ao longo dos 500 anos de exploração da terra e de seus trabalhadores, muitos foram os enfrentamentos, por vezes sangrentos, que buscaram transformar esta realidade”. Nas áreas de reforma agrária a situação não é diferente. Neste cenário de ausência de políticas públicas educacionais, movimentos sociais do campo se articularam com universidades e organismos nacionais e internacionais para reivindicar do Governo Federal a redução do analfabetismo e a ampliação da escolaridade dos assentados no

¹ Servidora do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, lotada na Superintendência Regional do Tocantins e Especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG.

país, o que resultou na criação do PRONERA (Manual Operacional do PRONERA, 1998).

Andrade e Di Pierro (2004, p. 22-23) destacam “seu modelo de gestão tripartite, com a participação de representantes do governo federal, de universidades, movimentos sociais, entre outras organizações”, apresentando-se como uma forma de fazer educação participativa e diferenciada em todas as suas fases de construção do processo. Uma estratégia de viabilidade desta política pública e dos projetos dela decorrentes, que corrobora o desenvolvimento do senso de pertencimento pelos atores envolvidos, enriquece e aprofunda o debate e favorece seu fortalecimento e consolidação.

São 93 formados em magistério oriundos das áreas de assentamentos do Tocantins, localizados em diversos municípios do Estado. Os candidatos foram indicados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins (FETAET). No primeiro curso, matricularam-se, inicialmente, 45 educandos, dos quais 27 foram concluintes. E, no segundo, 90 educandos, dos quais 66 foram concluintes. São 55 egressas do sexo feminino e 38 do sexo masculino (Convênios/INCRA/AEFA, 2005/2008).

No tempo escola (aulas presenciais), todos se deslocavam de suas comunidades até a EFA e, nessa caminhada, suspendiam seus afazeres domésticos e os trabalhos em seus lotes rurais para estudar. De um lado, o PRONERA garantiu os recursos financeiros para terem acesso à escola, sem os quais os assentados poderiam não ter suportado o ônus financeiro de se manterem nas cidades. Por outro lado, o programa potencializa e estimula o desejo latente e frustrado de muitos de estudar, a possibilidade de concluir um curso médio e a perspectiva de avançar. As duas condições se complementam. Sustentam a participação dos sujeitos coletivos no processo educacional e intentam reduzir o peso das interdições sociais que levam muitos a não terem como continuar os estudos, impedindo a garantia de um direito constitucional inalienável. A importância do PRONERA para os sujeitos pode ser exemplificada por algumas respostas extraídas do questionário de pesquisa realizada com os egressos em 2014:

Compreendo que o PRONERA é um programa que veio para ajudar o povo do campo a poder estudar em alternância e a ter uma profissão que pode ser exercida na comunidade com qualidade. São oportunidades que os camponeses têm para buscar conhecimentos, para transformar suas comunidades.

2. Os cursos, a formação em alternância e a parceria com a AEFA e a EFA

Em 2005, a AEFA, em articulação com o MST, o MAB e a FETAET, apresentou ao INCRA o primeiro projeto “Formação de Educadores nas Áreas de Reforma Agrária em Pedagogia da Alternância – Magistério Nível Médio”, que foi desenvolvido mediante convênio, entre dezembro de 2005 e dezembro de 2008. Seguindo os mesmos passos, o segundo curso teve início em dezembro de 2008 e conclusão em dezembro de 2011. Foram realizados na sede da Escola Família Agrícola (EFA), sediada no km 3 da Rodovia TO – 255, zona rural de Porto Nacional/TO.

Com duração de 36 meses e carga horária de 3.200 horas, os cursos foram organizados em dois tempos de estudo: o tempo escola (TE), com 2.240 horas (70% da CH) e dois encontros anuais de aulas presenciais, com duração de 30 dias cada um, e o tempo comunidade (TC), com 960 horas (30% da CH), no qual os educandos desenvolviam atividades pedagógicas nas comunidades. Sua execução teve como base a metodologia da alternância, contemplando os dois tempos integrados “entre escola e meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos, que parte da experiência e que inclui a implicação de todos os atores da formação” (CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 36). Essa alternância é a que se aproxima do “modelo de alternância real ou alternância integrativa”, em que:

não há uma sucessão de uns tempos teóricos e outros práticos (ainda que organizados no plano didático). É realmente mais que um mero processo. É o que se chamaria de interação entre os dois momentos de atividades, uma estreita relação entre todos os elementos do âmbito educativo, sejam pessoais, relacionais, didáticos ou institucionais (CALVÓ; GIMONET, 2013, p. 44).

Os educandos, na interação com o meio, realizavam pesquisas para levantar as potencialidades e os desafios, com a finalidade de refletir e aprofundar o conhecimento teórico e prático em sala de aula, num processo de socialização crítica.

Segundo Begnami e Peixoto (2013, p. 262),

essa interação entre os espaços e tempos, práticas e teorias, trabalho e estudo/pesquisa, é uma forma concreta de afirmar que, na nossa concepção de educação, a prática não existe sem uma teoria, e a teoria não subsiste sem a prática. Não há uma dicotomia, mas uma inter-relação dos dois aspectos em todos os momentos.

Um aspecto relevante nos cursos do PRONERA é a prática da parceria, usada a título “de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e de responsabilidades (...). A parceria é uma prática social que apresenta uma configuração complexa e com contradições”, mas traz “contribuições para o debate” do processo educativo, para a “construção coletiva de uma escola pública de qualidade (...). A parceria tem ajudado nas lutas pela organização de espaços coletivos de interlocução da educação” (FOERSTE, 2012, p. 158-159).

A celebração com a AEFA foi possível por esta ser uma entidade privada sem fins lucrativos, conformando com a legislação que rege a transferência voluntária de recursos públicos da União para outros entes. A AEFA, criada em 1996, desempenhou um papel pioneiro no Estado com a formação de educadores do campo oferecida a assentados da reforma agrária. Sua ação contribui com a inserção desses sujeitos como educadores(as), agentes sociais, sindicais, políticos ou culturais, ou em outras participações coletivas.

Conforme os projetos, a AEFA comunga com os interesses e objetivos do PRONERA e quer colaborar por saber “que é no campo que se concentra o maior número de professores leigos em todos os níveis e modalidades”. Ainda se compromete a construir junto estes projetos de escolarização no campo no Estado do Tocantins:

Primeiro, pela fragilidade da escola pública no atendimento às classes mais pobres (...), que dificulta a ascensão dos protagonistas. De outro lado, (...) busca a superação da exclusão e da conquista dos direitos de acesso, não só à terra, mas à educação (...), para reconstruir a vida desses trabalhadores (...). A escola, os educandos e os educadores/as das áreas de reforma agrária são atores importantes nas estratégias de desenvolvimento do campo e, para isso, se faz necessário um projeto de formação de educadores/as contextualizado (...). (INCRA – Processo de Convênio/INCRA/AEFA, 2008-vol. I p.10).

A experiência, o compromisso com a educação voltada para a agricultura familiar (AF) e o engajamento em projetos sociais conferiram confiabilidade e credibilidade à AEFA, razões para os movimentos sociais lhe apresentarem demandas de novos cursos pelo PRONERA, um de técnico em agroecologia e outro de magistério, que estão em execução.

Sobre a EFA/TO, sua experiência educacional iniciou-se em 1994 e, atualmente, atende a educação básica e o curso técnico em agropecuária para a agricultura familiar, além dos cursos pelo PRONERA. Sua prática pedagógica baseia-se nos princípios da educação do campo e da pedagogia da alternância. Dispõe de boa estrutura física de salas de aula, biblioteca, laboratórios e alojamentos, que abrigam os educandos do PRONERA no TE. Possui um

quadro de professores próprio e qualificado, complementado com profissionais da rede estadual e municipal, que também atuam nos dois projetos do PRONERA (INCRA-Processo de convênio/INCRA/AEFA, 2013).

3. Norte da pesquisa

O presente estudo é importante para o Estado do Tocantins ao dar conhecimento do resultado ao público e à academia, considerando ser este o primeiro realizado sobre egressos do PRONERA, um objeto social ainda desconhecido. Segundo Franca-Begnami (2010), “investigar os egressos é uma forma de compreender a realidade em que a escola está inserida e para a qual pode contribuir”.

Quanto ao termo “inserção socioprofissional”, aqui usado, tem relação com a forma de viver e de fazer desses sujeitos, com seu trabalho e a forma de participar e de enfrentar os problemas. Contribui para saber se a formação trouxe novas oportunidades de trabalho e de estudo; se despertou compromisso comunitário e maior consciência crítica; se proporcionou interação e integração com o meio. Problematisa um rol de aspectos e levanta questões como: A inserção se dá pelo que realiza o sujeito? Pelo lugar que ocupa? Pelo que ganha financeiramente? Pela economia que tem? Pelo estudo? Trabalho? Pela conduta/postura? Como pode ser medida? Quais seus indicadores?

Na conceituação do termo inserção socioprofissional de egressos, observa-se, primeiramente, “que a noção de inserção tem caráter multirreferencial. Portanto, pode estar associada ao campo profissional, aos processos de reinserção, às dinâmicas pessoais e psicológicas, às trajetórias de vida e, por fim, à dimensão mais global da inserção” (JELLAB, 1997 *apud* LARANJEIRA; TEIXEIRA, 2008, p. 24).

Já Franca-Begnami (2010, p. 20) em sua dissertação de mestrado,

adotou o termo inserção em dois sentidos. Primeiro, entendendo que o jovem do campo está inserido no mundo do trabalho, no âmbito da atividade produtiva, que se materializa tanto no trabalho assalariado, nas relações de trabalho da agricultura familiar e em outras atividades produtivas. Segundo, na concepção de educação adotada nas EFAS e na própria dinâmica da vida do e no campo, a inserção das pessoas e do jovem está para além das atividades produtivas. Neste sentido, compreende-se que o jovem pode e deve conjugar a sua inserção profissional com a vida social, pois ele é ou pode ser protagonista da sua vida e do meio onde está inserido.

Com estas reflexões, a noção conceitual que mais se aproxima da intenção desta pesquisa é a do segundo entendimento de Franca-Begnami, por considerar que os sujeitos são, na maioria, jovens moradores do campo, meio

no qual as relações sociais e de trabalho se estabelecem por dinâmicas diferentes das que se processam nas cidades e no agronegócio.

Na pesquisa, adotou-se a abordagem descritivo-qualitativa, tipo que se adapta melhor aos objetivos da investigação e favorece a maior compreensão do objeto.

Os dados analisados foram coletados no INCRA/TO, na escola e em seu “site”² e pelo questionário, que a princípio seria enviado aos 93 formados, a fim de elucidar o problema abordado com o grupo maior. No entanto, apenas uma parte dos formados participou da pesquisa (34 sujeitos), apesar das várias tentativas e esforços para maximizar a entrega, abarcar a todos e viabilizar a devolução dos questionários.

Como aponta Babbie (2003), um problema recorrente quando se utiliza o questionário é a “baixa taxa de respostas”. Essa alteração entre o grupo de indivíduos previsto no projeto e os que efetivamente participaram da pesquisa corrobora ponderações feitas por Alves-Mazzotti; Gewandszajder (2002, p. 149),

“um projeto de pesquisa consiste basicamente em um plano para uma investigação sistemática que busca uma melhor compreensão de um dado problema. Não é uma ‘camisa-de-força’ nem um contrato civil que prevê penalidades, caso alguma das promessas feitas for quebrada. É um guia (...) indica aonde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar.”

O questionário, principal instrumento de coleta de dados, foi constituído por 5 quesitos, organizados por itens e subitens e por perguntas abertas e fechadas relacionadas ao tema. Todo trabalho da pesquisa ocorreu entre os meses de abril de 2013 a outubro de 2014.

4. Inserção socioprofissional dos egressos

Este tópico é referente ao resultado da análise sobre a inserção socioprofissional dos sujeitos, considerando aspectos de sua vida, antes e após a conclusão dos cursos, como: moradia, trabalho/atividades desenvolvidas, os desafios e os impactos da formação, além do movimento migratório pós-cursos.

² Informações sobre o histórico da EFA e AEFA podem ser obtidas pelo “site”: www.comsaude-to.com.br/servicos/efa.php. A COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação, em parceria com Associações de Agricultores Familiares e o Sindicato de Trabalhadores Rurais criou a EFA de Porto Nacional no Tocantins.

Os 34 sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, em torno de 36,50% dos formados, são oriundos de assentamentos localizados em 12 municípios das diversas regiões do Tocantins. A maior concentração de alunos é de assentamentos do município de Porto Nacional, onde está sediada a escola (EFA). É um público formado por jovens e adultos na faixa etária de 21 a 42 anos, com o predomínio de 22 jovens na idade entre 21 e 29 anos, ou seja, 64,70% dos pesquisados; por outros 29,42%, entre 30 a 38 anos de idade (10 pessoas); além de 5,88% (2 pessoas) com idades de 41 e 42 anos. Dos sujeitos, fazem parte 23 mulheres, ou seja, 67,65% do grupo, e 11 homens, 32,35% do grupo. Há maior concentração de jovens mulheres nos cursos, com faixa etária entre 21 e 29 anos (56% das mulheres), enquanto os homens, em menor número, se concentram entre as idades de 25 e 28 anos, corroborando os dados sobre a predominância de jovens nos dois cursos.

A predominância de mulheres em recentes cursos de magistério é significativa por mostrar que a cultura se perpetua historicamente. No campo, a população de homens é maior, no entanto, a frequência de mulheres nos cursos foi maior. Enfatiza a divisão conservadora de papéis entre gêneros, em que o homem se legitima como responsável pelas atividades produtivas. A atividade do magistério é vista como da mulher e se relaciona com sua função reprodutora, educadora e de cuidadora dos filhos. O valor social atribuído ao magistério “contribui para a permanência da divisão sexual do trabalho e, conseqüentemente para hierarquização do trabalho” (TEDESCHI, 2011, p. 115). Observa-se que as relações sociais de gênero no campo, também reproduzem a divisão social e de gênero na cidade.

No Brasil, o trabalho masculino ainda prevalece na terra e, segundo Castro *et al.* (2013, p. 22), “em 2006, havia 67% de homens e 33% de mulheres trabalhando com agricultura. Esta proporção de homens aumentou e, de mulheres, diminuiu em 2009”.

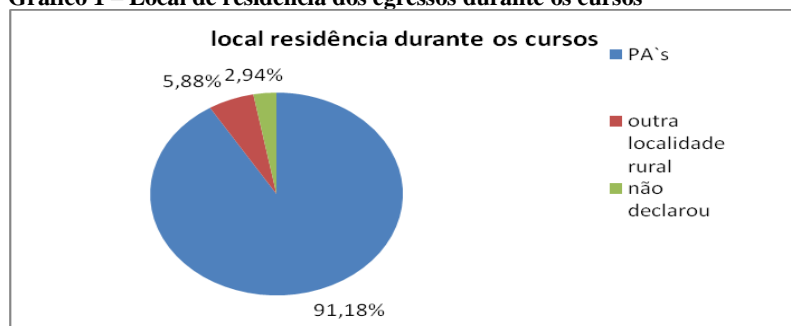
Quanto ao estudo, há diferença a partir da faixa com até quatro anos de escolaridade, pois “daí em diante, as mulheres no campo sempre têm mais tempo [anos] de estudo que os homens, ou seja, as mulheres no campo se educam mais do que os homens” (CASTRO *et al.*, 2013, p. 21). Reproduz a situação da cidade, onde o número de mulheres estudantes cresce e, muitas vezes, supera o dos homens. Existe a visão machista de que estudar é para mulheres, restando aos homens o trabalho. A marcada divisão social do trabalho no meio rural é uma condição que dificulta à mulher acessar as atividades consideradas “masculinizadas” na sociedade, como o trabalho agrícola. Isto guarda relação com a imagem da mulher que foi construída e da separação de papéis entre os homens e as mulheres, “definidos coletivamente pelos outros em relação a nós” (TEDESCHI, 2011, p. 117-118).

Os dados da pesquisa apontam uma forte influência e incentivo dos familiares na participação dos jovens nos cursos. Compreende-se que os familiares, como os pais/cônjuges, abdicaram do seu direito de estudar pelo desejo de que os filhos ou os cônjuges realizassem o sonho de estudar, de ter outra profissão e melhores condições de vida e de trabalho futuro. Também que os pais, imbuídos do sentimento e do dever de zelar, querem dar aos filhos a oportunidade de estudar. Outros, por já serem adultos, incorporam a ideia de que passaram da idade de estudar, cabendo a oportunidade aos mais jovens, aos filhos.

4.1. Moradia e trabalho/ atividades durante o magistério

No início dos cursos, os sujeitos eram provenientes de áreas de reforma agrária. Pelos dados, no decorrer dos cursos, permaneceu quase a integralidade desses sujeitos nos assentamentos (91,18%). Uma pequena parte, porém, se deslocou para outras comunidades rurais, como consta no Gráfico 1, dados que podem ser comparados aos da moradia após os cursos, apresentados no tópico seguinte e no Gráfico 3. A baixa mobilidade em relação à moradia durante os cursos também influenciou na forma e na dinâmica de trabalho/atividades desenvolvidos no período. Infere-se que esse fato se deu em razão do nível de instrução, da idade, da falta de perspectiva de trabalho, das exigências impostas pelo INCRA, e outras de caráter pessoal.

Gráfico 1 – Local de residência dos egressos durante os cursos



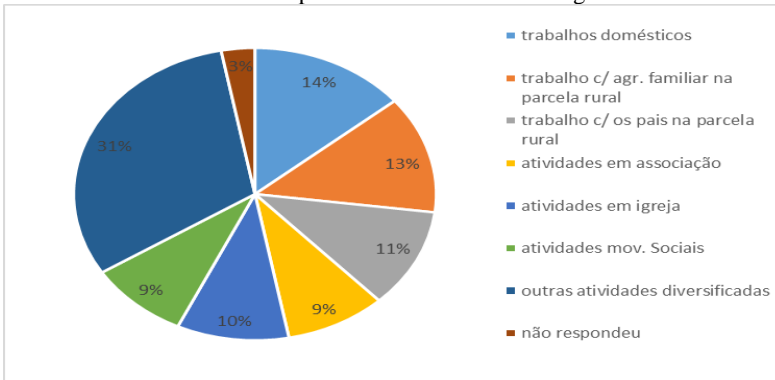
Fonte: Mochida (2014).

Sobre as atividades desenvolvidas antes/durante os cursos, a pesquisa mostra que se concentraram entre os trabalhos domésticos, com 14,28%; trabalho com a AF na parcela rural, com 12,85%; trabalho desenvolvido com os pais na parcela rural, com 11,43%; e participação nas atividades da igreja, com 10%. Destaca ainda participações em organizações sociais nas comunidades de origem e em representações de movimentos sociais, cada uma

com 8,57% de participação. Os demais trabalhos foram diversificados e, juntos, perfazem 31,36%: venda de produtos da agricultura familiar em feiras e nas cidades; trabalhos artesanais; participação em atividades políticas; trabalho de garçom na cidade; trabalho em comércio na cidade e outras. Um dos pesquisados, 2,94%, não respondeu à questão.

O Gráfico 2 expressa os dados e possibilita comparar com as atividades desenvolvidas após o magistério, constantes do Gráfico 4.

Gráfico 2: atividades mais importantes antes/durante o magistério



Fonte: Mochida (2014).

De um modo geral, à época dos cursos, havia uma identidade e integração dos sujeitos nas atividades de sua comunidade, quer no campo social, produtivo, religioso, ou, doméstico, estando distribuídos, proporcionalmente, em torno de 10% por grupo de atividades/trabalho. Nesse meio, verifica-se uma minoria de sujeitos realizando trabalhos destoantes daqueles relativos à agricultura familiar, como o de garçom e em comércio da cidade, justificados pela “falta de oportunidade de serviço no campo”. São situações que levam a compreender a necessidade de complementação de renda ao trabalho na parcela rural e que pode contribuir para a sustentação da família, com a permanência no local.

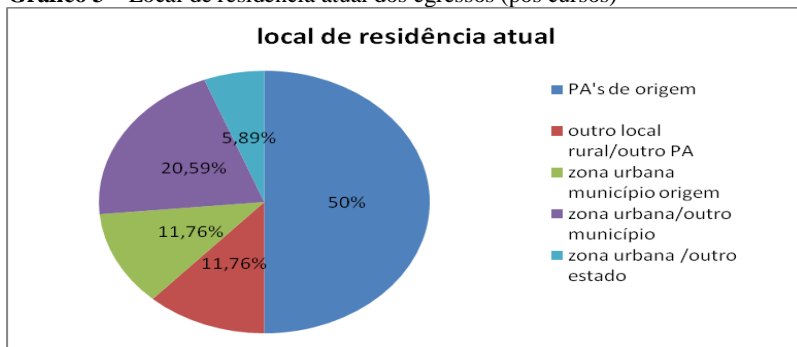
Não houve manifestação sobre a prática de esporte, lazer, cultura, entretenimento, entre outras, pelos sujeitos nas comunidades.

4.2. Moradia e atividades geradoras de renda nos projetos de assentamento após o magistério

Após a conclusão dos cursos, permaneceram nas comunidades rurais 61,76% dos sujeitos (21 pessoas), sendo que 50% de todos (17 pessoas) continuaram morando nas áreas de assentamento de origem e 11,76% (4

peças) em outras comunidades rurais/outra PA. Entretanto, houve um significativo movimento migratório para as cidades, com a realocação dos sujeitos, como consta no Gráfico 3, se comparado com a situação antes/durante os cursos. Os dados sobre o movimento migratório serão abordados em tópico à frente.

Gráfico 3 – Local de residência atual dos egressos (pós cursos)



Fonte: Mochida (2014).

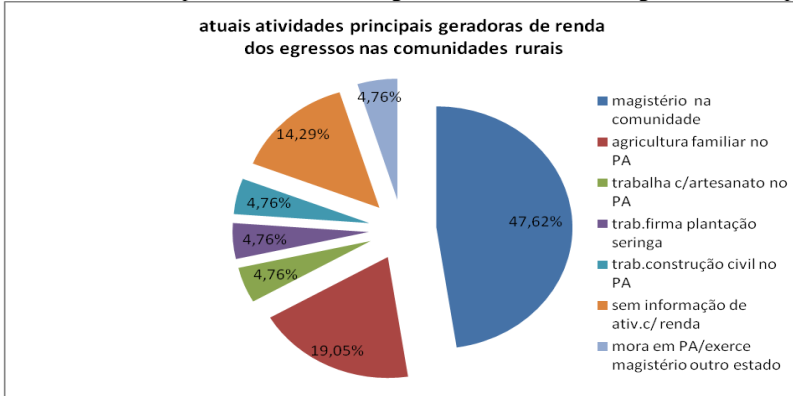
PA's de origem: 50% (17 pessoas); Outra localidade rural/outra PA: 11,76% (4);

Zona urbana município de origem: 11,76 % (4); Zona urbana outro município: 20,59% (7);

Zona urbana de outro estado: 5,89 % (2 pessoas).

Em decorrência da formação, houve a reinserção dos sujeitos em novos trabalhos. Observou-se, pelos dados, a alteração na dinâmica, na forma e tipo de trabalho, com diversificação das atividades geradoras de renda nas comunidades, como está demonstrado no Gráfico 4. Prevalece o exercício do magistério, que guarda relação com os cursos concluídos, pois, dos 21 egressos residentes nas comunidades rurais, 10 (47,62%) exercem o magistério nos locais e 4,76% (01 egresso) em Estado vizinho, morando em Projeto de Assentamento (PA); em segundo lugar, o trabalho com a AF, pois 04 egressos (19,05%) exploram a atividade em suas parcelas; 03 egressos (14,29%) não informaram suas atividades e, os demais, cada um, trabalha com artesanato, em firma de plantio de seringueira e com construção civil no PA.

Os dados apontam que 10 dos pesquisados (29,41%) diversificaram suas atividades com um segundo turno de trabalho, acumulando, uns, o trabalho principal do magistério com o da AF, outros, o da AF com a do magistério e ainda outros acumulam outra jornada de magistério com a função complementar de agregar valor à renda familiar. Infere-se que essa diversificação assegure a permanência dessas pessoas no campo.

Gráfico 4 – Principais atividades atuais geradoras de rendas dos egressos do campo

Fonte: Mochida (2014).

Oportuno expor que o exercício da profissão pelos assentados formados pelo PRONERA deveria ser incentivado. No entanto, as normas de assentamento de famílias vedam o vínculo com o serviço público. Se constatada a situação, a permanência do sujeito na área está condicionada a uma decisão administrativa, em caráter excepcional. Há tempos, aguardam-se as alterações nas normas do INCRA para legalizar a situação, o que seria um ganho de qualidade para a reforma agrária. Do contrário, o PRONERA torna-se um investimento público cujo resultado em prol do campo poderá ser comprometido.

4.3. Inserção em atividades sociais

Havia a perspectiva de que esses sujeitos estivessem engajados em ações de promoção social nas comunidades do campo. Segundo Pistrak (2011, p. 57), “o trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com ajuda da escola e através dela”. Cabe ao educador interagir com o meio e fazer a aproximação da escola com a vida comunitária. Esta pesquisa, que teve como um dos seus objetivos investigar a inserção dos educadores em ações socioculturais, políticas, educativas e de fomento à participação coletiva das comunidades, dialoga com a visão de Pistrak (2011). A investigação trouxe resposta positiva, pois 50% dos pesquisados (17 sujeitos) participam, ativamente, de organizações sociais e sindicais de trabalhadores rurais, bem como de ações em defesa dos direitos sociais, gênero, educação, meio ambiente, saúde e outros temas afetos às localidades municipais. A força maior de participação está entre os egressos

que continuaram morando nos assentamentos, pois 14 deles estão inseridos em alguma ação colegiada em sua região.

4.4. Movimento migratório após o magistério

Com a conclusão dos cursos, 38,24% dos pesquisados (13 pessoas) sofreram processo migratório para as cidades. Os dados dos que permaneceram no campo foram muito mais representativos (61,76%), embora sejam expressivos os dados da migração, interferindo, significativamente, no modo de vida e na forma de trabalho dos sujeitos. Sem opção no campo, tomaram outro direcionamento. Viram-se obrigados a seguir para a cidade, com a expectativa de alcançar mais oportunidades de ter uma vida melhor. Em suas trajetórias, não foram vistas melhorias nas condições socioeconômicas, pois enfrentam os desafios do estudo e do trabalho com baixa remuneração, como é a vida de muitos jovens da cidade. Poucos acessaram um curso superior. Não tiveram ascensão profissional e nem trabalho estável.

Constata-se que os migrantes são jovens na faixa etária de 21 a 29 anos, com o peso maior das mulheres. Das 23 egressas da pesquisa, 10 migraram para a cidade, enquanto que dos 11 homens, somente 03 migraram. Estes dados capturados se convergem, em tendência, aos do censo demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa, registrando que a população rural brasileira de homens na faixa etária entre 20 a 29 anos é de 2.580.228 pessoas e a de mulheres, nessa faixa etária, é de 2.276.264 pessoas. Para Camarano; Abramoway (1999), as jovens são as que mais sofrem a divisão do trabalho familiar e, assim, sem expectativa de trabalho e renda no campo, são motivadas a sair para as cidades.

Depreende-se que a saída desses “educadores do campo” das localidades rurais causa impacto negativo, em especial para o poder público, que deixa de ter o jovem qualificado no campo. Fato que poderia ser levado em conta pelo Estado para pensar políticas públicas que aproveitassem a força da juventude, oferecendo-lhe a oportunidade de desenvolver seu projeto de vida e de família e de contribuir com o desenvolvimento regional com sustentabilidade.

4.5. Impactos do PRONERA

Para 79,41% dos pesquisados, o PRONERA, teve um impacto positivo nas suas vidas. Destacando que, para os sujeitos, o programa: 1. Trouxe oportunidade de trabalho e o interesse de contribuir com a educação, visto nos exemplos: “Pelo PRONERA, tive maior interesse em contribuir com a educação na escola de minha comunidade” (E. F. S., 35 anos), “Ao concluir o curso, vieram novas oportunidades” (O. L. B. M., 21 anos); 2. Trouxe

envolvimento com os problemas da comunidade, como: “Posso contribuir com meus conhecimentos para não haver trabalho escravo na região” (V. M. A., 25 anos); “É um curso voltado para nossa realidade e nos incentiva a permanecer no campo” (O. C. S.); 3. Possibilitou atuar como educador(a) e de estar mais próximo dos alunos e das famílias, como: “Trabalhando na escola, estou mais próxima da realidade escolar dos alunos e da família de cada um” (R. S. B., 31 anos); 4. Ajudou no seu desenvolvimento e a ter maior confiança em si, como: “Ajudou-me a ter mais confiança, a falar mais, debater junto com a comunidade” (C. P. Q., 28 anos).

Por outro lado, enfrentam desafios e limitações na busca pela inserção como educadores do e no campo. A frustração de expectativa ensejou resposta negativa por 14,70% dos egressos, a exemplo de que “os cursos contribuíram em parte, mas a falta de emprego me obrigou a sair para outra cidade” (F. S. C., 29 anos) e, pelo fato de que “até agora não fui reconhecida, valorizada, mas tenho esperança de exercer minha profissão” (J. S. S., 24 anos).

O maior desafio com o qual se depararam foi “a falta de vagas nas escolas”, item respondido por 32,35% dos pesquisados, seguido do “fechamento de escola”, do fato de “não ter escola no local” e “campo de trabalho”, razões evidenciadas por 14,70% dos egressos, além de outros fatores dispersos. São problemas relacionados à baixa oferta de políticas públicas de educação do/no campo, ao esvaziamento do campo e das escolas por influência da força do capital e do agronegócio. A população precisa de uma escola do campo, que discuta sua realidade, que considere o sujeito do campo como protagonista do processo educativo, utilize métodos e conteúdos focados na perspectiva do campo como local de vida, que adote uma política de contratação de professor habilitado e de valorização profissional, fundamentais para a formação dos sujeitos do campo. Embora tenha avançado a conquista de direitos, com a ampliação da legislação educacional, a materialidade da educação do/no e para o campo ainda está distante.

Além disso, os dados apontam que o campo se ressentia da falta de políticas públicas de apoio ao financiamento de projetos voltados à juventude, para implementar ações culturais, sociais, esportivas e produtivas, no intuito de contribuir com o desenvolvimento das áreas rurais. A pesquisa mostra que 55,88% dos pesquisados responderam negativamente à questão da “existência de políticas públicas incentivadoras à inserção e à continuidade do jovem/adulto no campo”.

Considerações finais

O objeto pesquisado guarda relação com o trabalho desta pesquisadora junto ao PRONERA na Superintendência do INCRA no Tocantins, que teve

como motivação inicial a falta de informações sistematizadas sobre a vida e o trabalho dos sujeitos formados em magistério. Prescindia-se de dados importantes nas ações de planejamento, gestão, divulgação e nos espaços de discussão sobre a avaliação dessa política pública no Estado.

Diante da perspectiva do Programa em escolarizar assentados e formar técnicos para poderem atuar nas áreas de reforma agrária, havia a expectativa de que os sujeitos, resguardados seus direitos de escolha, estivessem exercendo o magistério e/ou outras atividades comunitárias nas localidades. Com a pesquisa, viu-se que era um entendimento desfocado da realidade, pois, além da formação, existem outros fatores internos e externos que se vinculam à inserção dos sujeitos e à decisão de permanecerem ou não nas comunidades. Tudo isso foi um aprendizado. É necessário garantir o direito democrático de se viver no campo por escolha. O campo é um lugar de vida harmoniosa, socioambientalmente saudável e economicamente viável, se for tratado com justiça. Mas isso não basta. O Estado tem o dever de criar, manter e ampliar as condições básicas para seu fortalecimento e sustentabilidade, o que poderia repercutir na melhoria da dinâmica e ambiente das comunidades e na movimentação da economia local.

No Tocantins, avalia-se que o impacto do PRONERA ainda é pequeno pela baixa diversidade de cursos. O resultado deste estudo, porém, ensaja avaliar que essa política pública proporciona a oportunidade de desenvolver uma proposta de educação que envolve a participação dos sujeitos na construção do conhecimento. O resultado indica que a qualidade dos cursos foi muito boa. O processo de formação foi capaz de despertar uma consciência crítica, transformadora e um sentimento mais coletivista aos sujeitos do processo. De formar cidadãos ativos, refletindo sobre sua forma de pensar e agir nas relações sociais, sendo esta mudança de postura também uma forma de se avaliar a inserção dos sujeitos. Por outro lado, avalia-se se há necessidade de dar segmento a novos cursos de magistério, pois além do movimento de retirada das escolas do campo, observa-se a limitação do seu campo de atuação. O estudo aponta a necessidade dos educadores ampliarem sua formação e, assim, fortalecerem mais sua atuação no campo. Aponta também a importância de outros cursos superiores oferecidos pelo PRONERA nas várias áreas do conhecimento, possibilitando ao público assentado conciliar o trabalho com o estudo.

Quanto à decisão dos egressos de permanecerem ou saírem das comunidades, as demandas do universo em que vivem, no campo pessoal e familiar, darão rumo ao seu futuro, mas há o envolvimento de todo o contexto do meio, que é o campo, que os motiva na tomada de uma ou outra decisão.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo. Editora: Pioneira Thomson, 1999.
- ANDRADE, M. R. et al. (Org.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva*: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.
- BABBIE, E. *Métodos e Pesquisas de Survey*. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 189.
- BEGNAMI, J. B; PEIXOTO, L. S. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e a pesquisa. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona, GO: UNEFAB. Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil, 2013. cap.15, p. 263.
- BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. *Inserção Socioprofissional de Jovens do Campo*: Desafios e Possibilidades de Egressos da Escola Família Agrícola Bontempo, 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- CASTRO, Antônio Maria. G de. et al. *Juventude Rural, Agricultura Familiar e Políticas de Acesso à Terra no Brasil*. Brasília: NEAD ESTUDOS/Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013, p.22.
- FOERSTE, E; SCHUTZ-FOERSTE, G. Parceria na Formação de Professores do Campo: uma avaliação do programa de educação do campo da Universidade Federal do Espírito Santos. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. *Territórios Educativos na Educação do Campo*: escola, comunidades e movimentos sociais. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012, p. 157-171.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Processo Administrativo de Convênio – INCRA/AEFA - Projeto: Formação de Educadores nas Áreas de Reforma Agrária em Pedagogia da Alternância – Magistério Nível Médio, 2005/2008.
- JELLAB, 1997 *apud* LARANJEIRA, D; TEIXEIRA, A. *Vida de jovens*: educação não – formal e inserção socioprofissional no subúrbio. Artigo. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.
- PISTRAK, M.M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 185 p.
- PUIG-CALVÓ, P; GIMONET, J. C. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE, T (Org.). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona, GO: UNEFAB. Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil, 2013. cap.1, p. 35-69.
- TEDESCHI, L. A. Representações sociais e relações de gênero no meio rural. In: FAISTING, A. L; FARIAS, M. F. L (Org.). *Direitos Humanos, Diversidade e Movimentos Sociais: Um Diálogo Necessário*. Dourados, MT: UFGD, 2011, p.113-134.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: UM ESTUDO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DAS ÁGUAS (PRONERA)

Juliany Serra Miranda¹

Introdução

Este artigo objetiva a contribuir com a discussão acerca da efetividade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) na formação de professores comprometidos com a questão agrária para atuarem na Educação do Campo. As informações nele apresentadas foram obtidas por meio do estudo de um dos cursos do PRONERA realizados no Estado do Pará: o curso de licenciatura em Pedagogia para Educadores da Reforma Agrária específico para educadores de comunidades ribeirinhas, denominado “Pedagogia das Águas”.

Qual o diferencial desse curso em relação aos demais? Em que o curso contribuiu para a prática profissional dos egressos? Quais os benefícios da formação desses educadores para a comunidade? Essas são algumas das questões que orientaram as observações e cujas respostas servirão para fomentar o debate acerca da Educação do Campo no Estado do Pará.

O contexto educacional do Pará apresenta uma realidade complexa, derivada de múltiplos elementos, entre os quais: a sociobiodiversidade característica da região amazônica; a extensão territorial do Estado; as disparidades regionais, que se refletem em indicadores sociais negativos, entre os quais, os indicadores educacionais.

O ensino, de um modo geral, não proporciona uma educação contextualizada, que possibilite uma formação adequada ao modo de viver, pensar e produzir dos sujeitos do campo. Existindo, com isso, um desrespeito às particularidades, à cultura, aos costumes, à diversidade desses sujeitos. Essas questões têm motivado o movimento social organizado, intelectuais e instituições de ensino a somarem forças na busca da universalização da educação para os sujeitos do campo, em contraposição às políticas compensatórias impostas ao meio rural.

¹ Especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG e servidora do INCRA/PA.

O curso de licenciatura em Pedagogia das Águas, elaborado em parceria com movimentos sociais do campo e universidade, surge nesse contexto como uma proposta de formar professores comprometidos com uma educação para a diversidade e com as questões específicas dos ribeirinhos paraenses.

O objetivo principal da pesquisa aqui apresentada é examinar se a proposta do curso de Pedagogia das Águas é, de fato, inovadora enquanto política pública de Educação do Campo. Para isso, relacionaremos os dizeres dos egressos acerca das contribuições do processo formativo em seu fazer profissional com as diretrizes do governo federal para esse segmento e as reivindicações dos movimentos sociais do campo. Na condução metodológica da pesquisa, buscou-se privilegiar os aspectos qualitativos. O referencial teórico foi construído ao longo da produção textual, já em diálogo com a pesquisa de campo.

O texto foi estruturado em três momentos: o primeiro aborda a importância dos sujeitos coletivos na elaboração e implantação de políticas públicas e apresenta sinteticamente o processo de implantação de políticas públicas em Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará. Destacam-se como referência nessa discussão Monica Molina, Roseli Caldart e Miguel Arroyo.

O segundo momento é uma apresentação do curso. Nele, são abordados desde o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso até as articulações que tornaram a parceria para a execução do projeto possível. Enfatizou-se aqui as contribuições do PRONERA e, em especial, do curso de Pedagogia das Águas para a Educação do Campo no Estado do Pará.

No terceiro momento, confrontaram-se as informações obtidas na pesquisa com aquilo que está proposto nas diretrizes nacionais para a Educação do Campo e no Projeto Político-Pedagógico do Curso. Expôs-se a avaliação que os sujeitos fazem da própria formação; as influências, apontadas por eles, na atuação posterior ao PRONERA, que consideram ter sido resultantes da formação vivenciada.

A coleta de dados se deu em dois momentos: primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental e, em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, foram obtidas informações por meio de questionários acerca do exercício profissional e das contribuições do curso para a comunidade.

De posse dos dados coletados, fizemos a correlação entre as teorias, documentos e os conteúdos considerados essenciais para indicar as categorias de análise: políticas públicas, formação de professores e Educação do Campo.

1. Políticas de formação de professores para educação do campo: definição e perspectivas na Amazônia Paraense

Não há como discutir Educação do Campo sem, primeiro, compreender o processo que deu origem aos pressupostos que hoje orientam essa educação. Para isso, é imprescindível tratar da questão agrária e de como ela impulsionou a luta dos movimentos sociais por acesso a direitos assegurados constitucionalmente. Assim, é fundamental, primeiramente, abordar alguns conceitos orientadores da pesquisa.

1.1 Políticas públicas

As políticas públicas, de maneira simplificada, compreendem as formas de agir do Estado para garantir aos cidadãos direitos constitucionalmente assegurados. Assim, falar sobre políticas públicas e Educação do Campo significa falar sobre como o Estado, mediante programas, tem materializado o direito à educação aos sujeitos do campo, respeitando as especificidades e o protagonismo desses sujeitos no processo educativo.

O direito à educação está na Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 6º, que aborda os direitos sociais dos cidadãos. Cabe ao Estado, em razão da estrutura de organização brasileira, zelar pela manutenção dos direitos. O Estado, estruturalmente, é o responsável pela implantação das políticas públicas, as quais são oriundas de demandas das classes sociais, em especial, das menos favorecidas ou excluídas, que precisam de ações inventoras para assegurar que seus direitos sejam respeitados.

As populações do campo, historicamente excluídas e desprestigiadas na sociedade brasileira, sociedade esta que privilegia a vida e a cultura urbana das cidades, necessitam da intervenção do Estado por meio de políticas públicas para assegurar que, enquanto cidadãos, tenham seus direitos respeitados. Nesse sentido, para Molina (2012, p. 35):

(...) a efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para as populações do campo requer a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e da igualdade material determinados na Constituição Federal de 1988.

Em razão de seus objetivos, as políticas públicas geralmente apresentam características intervencionistas e caráter compensatório, pois são ações do Estado que objetivam garantir direitos instituídos constitucionalmente. Compreender todo o processo que se inicia com o levantamento da demanda até a avaliação do resultado da política é muito

complexo, mobilizando conhecimentos de diversas ciências, tais como: Ciências Políticas, Sociologia, Economia, Administração, Direito e Psicologia, pois elas compreendem ações que interferem em todo um contexto e não somente na vida dos seus beneficiários.

A implantação de uma política pública exige habilidade de governança do Estado, capacidade administrativa e gerencial para lidar com o embate entre as classes. É papel do governante agir politicamente, isto é, pensar de que maneira atender ao demandado sem causar tantos transtornos às demais classes.

Para facilitar o estudo das políticas públicas, diversas subdivisões foram propostas para tipificá-las. Neste trabalho, utilizaremos aquela proposta por Dias e Matos (2012, p. 17-19), na qual sugerem que as políticas sejam divididas, em razão do alcance de suas ações, em: focalizadas ou universais; em conformidade com a demanda a que venham a atender em: política social (saúde, educação, habitação, previdência social), política macroeconômica (fiscal, monetária, cambial, industrial), política administrativa (democracia, descentralização, participação social) e política específica ou setorial (meio ambiente, cultura, agrária, direitos humanos, etc.).

Nessa perspectiva, as políticas públicas de Educação do Campo seriam políticas sociais e focalizadas, pois são direcionados para um grupo delimitado – aqueles que habitam as áreas rurais – e visam a garantir um direito social que é o direito à educação.

1.2. Políticas públicas de educação do campo

A educação é direito social garantido constitucionalmente. Entretanto, apesar de existir uma agenda de políticas públicas educacionais, ainda é imprescindível uma agenda específica para a Educação do Campo, uma vez que o meio rural brasileiro tem especificidades que exigem atenção na formulação de políticas.

Pensar em projetos e/ou programas educacionais nacionais em um país de dimensões continentais como o Brasil é problemático, uma vez que existem particularidades inerentes a cada uma das regiões, territórios, comunidades. Desse modo, essas particularidades devem ser respeitadas na formulação das políticas públicas. O que se observa no Brasil, entretanto, é que muitas políticas pensadas não alcançaram êxito em razão de terem sido formuladas para um público homogêneo ou como uma tentativa de homogeneizar os beneficiários.

As primeiras experiências de educação rural no Brasil, que se confundem com as primeiras experiências de educação popular, não foram pensadas para atender aos interesses dos sujeitos do campo, mas, sim, para atender à demanda do sistema capitalista. Na história da educação popular do

Brasil, verificamos que o que orientava os métodos de ensino e a seleção dos conteúdos a serem ministrados até finais da década de 1990 era a demanda por profissionais do mercado, quadro que começou a se modificar no fim do século passado, com o advento do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

A escola brasileira, desde o início da colonização do país, serviu e serve para atender aos interesses da elite e era inacessível para grande parte da população rural (SILVA, 2001). As ideias de universalização da educação somente começaram a ser propagandeadas no país com o manifesto escolanovista. Esse movimento coincide temporalmente com o crescimento da urbanização e industrialização do Brasil, as quais necessitavam de mão de obra capacitada.

Então, os movimentos começaram a se organizar para pleitear essa capacitação, uma vez que, segundo Ghiraldelli (2001), a oportunidade de profissionalização permitiria aos filhos dos camponeses escaparem do serviço braçal desgastante da zona rural. Assim, o acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo massivamente para o êxodo rural.

Logo, o que aparentava ser indício de ampliação do acesso à educação formal, na verdade demonstrou ser somente mais uma medida tomada para atender aos interesses do capital, uma vez que a educação para os povos do campo continuou deixada de lado. A lógica desse movimento poderia ser resumida na seguinte pergunta: para que investir em formação de sujeitos das áreas rurais se, em pouco tempo, tudo indicaria que haveria a fusão do campo com a cidade? Afinal, o desenvolvimento industrial faria o rural desaparecer em pouco tempo.

E foi sob a alegação de necessidade de desenvolvimento, propagada no período da ditadura militar (1964-1985), conforme estudos de Silva (2004), que surgiram diversas campanhas de alfabetização no país, implantadas com o objetivo de demonstrar internacionalmente que o Brasil era uma potência em todos os aspectos, inclusive na área educacional. Porém, por mais que tenham sido investidas quantidades consideráveis de recursos nessas campanhas, os índices educacionais do país ainda são considerados aquém dos padrões internacionais e as disparidades campo/cidade, urbano/rural ainda são apreciáveis.

Conforme dados apurados em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), 23,3% da população rural era formada por analfabetos contra 7,6% da população urbana, ou seja, existiam três vezes mais analfabetos no campo do que na cidade. Considerando a taxa de analfabetismo funcional (taxa criada pela Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que considera o percentual da população de quinze anos de idade ou mais, com menos de quatro anos completos de estudo na condição de analfabetos funcionais), a realidade apresenta-se ainda mais apavorante, sendo que 42,9% da população do campo encontrava-se nessa condição em 2007, contra 17,8% da população urbana.

Com o fim da ditadura militar e a consequente redemocratização do país, que culminou na elaboração de uma nova Constituição Federal (1988), o ensino firmou-se como gratuito, obrigatório e foi estendido a mais sujeitos, que passaram não só a ter acesso à educação formal, mas também a poder interferir nas formulações dos projetos e programas educacionais, por meio da participação nos fóruns de educação. A educação, com a Constituição de 1998, deixou ser compreendida como sinônimo de escolarização formal e passou a ser entendida em um sentido mais amplo, como formação para a cidadania, assim podendo ser concretizada por ações que ocorrem em diversos espaços, tais como a família e as comunidades.

A edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) ampliou o espaço para o debate sobre a educação e constituiu um avanço significativo, embora tardio, para os povos do campo. Em especial o artigo 28, que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, prevê currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos, assim como organização escolar própria, com adequação do calendário escolar às condições climáticas, às fases do ciclo agrícola, bem como adequação à natureza do trabalho da zona rural.

Com a LDBEN (9.394/96), foi possível visualizar a importância da integração escola, família e sociedade no processo educativo. Tais aspectos reforçaram a importância da comunidade, o que implica pensar a educação como formação que não pode ser descontextualizada. Os indivíduos devem ser ouvidos na seleção dos conteúdos e organização dos processos metodológicos; a educação deve ser pensada de maneira a atender aos interesses dos indivíduos e não mais à demanda do mercado.

O artigo 23 da LDBEN exemplifica bem as modificações no modo de pensar a educação ao permitir que a educação básica se organize da maneira mais adequada à realidade local, isto é, em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, etc., desde que o interesse do processo de aprendizagem sugira que assim seja melhor. O parágrafo 2º do mesmo artigo também faz alusão à possibilidade de adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, climáticas e econômicas, desde que sem prejuízo aos duzentos dias letivos estabelecido na lei.

Essa flexibilidade foi positiva e representou um avanço expressivo na autonomia dos sistemas educacionais, em especial para os sujeitos do campo, que passaram a requerer políticas educacionais que atendessem às suas

demandas; entre elas, o respeito à cultura camponesa, ao trabalho rural e ao histórico de lutas.

Nesse contexto, surge o que Munarim (2011) nomeia de Movimento Nacional de Educação do Campo. Trata-se do movimento que congregaria movimentos sociais do campo, instituições de ensino, igreja católica e órgãos ligados à reforma agrária em prol de uma educação que atenda às necessidades dos sujeitos do campo.

Um evento marcante para a Educação do Campo e do Movimento Nacional de Educação do Campo foi a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, que ocorreu em julho de 1998. Nesse evento, foram apresentadas as demandas dos sujeitos do campo, entre as quais: insatisfações em relação à educação: falta de infraestrutura das escolas; falta de apoio do Estado, de livros didáticos; currículo e calendários escolares que não consideram a realidade do campo; professores leigos, sem possibilidade de formação no próprio meio em que atuam. Nesse sentido, vale destacar, mesmo quando essa formação existe (nos cursos normais ou de nível superior), não são contempladas questões específicas da docência no campo. Isso ocorre, por exemplo, com o excesso de professores que procedem das cidades e que não conhecem a realidade do meio rural.

O reconhecimento dessas demandas viria contribuir na formulação de políticas específicas para o atendimento das necessidades dos sujeitos do campo. Destaca-se, entre essas políticas, a instituição, em 2002, das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, que representou uma grande conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo. Nessas diretrizes, a concepção de escola é a mesma defendida pelos sujeitos sociais, em que ela deve ter a identidade do campo, isto é, deve respeitar as singularidades do povo para a qual se destina.

Caldart (2008) apresenta, a partir de um estudo ancorado no uso das preposições “de” e “no” campo, uma explicação da educação almejada pelos sujeitos sociais. Eles almejam uma educação “no campo” por desejarem permanecer em seus locais de origem, mas também querem que essa educação seja “do campo”, para que seja pensada a partir do lugar em que estão, com a participação dos sujeitos e vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais.

Outro grande avanço para a Educação do Campo foi a edição da Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”. Esse documento, ao definir com clareza a quem se destina esse modelo de educação e os níveis de ensino por ela compreendidos, colabora com a inclusão da Educação do Campo na agenda dos ministérios, contribuindo tanto para fomentar o debate sobre o que querem

os sujeitos do campo, quanto para a arrecadação de recursos para financiar políticas, programas e projetos educacionais para esses sujeitos.

1.3. Políticas públicas e a educação do campo na Amazônia

O Movimento por uma Educação do Campo levanta a bandeira por uma educação que respeite as singularidades dos sujeitos do campo, o que vai de encontro a um fenômeno que se observa no Brasil: a tentativa de homogeneizar os sujeitos. Grande parte dos programas e projetos educacionais no país é pensada para a população em sua totalidade, sem respeitar as particularidades inerentes aos sujeitos.

O Brasil, e em particular a Amazônia, apesar da dimensão territorial, das especificidades, características populacionais e potenciais econômicos de cada região, conserva um componente de “igualdade” que é o modo capitalista de exploração das comunidades tradicionais e dos recursos naturais locais, aos quais essas populações estão diretamente ligadas. Entretanto, a forma de cada uma responder aos efeitos da competição capitalista e à globalização é diferenciada, o que aponta para o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, expondo os equívocos das políticas públicas e do modo padronizado e homogeneizante de tratar as questões sociais.

De acordo com Cury (2000, p.16), o sentido da homogeneização é “[...] ocultar a divisão de classes, para que o projeto da classe dominante seja tomado como projeto da sociedade em geral”. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista pretende contrariar e, nesse movimento, falsear o movimento do real. É o que podemos constatar em relação às políticas, programas e projetos de Educação do Campo em funcionamento na Amazônia.

Filosoficamente, tais projetos são bem estruturados e, para quem desconhece as realidades amazônicas, poderiam ser considerados os mais adequados. No entanto, assim que se encontram com a realidade local, logo mostram sua fragilidade, uma vez que foram pensados, em sua maioria, por técnicos sem a vivência e o trabalho no e do campo amazônico e, principalmente, porque foram baseados em realidades distantes, distintas; com frequência, em realidades das regiões Sul e Sudeste do país.

Para Molina (2010, p.64), é fundamental que as políticas compreendam o campo dentro de um contexto que envolve diversos aspectos:

(...) não envolve apenas aspectos agrônômicos, econômicos, sociais, políticos, culturais ou ambientais. Estes aspectos estão todos relacionados e decorrem de uma característica básica da estrutura fundiária do Brasil: a concentração da propriedade no polo superior da pirâmide dos proprietários, que provoca extrema fragmentação dos

níveis inferiores; e a existência de uma grande população rural destituída de terra.

Compreender as políticas de Educação do Campo para a Amazônia implica entender aspectos macro e micro que orientam as ações e as concepções dos camponeses amazônicos. As populações camponesas amazônicas compreendem sujeitos que foram expulsos de suas cidades de origem para atender aos interesses do capitalismo e sujeitos que persistem e resistem em seus locais de origem, tentando preservar as culturas tradicionais e os recursos naturais, apesar da crescente pressão do capital, que tenta, a todo custo, tomar esses recursos e modificar a forma como eles veem esse território.

Segundo Molina (2004, p. 65 e 66), o modelo de desenvolvimento do país é baseado em uma estratégia que privilegia o urbano. Por isso, observa-se um incentivo à modernização, à grande propriedade, sem a democratização do acesso à terra, refletindo uma desvalorização do trabalho camponês e, consequentemente, da cultura camponesa.

Nas palavras da autora:

É preciso estar atento ao fato de que este modelo de desenvolvimento, implementado no Brasil foi responsável por um dos maiores êxodos rurais do mundo: 28 milhões de pessoas deixaram o campo entre 1960 e 1980. [...] No debate sobre o caráter da Reforma Agrária nos anos 90 foi majoritária a ideia de que esta política pública não era mais necessária do ponto de vista do desenvolvimento econômico do país. Por essa concepção, grandes produtores respondem às demandas do mercado nesta etapa, é caro capitalizar e tornar competitivos os pequenos agricultores beneficiários da reforma agrária [...]. A leitura de que do ponto de vista econômico a Reforma Agrária não é mais necessária separa a questão fundiária da questão da produção e do abastecimento, ou seja, da “questão agrícola” (MOLINA, 2005, p. 64-65).

As políticas implantadas pelo governo a partir dos anos 1990, à primeira vista, são de incentivo à população camponesa. Entretanto, em uma análise mais detalhada, constatamos que tais políticas, muito mais do que atender aos interesses dessa população, objetivavam colaborar com o projeto de desenvolvimento do Estado. O “êxodo rural”, que provoca o inchaço das cidades, prejudica o desenvolvimento de um país e, assim, é imprescindível mobilizar investimentos para conter o êxodo.

Nesse contexto, os governos recorreram a programas e a projetos para o meio rural que vão desde financiamentos e fomento à agropecuária (sementes, fertilizantes, ferramentas, máquinas e implementos agrícolas), créditos agrícolas (PRONAF, FNO), até o perdão das dívidas dos agricultores. No entanto, a maior parte desses benefícios fica com os grandes produtores, que,

bem organizados e representados nas esferas políticas, conseguem usufruir confortavelmente desses benefícios. Aqueles que mais necessitam que seus direitos sejam resguardados acabam sem usufruir dos programas, projetos e, quando usufruem, constatam que tais programas e projetos não atendem às suas expectativas.

A Amazônia possui particularidades que a tornam uma região ímpar no mundo; por isso, merece atenção especial. Logo, falar sobre Educação do Campo na Amazônia e, particularmente, no Estado do Pará, é muito complexo, pois, nesse Estado, indígenas, ribeirinhos, seringueiros, extrativistas formam um grupo diverso de camponeses amazônicos que têm, em seu modo de vida, sua marca mais visível.

Paulo Freire (2007), ao falar sobre suas experiências educativas com grupos populares, afirma que é imprescindível considerar as experiências e a visão de mundo de um grupo ao formularmos propostas educativas destinadas a ele. Em outras palavras, ao pensar em Educação do Campo para a Amazônia, é essencial ouvir os indivíduos amazônidas, pois somente com base nos seus “quereres” é que podemos definir as abordagens pedagógicas e os conteúdos a serem ministrados. Não queremos aqui dizer que esses sujeitos são menos capazes do que os das demais regiões e que, por isso, devem aprender conteúdos diferenciados, mas, sim, que a formação de que esses sujeitos necessitam possa instrumentalizá-los para combater as desigualdades sociais, sem perder sua identidade camponesa amazônica.

A educação básica que vivenciamos não almeja a formação para a vida; os conteúdos e a metodologia utilizada, no geral, não possuem uma significação real. Nesse sentido, a correlação do apreendido na escola formal com as necessidades cotidianas é bem superficial. Esse fato, responsável por grande parte do insucesso escolar nas áreas urbanas, agrava-se ainda mais no meio rural, porque os sujeitos do campo querem alargar seus horizontes, ter acesso a informações históricas e científicas, mas querem também se enxergar como integrantes dessa história.

Para Molina (2004, p. 40), a Educação do Campo

significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, [...] a dimensão da reflexão pedagógica significa [...] discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

O Movimento por uma Educação do Campo já conseguiu muito avanço, materializado nas leis e diretrizes que regulamentam a Educação do Campo, assim como nos programas e projetos de governo, que, embora não sejam

políticas permanentes, têm contribuído significativamente na busca pelo respeito à dignidade humana.

De acordo com Silva (2009), as políticas públicas para a região amazônica devem ser voltadas para o indivíduo, para a sociedade e, também, para a cultura, partindo do local para o nacional e o internacional e não em um movimento contrário, como ocorreu historicamente, ou seja, do internacional, para o nacional e o local. Segundo o autor, somente dessa forma o Estado contribuirá para o desenvolvimento da região, uma vez que os maiores equívocos cometidos na elaboração da proposta educacional ocorrem devido à distorção do enfoque filosófico. Ele sugere uma abordagem dialética para compreender a ação educativa mais adequada ao homem amazônico (SILVA, 2009).

O desafio atual para a Educação do Campo na Amazônia é promover uma educação que dê visibilidade aos sujeitos amazônidas, com seus conhecimentos tradicionais forjados no trabalho e na relação com a natureza, seus hábitos, crenças, costumes, modos de ser, de viver, desmitificando a imagem de Amazônia enquanto um espaço de precariedade, sem perspectivas de alteridade. Assim, pensar políticas públicas educacionais para a região implica não somente conhecer suas particularidades, mas também ter em mente que tais particularidades não são empecilhos, são, antes, elementos que podem ser utilizados em prol do processo educativo.

O camponês, o ribeirinho, enfim, os povos da floresta e das águas da Amazônia dominam diversos saberes, conhecem os períodos de seca e cheia dos rios, o tempo da piracema, as fases da lua mais adequadas para plantar, caçar e pescar, o período da coleta dos frutos na floresta e dominam a geografia dos rios, da mata; conservam a cultura de seus antepassados, repassadas em seus contos e lendas.

Não é possível pensar a Educação do Campo distante da lógica camponesa de ver e se relacionar com a terra e, no caso da Amazônia, com as águas também. Fraxe (2009) nos situa nesse mundo amazônida, que ela denomina “o mundo das terras molhadas”, local onde homens, mulheres e crianças produzem e se reproduzem sob condições que lhes são próprias e podem vir a se relacionar, melhor ou pior, com os outros, desde que compreendam e respeitem seu modo de vida. Por isso, somente a partir de uma prática que respeite a identidade amazônida é que se terá êxito nas políticas públicas educacionais na Amazônia.

2. O curso de licenciatura em Pedagogia das Águas

O curso de Licenciatura em Pedagogia das Águas tem como finalidade a formação de profissionais comprometidos e capacitados para as diversas

funções dentro de um sistema de ensino, por meio das seguintes habilitações: Docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais –, Ensino Normal, na Gestão e Coordenação, de acordo com o que está disposto nos Artigos 63 e 64 da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação. Em uma leitura atenta do Projeto Político-Pedagógico – PPP – do curso, não observamos muita diferença desse projeto em relação a um PPP do curso de pedagogia tradicional do Campus Guamá, na Região Metropolitana de Belém, por exemplo, ou mesmo em relação ao PPP do curso regular ofertado no Campus Universitário do Baixo Tocantins – CUBT/UFGA - Abaetetuba. Isso é, em parte, anunciado pelo coordenador do curso, UFGA(2011.), quando afirma:

O desenho curricular é o desenho da Pedagogia tradicional. Mas a ideia era de que por dentro da dinâmica, das disciplinas, a gente constituísse o curso pelos planejamentos do tempo-escola [universidade] e tempo-comunidade. [...] O desenho curricular não foi exatamente da forma como queríamos, pois tínhamos tempo e limite para a aprovação na faculdade e no INCRA. São dois tipos de aprovação diferentes. Pois se fosse o desenho desejável íamos passar muito tempo para aprovação junto à Universidade. Então as mudanças na matriz foram no núcleo eletivo e na metodologia do curso, de Tempo- Escola e Tempo-Comunidade.

Embora a proposta discutida em conjunto por universidade e movimentos sociais configure-se como inédita para a demanda ribeirinha, uma vez que adequaria o currículo do curso àquela realidade, contribuindo para a melhoria da educação nas ilhas, o trâmite para a consolidação de um novo PPP, totalmente diferenciado para o curso, demandaria muito tempo, o que faria com que o curso não se iniciasse no período previsto.

A saída encontrada, então, pelo coordenador e autor do projeto, foi promover o diferencial do curso por meio da inclusão de disciplinas eletivas, voltadas à realidade camponesa, e da argumentação junto aos docentes do curso para que respeitassem, nas discussões, as especificidades dos alunos. Somando-se a essas alterações, destaca-se no projeto a dinâmica de organização das aulas, que funcionavam em regime de alternância (tempo-escola e tempo-comunidade), o que permitia aos docentes do curso inserirem no planejamento as necessidades cotidianas dos discentes como eixos motrizes das aulas.

As “amarras burocráticas” e a fossilização de alguns conhecimentos, como sendo imprescindíveis ao processo formativo de um educador, trouxeram implicações ao curso. Dentre os problemas descritos no I Relatório Pedagógico, elaborado pelo professor coordenador e entregue ao INCRA,

destacam-se entraves na gestão dos recursos e na seleção de professores para atuarem no projeto.

O apoio dos movimentos sociais ao projeto foi imprescindível para a realização das etapas, pois eles conseguiram dar suporte aos alunos para que eles tivessem acesso a determinados itens impossíveis de adquirir com recursos do convênio de maneira célere.

Quanto à seleção dos professores, duas eram as principais dificuldades do coordenador: encontrar professores realmente comprometidos com a Educação do Campo e como remunerar os profissionais atuantes do curso.

Em depoimentos de alunos, coletados pela fiscal do convênio, eles relataram que os professores que não se identificavam com a Educação do Campo tinham certa resistência à metodologia do curso e às discussões mais específicas. Assim, o professor coordenador do curso foi obrigado a ser mais criterioso no processo de contratação de professores, uma vez que os discentes tinham certa rejeição àqueles mais distantes.

A metodologia da alternância, prevista no PPP, embora não tenha acontecido a contento, foi um traço marcante do curso, pois possibilitou que os discentes voltassem seus olhares sobre a sua própria realidade, tão estigmatizada socialmente, como um lugar ruim, de pobreza, de “gente sem cultura”, passando a ser vista como um ambiente rico na biodiversidade e nos saberes culturais, com pessoas que querem transformar as ilhas ou qualquer outro lugar de moradia num espaço para se viver com qualidade.

O objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia vem ao encontro das expectativas dos ribeirinhos de Abaetetuba e aos pressupostos da Educação do Campo ao propor a formação de professores comprometidos com a realidade local, capazes de reproduzir a ideia de inter-relação do campo com a cidade, por meio da defesa da tese segundo a qual os dois espaços merecem atenção, um espaço não é melhor que o outro, mas são diferentes. Por serem diferentes, necessitam de que essas diversidades sejam consideradas na elaboração de projetos, programas e políticas.

Considerações Finais

Em nossa pesquisa, concluímos que a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia das Águas atingiu o objetivo proposto: graduar profissionais para atuar na área educacional comprometidos com a Educação do Campo, pois a formação recebida no curso contribuiu consideravelmente na maneira de pensar a educação.

As contribuições da experiência do curso se refletiram em mudanças nas secretarias de educação nos municípios de Abaetetuba e do entorno; em discussões e estudos sobre Educação do Campo e formação de professores nas

Universidades Públicas do Estado do Pará; e também na inserção na agenda da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC-PA da necessidade de rever a formação dos professores do campo no Estado.

A maioria dos egressos do curso está atuando na área da educação no município de Abaetetuba ou nos municípios do entorno (Barcarena, Moju e Igarapé-Miri) e afirma que os conhecimentos adquiridos durante o curso contribuíram para sua prática profissional. Uma característica do curso que contribuiu para a prática profissional dos egressos, segundo relatos recorrentes dos pesquisados, foi a oportunidade de discutir em sala de aula problemas e situações que ocorriam nas escolas em que atuavam como professores e/ou técnicos pedagógicos. A metodologia de alternância foi essencial ao aprendizado, pois possibilitou que casos concretos das comunidades em que viviam fossem debatidos em sala de aula.

Quanto à Política de Educação do Campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos Estados do Pará a partir da execução do curso de Pedagogia das Águas (2005-2010), entendemos ter sido um momento de aprendizado para todos os envolvidos (universidade, coordenadores, professores, lideranças, estudantes, órgãos públicos, entidades, etc.), visto ter sido um momento de mudança de paradigma que fundamentalmente transformou a vida dos camponeses atendidos pelo programa, mudança essa que certamente se estendeu às famílias e à comunidade. E, independentemente das questões filosóficas e ideológicas que permeiam a Educação do Campo, a política pública deve ser implementada a partir do que foi planejado e reformulado de acordo com o acúmulo de conhecimento, em consonância com a necessidade social objetiva e segundo a maior ou menor capacidade das classes em disputar os serviços do Estado.

Referências

ARROYO, Miguel. *Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. *Políticas de formação de educadores (as) do campo*. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996), *LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº9*]. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002.

- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo. Diário Oficial, 5 de novembro de 2010.
- CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.); *Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008. Caderno 7.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7º ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. *Políticas públicas – princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FRAXE, Therezinha J.P. *Homens anfíbios: etnografia de um campesinato das águas*. São Paulo: Annablume, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GHIRALDELLI Júnior, Paulo. *Filosofia e história da educação*. São Paulo: Manole, 2001.
- IBGE, 2008- Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios- síntese. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/sintese/pnad2008.pdf>
- INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de operações. Disponível em: <www.pronera.gov.br>. Acesso em 05 de outubro de 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Panorama da Educação do Campo*. Brasília/DF: Inep/MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-do-campo.pdf>>, acessado em 07/2014.
- MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: *Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes... [et al.]*; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília. INCRA; MDA, 2008.
- _____. JESUS, Sônia Meire Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- _____. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC, 2010.
- _____. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.
- MUNARIM, Antônio. *A educação do campo na atual conjuntura*. Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 2011, digitado.
- SILVA, Josenilda Maués. A curricularização da diversidade. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Orgs.).

Educação, Direitos Humanos e Inclusão: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

SILVA, Jorge Gregorio da. Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. *Revista Trabalho Necessário*. Ano 7, número – 9, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Político Pedagógico do Curso Pedagogia das Águas: Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.* Belém, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Relatório Final do Curso Pedagogia das Águas: Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.* Belém, 2011.

O PRONERA: uma política pública diante do TCU

Nelson Marques Félix¹

Introdução

Este artigo objetiva analisar os questionamentos que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) vivenciou decorrentes da edição do Acórdão 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União – TCU. Nos anos seguintes, uma série de leis, decretos e acórdãos deu nova roupagem ao PRONERA, redundando na publicação de um novo Manual de Operações no ano de 2011.

Uma das concepções de Estado que inclui a sociedade civil na correlação de forças na esfera política foi desenvolvida pelo pensador político italiano Antonio Gramsci. De acordo com Santos (2009, p. 2):

Na perspectiva *gramsciana*, *sociedade civil* é concebida como o lócus da disputa pela hegemonia; o conjunto das organizações por onde se difundem, por um lado, as ideologias que sustentam a hegemonia das classes dominantes ou, por outro lado, as ideologias que servem de base para as classes dominadas atuarem no sentido da contra-hegemonia.

É nesse contexto que Gramsci vai considerar que o Estado é formado pela somatória entre sociedade política e sociedade civil, uma hegemonia permeada pela coerção. Segundo Diniz (1997, p. 14):

GRAMSCI, referindo-se à relação Estado/governo e Estado/sociedade civil, identifica a noção liberal de Estado como uma representação corporativo econômica da ordem política. Isto representa, segundo o autor, uma confusão bastante comum entre sociedade civil e sociedade política - como duas esferas distintas e não intercambiáveis. Neste sentido, GRAMSCI propõe um novo conceito de Estado, baseado na ideia de que sua noção geral envolve tanto elementos constitutivos da sociedade civil quanto da sociedade política.

Assim, considera-se a relação entre Estado (sociedade política) e movimentos sociais (sociedade civil) uma relação de conflito, posto que os

¹ Servidor do INCRA/PRONERA e Especialista em Educação do Campo pela FAE/UFMG.

movimentos sociais buscam transformar os conflitos, muitos deles frutos das desigualdades e injustiças, em direitos e, com isso, ampliam a esfera pública.

O PRONERA pode ser compreendido como uma ampliação do espaço público e dos direitos dos sujeitos sociais do campo por se tratar de uma política pública que forja uma ação do Estado, que inclui em seu planejamento as demandas da sociedade civil organizada em movimentos sociais (SANTOS, 2009).

Tendo em vista o Estado como uma correlação de forças na qual as demandas da sociedade civil (movimentos sociais) são complexos processos de luta por direitos e justiça social, pretende-se neste texto analisar os impedimentos legais pelos quais passou o PRONERA em seu décimo ano de existência, em especial o Acórdão TCU 2.653/2008.

1. Acórdão 2.658/2008 – TCU

A Constituição Federal de 1988 garante ações fiscalizatórias por parte dos órgãos de controle. É o caso do Tribunal de Contas da União – TCU, que tem o papel de auxiliar o Congresso Nacional no exercício do controle externo. As competências constitucionais privativas do Tribunal de Contas são matéria dos artigos 71 a 74 e 161 (CF/1988), conforme descritas adiante².

- Fiscalizar as contas nacionais das empresas supranacionais;
- Fiscalizar a aplicação de recursos da União repassados a Estados, ao Distrito Federal e a municípios;
- Prestar informações ao Congresso Nacional sobre fiscalizações realizadas;
- Aplicar sanções e determinar a correção de ilegalidades e irregularidades em atos e contratos;
- Sustar, se não atendido, a execução de ato impugnado, comunicando a decisão à Câmara dos Deputados e ao Senado Federal;
- Emitir pronunciamento conclusivo, por solicitação da Comissão Mista Permanente de Senadores e Deputados, sobre despesas realizadas sem autorização;
- Apurar denúncias apresentadas por qualquer cidadão, partido político, associação ou sindicato sobre irregularidades ou ilegalidades na aplicação de recursos federais; e,
- Fixar os coeficientes dos fundos de participação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e fiscalizar a entrega dos recursos aos governos estaduais e às prefeituras municipais” (Portal TCU – Fiscalização a Serviço da Sociedade).

² Fonte disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/institucional/conheca_tcu/institucional_competencias. Acesso em 25 de agosto, 2014.

Além das atribuições previstas na Constituição, várias outras têm sido conferidas ao tribunal por meio de leis específicas. Destacam-se, entre elas, a Lei de Responsabilidade Fiscal, a Lei de Licitações e Contratos e, anualmente, a Lei de Diretrizes Orçamentárias. O TCU, no exercício de suas atribuições, está autorizado a manifestar-se sobre as matérias de sua competência. Tais manifestações recebem o nome de *acórdão*. Conforme glossário do Tribunal Superior Eleitoral³:

Um acórdão consiste em uma manifestação proferida por um órgão judicial, com o fito de externar posicionamentos com respeito à aplicabilidade de um determinado direito a uma situação fática específica. Sua estrutura compõe-se de uma ementa, um relatório e a motivação. A síntese do acórdão é denominada *ementa* e tem por finalidade resumir os pontos fundamentais. O relatório é a parte inicial do acórdão, no qual são descritos os fatos do processo que contribuirão para o julgamento. A motivação ou fundamentação é resultado da análise dos juízes ou ministros onde são descritas as questões de fato e de direito expostas no relatório e que constroem as bases lógicas para a decisão. O dispositivo é a parte final do acórdão. Caracteriza a manifestação, ou seja, o posicionamento do Judiciário.

Em 2008, o TCU levou ao conhecimento do INCRA o Acórdão nº 2.653/2008, emitido no âmbito do Processo TC 025.081/2006-8, em face de julgamento do convênio 8/2005, assinado entre o INCRA e a FAESPE – Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual, com a interveniência da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Esse convênio tinha por objeto a realização de curso de Agronomia com Ênfase em Agroecologia e Socioeconomia Solidária para 60 jovens e adultos assentados da reforma agrária dos Estados de Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Paraná, com financiamento do PRONERA.

Em 19/11/2008, o TCU analisou o Processo TC 025.081/2006-8, objeto de denúncias de supostas irregularidades que abrangem desde a aplicação dos recursos da União, até os princípios que regem a execução dos projetos implementados pelo PRONERA. Consta no relatório do Acórdão 2.653/2008 a descrição das denúncias arroladas:

³ Glossário eleitoral do site do Tribunal Superior eleitoral, que utilizada como referência: GUIMARÃES. José Augusto Chaves. Conceito de acórdão. In: ----- *Análise documentária em jurisprudência: subsídios para uma metodologia de indexação de acórdãos trabalhista brasileiro*. 1994. 250 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. p. 63-67. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos-iniciados-com-a-letra-a#acordao>>. Acesso em: 11 de nov de 2015.

Tratam os autos de denúncia formulada por cidadão devidamente identificado e contendo matéria de competência desta Corte de Contas, relatando possíveis irregularidades na gestão do Convênio nº 525133, assinado entre o INCRA e a UNEMAT, que tem por objeto a realização de curso superior para assentados. A denúncia é corroborada pelas Manifestações da Ouvidoria nº 07632, Ó7529e 07513 (fls. 29/31).

02. Na última instrução proferida nos autos (fls. 187/214) foi proposta a audiência dos responsáveis em relação às irregularidades, abaixo relacionadas, apuradas em sede de inspeção:

Ante o exposto, submetemos os autos à consideração superior, propondo:

1- a audiência dos responsáveis abaixo relacionados, para que apresentem suas razões de justificativa por *terem*:

a) realizado pagamentos com recursos do convênio a professores da UNEMAT para proferirem aulas no âmbito do Projeto CAMOSC - Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo, em desacordo com o que preceitua o art. 167, X, da Constituição Federal, bem como o art. 25 § 1º, da Lei complementar n 101/2000;

b) realizado a contratação de professores para ministrarem aulas no âmbito do Projeto CAMOSC - Curso e Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo sem a realização de licitação ou processo seletivo simplificado, permitindo que os docentes fossem indicados *por* organização externa à administração pública (MST), em afronta aos princípios da impessoalidade e da moralidade (art. 37, Constituição Federal), bem como, descumprindo orientação desta Corte de Contas (Acórdão TCU nº 1070/2003 - Plenário) e o art. 27 da Instrução Normativa, STN nº 0111997, no sentido de que a contratação com recursos federais recebidos por Estados e Municípios em sede de convênio devem ser obrigatoriamente licitados nos termos da Lei 8666/93;

c) realizado o pagamento, no 3º módulo do curso, de bolsa-auxílio a apenas 23 estudantes em detrimento dos demais, sem a utilização de qualquer critério, ofendendo o princípio da impessoalidade e da moralidade, previstos no art. 37 da Constituição Federal e, dando ensejo a que a escolha fosse feita de modo pessoal, em detrimento do interesse público;

d) efetuado o pagamento de notas fiscais (Hotel Caiçaras, NF nº 1015 e nº 1112, fls. 703 e 707; Primo Lanches, NF nº 428 e nº 446, fls. 700 e 760) sem a efetiva comprovação do serviço por meio do atesto nos documentos correspondentes, contrariando o art. 62 da Lei 8666/93, bem como, encaminhando documentação comprobatória da prestação regular do serviço, sob pena de responsabilidade solidária;

e) descumprido o Plano de Trabalho do Termo de Convênio nº 008/2005, já que transferiram a execução de diversas atividades decisórias e de gestão que cabiam à UNEMAT e à FAESPE para os Movimentos Sociais do Campo (MST, MPA, PJR, CPT), infringindo os arts. 21 e 22 da IN 01/97;

f) incluído 13 aprovados no vestibular para o curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo - CAMOSC além do número inicial de 60 vagas, sem previsão editalícia, contrariando o item 3 do Edital 003/2005 - COVEST/UNEMAT, o art. 3º da Lei 8666/93, os princípios da impessoalidade e da moralidade, previstos no art. 37 da Constituição Federal, bem como restringindo a competitividade do certame (art. 3º, § 1º, I, da Lei 8666/93).

A partir dessas denúncias, seguiram ao INCRA determinações que afetaram a legitimidade dos regulamentos do PRONERA, contidos no Manual de Operações de 2004, vigente à época. Tratam-se de 5 determinações abaixo descritas:

9.4. determinar ao Incra que;

9.4.1. em relação aos pagamentos realizados pela Faespe referentes às notas fiscais de número 1.015 e 1.112, emitidas pelo Hotel Caiçaras, e 428 e 446, emitidas pela empresa Primo Lanches, sem a efetiva comprovação do serviço por meio do atesto nos documentos correspondentes, adote providências tendentes a verificar se os serviços indicados naqueles documentos fiscais foram prestados a contento, instaurando, caso necessário, a devida tomada de contas especial para apuração, quantificação do débito e identificação dos responsáveis, inclusive no âmbito do próprio Incra, haja vista o dever de fiscalização que lhe foi atribuído na cláusula segunda, inciso II, alínea b, do termo de convênio 8/2005;

9.4.2. informe a este Tribunal de Contas, no prazo de 120 (cento e vinte) dias contados da notificação deste acórdão, as providências adotadas em relação ao subitem anterior, encaminhando à Secretaria Federal de Controle Interno, no mesmo prazo, a tomada de contas especial porventura instaurada;

9.4.3. caso pretenda oferecer cursos a público específico, afeto a sua área de atuação, a exemplo do que se verificou no âmbito do Projeto Camosc:

9.4.3.1. com relação ao instrumento a ser firmado com a entidade que se encarregará da execução do objeto, em vez de convênio valha-se de contrato, precedido de procedimento licitatório (grifo meu);

9.4.3.2. iniba, por meio de normas, cláusulas contratuais e fiscalização, qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos sociais ligados à Reforma Agrária, participem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outra fase do curso promovido;

9.4.3.3. faça constar do termo de contrato exigência de que a instituição, ao selecionar professores destinados a ministrar aulas no curso, realize processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes e pelos princípios básicos da administração pública, mormente, os da impessoalidade e

moralidade, impedindo que questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas exerçam qualquer influência na escolha do corpo docente;

9.4.3.4. adote medidas no sentido de divulgar o curso ao maior número possível de interessados, evitando restrição ao número de comunidades participantes;

9.4.3.5. na análise do projeto do curso a ser ministrado, avalie se foram empreendidos estudos prévios consistentes para definição do número de vagas a serem oferecidas, abstendo-se de se manifestar, após a conclusão do processo seletivo, favoravelmente ao aumento do número de vagas inicial, sob pena de afronta aos princípios da impessoalidade, da moralidade e da publicidade;

Somente em 19 de janeiro de 2009, por meio do ofício 36/2009-TCU/SECEX-MT, é que o INCRA recebeu oficialmente a cópia do Acórdão nº 2.653/2008, acompanhado do relatório e do voto daquele tribunal, da Sessão do Plenário realizada em 19/11/2008.

As determinações do TCU implicaram o impedimento de firmar novos convênios. Cabe lembrar que o bom andamento dos convênios vigentes também foi perturbado, à época, por divergência de entendimento entre o INCRA e o MEC quanto ao pagamento de bolsas a professores /funcionários públicos para ministrar aulas em cursos do PRONERA.

Diante desse quadro de impedimento das ações do PRONERA, diferentes medidas foram tomadas para reverter e/ou flexibilizar as decisões do TCU. A primeira iniciativa do INCRA no sentido de fundamentar a impropriedade das decisões do TCU foi o parecer, de 25/02/2009, elaborado pelo jurista Fábio Konder Comparato, que o encetou categoricamente fundamentando a nulidade do processo administrativo, a partir do art. 144 do Estatuto dos Servidores Públicos Civis da União, que aponta que “as denúncias sobre irregularidades serão objeto de apuração, desde que contenham a identificação e o endereço do denunciante e sejam formuladas por escrito, confirmada a autenticidade.”

O jurista, no intento de expor a existência de jurisprudência sobre a matéria, fez referência à Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal no julgamento de Habeas-Corpus nº84.827-3, de Tocantins, citando as considerações do relator, ministro Marco Aurélio:

A envergadura do tema contrasta, a mais não poder, com a vida democrática, com a segurança jurídica que deve se fazer presente no dia-a-dia dos cidadãos. A esta altura, acolher a referida prática [denúncia anônima] é dar azo à repetição desse procedimento, passando-se a viver a época do terror, em que a honra das pessoas ficará ao sabor de paixões condenáveis, não tendo elas meio de incriminar aquele que venha a implementar a calúnia. O interesse público não está nesse modo de se chegar à responsabilidade de servidores e agentes públicos, mas, tanto quanto possível, na preservação da imagem daqueles que atuam no

serviço público, especialmente como agentes públicos e políticos (COMPARATO, 2009, p. 1).

Assevera, igualmente, que a não-identificação de um denunciante impede a possibilidade do contraditório, uma vez que o alvo da denúncia jamais poderá ter o direito de requerer danos morais ou materiais, não tendo direito à ampla defesa.

No que concerne ao mérito, Comparato (2009) analisa o item (9.4.3.1), que determina a substituição do instrumento convênio por contrato. Segundo o parecerista, o fato do PRONERA atuar necessariamente em parcerias com os:

movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, as instituições públicas de ensino, as instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais, desautoriza o programa a estabelecer o instrumento contrato, posto a relação indissociável entre parcerias e regime de comunidade de interesses e objetivos comuns. Neste caso não se justificaria a utilização de contratos administrativos pela sua natureza sinalagmática, ou seja, compromisso firmado entre partes com interesses contrapostos (COMPARATO, 2009, p. 4).

Por fim, o jurista questiona o mérito do item (9.4.3.3) por impedir, na seleção de professores destinados a ministrar aulas no curso, que “questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas exerçam qualquer influência na escolha do corpo docente”, esclarecendo que a seleção de professores é competência da universidade e não do INCRA, e que o impedimento da livre expressão política ou ideológica dos professores configuraria censura ideológica e cerceamento da liberdade de expressão da atividade intelectual e científica, consagrada no art. 5º, inciso IX da CF-88 (COMPARATO, 2009, p. 4).

Em 2009, documento da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania subsidiou petição do INCRA ao TCU, face a proibição de se contratar, via convênio, a execução do PRONERA. Nele, foi discutido um dos princípios que regem as ações dessa política pública, qual seja, a gestão participativa, expressa na modalidade parceria, fundamentada pela responsabilidade mútua de seus parceiros por meio de uma construção coletiva, não só presente na elaboração dos projetos, mas também no seu acompanhamento e avaliação.

Essa coordenação esclareceu o significado da parceria, enfatizando-a como uma reunião de pessoas, sociedade e comunidade, caracterizando-se pelos objetivos e interesses comuns. Afirmou, igualmente, que o INCRA celebrava parcerias por meio de convênios quando se tratava de instituições públicas de ensino estaduais e municipais e civis sem fins lucrativos. Quando a parceria era executada com Instituições Federais de Ensino – IFE, o instrumento usado era o termo de cooperação/destaque orçamentário (hoje,

termo de execução descentralizada). Na sequência, esse documento caracteriza o instrumento de execução na modalidade convênio:

Conforme estabelece a Portaria Interministerial n.º127, de 29 de maio de 2008, que.

Estabelece normas para execução do disposto no Decreto no 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências, considera:

VI - convênio - acordo ou ajuste que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento **de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação** (grifo do documento).

Na sequência, é elencada a presença da participação e da gestão democrática na forma da lei:

Constituição Federal de 1988

Capítulo II – Da Educação, da Cultura e do Desporto.

Seção I – da Educação

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (o grifo é nosso).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, assim determina:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil (grifo nosso) e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

...

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A fundamentação desse documento da coordenação do PRONERA é finalizada destacando a participação e a gestão democrática no âmbito da educação enquanto prerrogativas da Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. O artigo 8º regulamenta as parcerias para garantir o desenvolvimento de experiências de educação básica e profissional; o artigo 9º garante que as demandas por educação provenientes dos movimentos sociais possam ser matérias estruturantes das políticas educacionais; o artigo 10º assegura a gestão participativa para possibilitar maior aproximação entre escola, comunidade, movimentos sociais, órgãos normativos do sistema de ensino e demais setores da sociedade civil.

Considerando as determinações das diretrizes com respeito à participação, o documento da Coordenação do PRONERA questiona a concepção de movimentos sociais como entes estranhos à administração pública. Nesse contexto, o PRONERA materializa as garantias legais, pois a participação dos movimentos sociais/sindicais está regulamentada quanto aos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação, ficando a execução a cargo da administração pública.

As argumentações do parecer do jurista Fábio Konder Comparato (2009), bem como o documento elaborado pela Coordenação Geral do PRONERA, serviram como fundamentação para petição de 03/03/2009, que requereu o afastamento dos itens 9.4.3.1 e 9.4.3.2 do Acórdão 2.653/2008, que determina o instrumento de contrato na execução dos cursos do programa e o impedimento da participação dos movimentos sociais do campo, respectivamente.

Em 03/08/2009, uma petição, de categoria embargos declaratórios⁴, foi encaminhada ao TCU, requerendo “o efeito suspensivo⁵ dos itens questionados com a possibilidade de oferecimento de cursos do PRONERA por meio de convênio com a participação dos movimentos sociais” (INCRA, 2009, p. 5).

No início de setembro do mesmo ano, o tribunal, em resposta à petição de agravo⁶ do INCRA, editou o Acórdão nº 2.051/2009-TCU-Plenário, informando não caber embargos declaratórios em face de despachos. O documento esclarece que, “nos termos do art. 287 do Regimento Interno do TCU, os embargos de declaração são oponíveis em face de acórdãos do tribunal, não se vislumbrando a possibilidade jurídica dessa espécie recursal em face de despachos” (TCU, 2009, p. 2).

O processo aqui descrito corresponde ao que alguns analistas sociais e juristas denominam de ativismo judicial. Em texto publicado no jornal Folha de São Paulo, em 04/12/2009, Boaventura de Sousa Santos destacou a existência de um ativismo judiciário conservador, que está ocorrendo em todos os países latino-americanos e tem bloqueado os avanços democráticos conquistados pelas novas constituições pós-período ditatorial. No Brasil, o ativismo judiciário conservador é fruto de convergência de elites político-econômicas e judiciais que obstaculizam a ampliação dos direitos e espaços públicos a alguns segmentos da população. Por exemplo, o autor destaca os pedidos de anulação “de turmas especiais para os filhos de assentados da

⁴ Os Embargos Declaratórios estão previstos no art. 535 do Código de Processo Civil. De acordo com o artigo, cabem embargos de declaração nos casos de sentença ou no acórdão, com indicação do ponto a que se deve pronunciar o juiz ou tribunal. Seu objetivo consiste no requerimento de revisão de alguns aspectos de uma decisão proferida. Esse requerimento deverá ser constituído se verificada em uma determinada decisão judicial a existência de omissão, contradição ou obscuridade. Cabe ao magistrado, a partir da análise do pedido de embargo, exercer o juízo de retratação ou sanar possível falha existente no pronunciamento a pedido de uma das partes. (Gonçalves, 2011).

⁵ O efeito suspensivo consiste na suspensão da eficácia de uma decisão (sentença) recorrida até o seu julgamento final (Siqueira e Angher, 2002).

⁶ Agravo é um recurso interposto perante juízo "ad quem", com o intento de reformulação de uma decisão interlocutória (que não põe fim ao processo) proferida pelo juízo "a quo" (FILHO, 2006).

reforma agrária (convênios entre universidades e INCRA), de escolas itinerantes nos acampamentos do MST, de programas de educação indígena e de educação no campo”. Para Barroso (2012, p. 5):

o ativismo judicial é uma atitude, a escolha de um modo específico e proativo de interpretar a Constituição, expandindo o seu sentido e alcance. Normalmente ele se instala em situações de retração do Poder Legislativo, de um certo descolamento entre a classe política e a sociedade civil, impedindo que as demandas sociais sejam atendidas de maneira efetiva.

Ainda de acordo com esse autor, 2008 foi marcado pela centralidade do Poder Judiciário na tomada de decisões que envolveram questões de amplo alcance da política, tais como a implementação de políticas públicas. Pode-se inferir dessas considerações de Barroso (2012) que o campo da política, entendida como participação da sociedade civil na formulação de demandas para compor a agenda estatal, é impropriamente ocupado pelas decisões judiciais, se considerarmos a questão do avanço da democracia enquanto um regime político comprometido com a expansão da criação de direitos.

Embora o TCU não integre o Poder Judiciário (sendo um órgão administrativo autônomo que exerce o papel de auxiliar o Congresso Nacional no exercício do controle externo), a ele se aplica a mesma crítica feita por Santos e Barroso ao ativismo judicial. Extrapolando suas atribuições, o tribunal tem se arvorado a intérprete da Constituição, interferindo na concepção e implementação de políticas públicas. Assim considerando, temos que as inúmeras decisões tomadas especificamente em relação aos fundamentos e princípios de atuação do PRONERA configuram uma fragilização da sua autonomia, ao mesmo tempo em que obstaculizam a execução de gestões participativas, tão caras à democracia e ao exercício da cidadania.

Contudo, esses episódios não ocorreram sem resistências por parte do INCRA e das entidades parceiras do PRONERA. Em 13/07/2009, o Colegiado Estadual do PRONERA do Ceará se reuniu para elaboração de requerimento ao TCU expondo, entre vários aspectos, as dificuldades trazidas pelas determinações do tribunal, que implicaram a desautorização do INCRA na realização de novos convênios. Diante do exposto, requisitaram ao TCU urgência na solução dos seguintes pontos:

1- A apreciação dos embargos declaratórios opostos pelo INCRA (protocolo 0000441714030) nos autos do Processo TC 025.081/2006-8 do Tribunal de Contas da União, seu conhecimento e provimento, a fim de esclarecer se o órgão está autorizado desde já a realizar novos convênios para oferecimento de novos cursos no âmbito do Pronera, bem como de aceitar a participação dos movimentos sociais.

2- Na apreciação final do mérito, garantir que o Pronera seja executado conforme seu Manual de Operações, inclusive no que diz respeito a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo como protagonistas deste Programa e do direito subjetivo da educação.

3- Na apreciação final do mérito, admitir ainda a realização de convênios entre INCRA e entidades executoras, por ser política educacional que se enquadra nos requisitos elencados na legislação pertinente (INCRA, PRONERA SR-02, 2010, p.5-6).

Em 26/02/2010, a Rede Mineira de Educação do Campo⁷, organização do Estado de Minas Gerais, levou a público uma moção de repúdio ao Acórdão 2.653/2008 do TCU. O documento caracteriza a Educação do Campo pela sua pluralidade e por garantir o direito à educação para as pessoas que vivem no campo, a ser assegurado pelo Estado Democrático. O documento caracteriza as determinações do Acórdão 2.653/2008 como um retrocesso histórico, lamentando o posicionamento do TCU, principalmente com a restrição à participação dos movimentos sociais do campo no PRONERA:

Lamentamos tal posicionamento e consideramos um retrocesso na história do nosso país. Fato que fere a democracia conquistada à custa das vidas de muitos cidadãos brasileiros, além de confrontar nossa Constituição Federal, que garante a participação da sociedade civil e desconfigura a proposta do programa (REDE MINEIRA, 2010).

Em 10/08/2010, o INCRA convidou os parceiros do PRONERA para participar de audiência com o presidente do TCU, com o objetivo de solicitar novo acórdão favorável aos recursos do INCRA, a fim de garantir a continuidade da implementação de novos cursos. Na reunião, expôs-se a imperiosa celeridade do julgamento do Acórdão 2.653/2008:

⁷ A Rede Mineira Por uma Educação do Campo é formada pelas seguintes instituições: ASA-MG- Articulação do Semi-Árido Mineiro; APJR – Associação de Promoção da Juventude Rural de Governador Valadares; AMEFA – Associação Mineira das Escolas-Família Agrícola; CPT–MG – Comissão Pastoral da Terra de Minas Gerais; CEDEFES – Centro de Documentação Elói Ferreira da Silva; CÁRITAS DIOCESANA VALE DO JEQUITINHONHA; FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais; FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de MG; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; MPA – Movimento do Pequenos Agricultores; CAT – Centro Agroecológico Tamanduá; CAA - Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas; EQUIPE RURAL DO MUCURI; FEDERAÇÃO MINEIRA DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS; FAE/UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; FAE/UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais; FAFIDIA – Faculdade de Filosofia da Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha; EMATER – MG – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de MG; RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.

O coordenador do setor de educação do MST à época, (...) contou que, durante a paralisação dos convênios, 50 mil pessoas deixaram de entrar em processo de escolarização. “Nós temos pressa. O Pronera é a política mais eficaz na nossa história Formamos uma grande massa crítica. Isso antes era um trabalho da Igreja. É gente pobre que está proibida de estudar (LOPES, 2010, s/p.).

O resultado da reunião foi um julgamento proferido por Junior Marques, secretário de recursos no TCU, no qual aponta que:

reconheceu a importância do encontro para entender melhor o caso. “Aconteceu uma assimetria de informação, agora temos condições de avaliar um caso que afeta diretamente a sociedade. Depois de depoimentos tão emocionados podemos ter a dimensão da decisão tomada”, disse. “Gostaria que essa reunião tivesse sido antes para que não tivéssemos passado tanto tempo com algo tão importante. Quero assegurar a continuidade do programa. Não podemos desanimar, precisamos estar conscientes da nossa capacidade de mudar a realidade”, completou (LOPES, 2010, s/p.).

Após vários questionamentos por parte do INCRA e de suas parceiras pelo país, o TCU reformou o Acórdão 2.653/2008 e editou o Acórdão 3.269/2010. O detalhamento desse segundo acórdão e suas consequências para o PRONERA serão analisados no próximo tópico deste artigo.

2. Acórdão nº 3.269/2010 e suas consequências

Alguns meses após a audiência com o TCU, foi editado o Acórdão nº 3.269/2010 – TCU – Plenário, com reexame ao interposto pelo INCRA nos subitens 9.4.3.1. e 9.4.3.2. do Acórdão 2.653/2010, cujas determinações foram:

- 9.1. conhecer do pedido de reexame, para, no mérito, dar-lhe provimento parcial;
- 9.2. em consequência ao disposto no subitem precedente:
 - 9.2.1. tornar insubsistente o subitem 9.4.3.1 do Acórdão nº 2.653/2008-Plenário (Sigiloso);
 - 9.2.2. conferir nova redação aos subitens 9.4.3, 9.4.3.2 e 9.4.3.3 do Acórdão nº 2.653/2008-Plenário (Sigiloso), que passa a vigorar como se segue:
 - “9.4.3. caso pretenda oferecer cursos a público específico, afetos a sua área de atuação no âmbito do Pronera, inclusive no caso de convênios já aprovados mas com execução ainda não iniciada:
 - 9.4.3.2. no prazo de 60 dias, ajuste o Manual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, aprovado pela Portaria nº 282/2004 e outras normas correlatas visando a acompanhar e fiscalizar a

execução dos projetos/atividades realizadas no seu âmbito, a fim de impedir a recorrência das seguintes irregularidades:

9.4.3.2.1. restrição à participação de alunos que não pertençam a determinado movimento social;

9.4.3.2.2. inserção nos projetos educacionais de disciplinas ou atividades curriculares ou extracurriculares que visem à formação de técnicos militantes ou a concessão de privilégios indevidos a movimentos sociais ou entidades afins;

9.4.3.2.3. previsão de indicadores de resultado qualitativos dos cursos, tendo por base o acompanhamento político, pedagógico, técnico e social por parte dos movimentos sociais;

9.4.3.2.4. previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais;

9.4.3.3. faça constar dos instrumentos de contratação exigência de que a instituição, ao selecionar professores destinados a ministrar aulas no curso, realize processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes e pelos princípios básicos da administração pública, mormente, os da impessoalidade e moralidade, impedindo que questões políticas, partidárias, filosóficas ou ideológicas influenciem a escolha do corpo docente;”

9.2.3. manter inalterados os demais comandos do Acórdão nº 2.653/2008-Plenário (Sigiloso);

Abaixo, segue planilha comparativa entre os conteúdos dos subitens do Acórdão 2.653/2010 e do Acórdão 3.269/2010:

Planilha 1- Comparação entre os Acórdãos

Acórdão 2653/2008	Acórdão 3269/2010
9.4.3.1. com relação ao instrumento a ser firmado com a entidade que se encarregará da execução do objeto, em vez de convênio valha-se de contrato, precedido de procedimento licitatório;	9.2.1. tornar insubsistente o subitem 9.4.3.1 do Acórdão nº 2.653/2008-Plenário (Sigiloso);
9.4.3.2.iniba, por meio de normas, cláusulas contratuais e fiscalização, qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos sociais ligados à reforma agrária, participem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outra fase do curso promovido.	9.4.3.2. no prazo de 60 dias, ajuste o Manual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, aprovado pela Portaria nº 282/2004 e outras normas correlatas visando a acompanhar e fiscalizar a execução dos projetos/atividades realizadas no seu âmbito, a fim de impedir a recorrência das seguintes irregularidades

Fonte: Acórdãos. Organizado: FELIX, Nelson M., 2014.

Com respeito ao subitem 9.4.3.1. do Acórdão 2.653/2008, foi restituída ao PRONERA a prerrogativa de firmar convênios. No subitem 9.4.3.2., que determina a inibição da participação dos movimentos sociais na execução do programa, naquele momento qualificados pelo TCU como entes estranhos à administração pública, foi destacado no reexame, que “assiste razão parcial ao recorrente, não se podendo excluir os parceiros das fases de acompanhamento e de avaliação geral dos cursos” (TCU, 2010, p. 25).

Além disso, o reexame determinou a reedição de novo manual, no ínfimo prazo de 60 dias, com atenção aos elementos que configuravam irregularidades, tais como: participação dos movimentos sociais, instrumentos de execução, etc.

Essas determinações modificaram sobremaneira a estrutura de funcionamento do PRONERA, trazendo avanços/possibilidades e retrocessos/impedimentos às ações do programa. Identificamos três grandes impactos estruturais: o primeiro diz respeito à regulamentação do programa; o segundo refere-se aos procedimentos de execução de suas atribuições; e o terceiro concerne ao caráter participativo da gestão do PRONERA.

A primeira grande mudança oriunda das denúncias que redundaram no Acórdão 2.653/2008 e no seu reexame pelo Acórdão 3.269/2010 foi a exigência de reformulação dos regulamentos internos do PRONERA, o Manual de Operações. Tal exigência alterou o escopo da gestão participativa, no âmbito da autonomia do PRONERA, alicerçada em seus princípios político-pedagógicos e operacionais-metodológicos, tal como constava no Manual de Operações 2004, regulamento vigente na ocasião das determinações do TCU. Esse manual regulamentou a gestão participativa e a construção coletiva na execução dos projetos como um princípio educativo para o exercício e desenvolvimento da cidadania, possibilitando o compartilhamento de suas ações.

O Manual de Operações de 2011, diante das exigências jurídicas, assumiu um caráter restritivo, limitando a possibilidade de materialização de uma gestão verdadeiramente compartilhada. No item que trata dos critérios para análise dos projetos, por exemplo, consta a restrição à inserção nos projetos educacionais de disciplinas que visam à formação de técnicos militantes. Também proíbe os indicadores de resultados qualitativos dos cursos por parte do movimento social. Ou seja, o Manual de 2011 invalida os princípios operacionais do Manual de 2004, que conferia maior autonomia ao PRONERA na implementação dos cursos e na participação dos movimentos sociais.

A segunda mudança afetou os procedimentos de implementação das atribuições dessa política pública. Na vigência do Manual 2004, o procedimento de tramitação para aprovação de um projeto requeria:

1- O levantamento e apresentação de uma demanda por um movimento social do campo a uma instituição de ensino pública e/ou sem fins lucrativos;

2- A apresentação do projeto ao PRONERA pela instituição de ensino;

3- O encaminhamento a uma superintendência regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária para análise de viabilidade geral do projeto;

4- Em caso de viabilidade positiva, o projeto seria encaminhado à Coordenação Nacional de Educação do Campo e Cidadania (DDE) para ser analisado pela Comissão Pedagógica Nacional (CPN), a fim de emitir parecer acerca da estrutura pedagógica do projeto, de sua vinculação com os princípios do PRONERA, do formato estabelecido pelo Ministério da Educação e ser aprovado ou não pela DDE.

5- Em caso de aprovação, o projeto retorna à superintendência regional para entrar em processo de execução, momento em que se firma o convênio entre o PRONERA e a instituição parceira.

Essas eram as fases de tramitação do projeto previstas dentro do PRONERA desde seu surgimento. A partir de 2008, novas modalidades de instrumentos de parcerias são instituídos pelo INCRA, o que está demonstrado na planilha 2:

Planilha 2. Instrumentos de Parceria

Tipos de Instituições	Modalidades de Instrumentos	Procedimentos
Órgão federal	Termo de Execução Descentralizada	Sem alteração
Instituições Estaduais e Municipais	Convênio	Sem alteração
Instituições Privadas Sem Fins Lucrativos	Convênio	Chamamento Público por meio de edital de ampla concorrência
Quaisquer instituições	Contrato	Processo licitatório

Fonte: FELIX, Nelson M., 2014.

Se a ampliação das modalidades de instrumentos de execução abre maiores possibilidades de escolha ao programa, também subverte seus princípios, ferindo sua autonomia e colocando-o em posição vulnerável ao executar seus projetos com entidades não afinadas com as propostas democratizantes inerentes à Educação do Campo.

Com respeito ao caráter participativo da gestão do PRONERA, as determinações do TCU representaram um obstáculo à concepção de parceria do programa. A participação, entendida como um processo no qual os

membros de uma sociedade têm garantido o direito de ser parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens públicos, sempre foi uma característica diferenciada do PRONERA. O Acórdão 2.653/2008 e seu reexame pelo Acórdão 3.269/2010, ao restringir a participação dos movimentos sociais, não só descaracterizou o PRONERA como também reforçou a divisão existente entre as esferas estatal e civil. Especialmente ao considerar irregular a execução dos projetos implementados pelo programa com a participação de entes classificados como exteriores à administração pública, numa concepção tecnocrata, que estimula a centralização das decisões coletivas nas mãos de uma elite minoritária, excluindo a sociedade civil dos processos decisórios, aspecto que empalidece o caráter democrático do próprio Estado. Para Rocha (2009):

[...] o modelo de gestão participativa e descentralizada no Brasil tem enfrentado grandes dificuldades, uma vez que a tradição centralizadora e autoritária que sempre marcou o Estado brasileiro impingiu, nas agências governamentais, um padrão de gestão completamente independente da sociedade e atrelado ora aos ditames da burocracia, ora aos interesses dos detentores do poder (ROCHA, 2009, p. 20).

Contudo, as exigências feitas ao PRONERA não ocorreram sem resistências dos próprios agentes públicos do INCRA e da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais do campo e as universidades parceiras. As mobilizações contra as determinações do TCU reforçaram um novo debate no âmbito do PRONERA, pois o transformaram de uma política de governo em uma política de Estado. Também exigiram uma capacitação mais adequada às novas atribuições dos gestores do programa, permitindo uma melhor atuação e gestão do PRONERA. Como exemplo, foi realizada a instrumentalização dos gestores quanto aos processos licitatórios, normatização de acompanhamento dos resultados auferidos pelos projetos executados, dentre outros aspectos.

Considerações Finais

Após análise do Acórdão 2.653/2008, procuramos compreender possíveis consequências das determinações do TCU na estrutura de funcionamento do PRONERA. Assim considerando, pode-se compreender, numa visão mais ampla, que todo o processo gerado pelas determinações do TCU contribuíram para a regulamentação do PRONERA como uma política pública para a Educação do Campo, por meio da aprovação do Decreto n.º 7.352/2010, que instituiu “a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.” A transformação de uma política de governo em uma política de Estado, pela Lei n.º 11.947/2009, e regulamentada pelo decreto 7.352/2010, transforma as funções do

PRONERA para um caráter de política pública, ampliando o direito social da educação para os sujeitos do campo. Trata-se de uma garantia de continuidade de suas ações ao mesmo tempo em que estatui as responsabilidades constitucionais do Estado com respeito aos direitos sociais.

O estudo aqui apresentado não visa a esgotar as possibilidades de análise das consequências de ações judiciais relativas a políticas públicas promotoras de direitos sociais, mas tão somente contribuir com um arcabouço informativo que poderá subsidiar novos olhares sobre a importância de políticas públicas que adotam uma gestão participativa e democrática.

Referências

Acórdão n. 2653/2008 – TCU Plenário.

Acórdão n. 3269/2010 – TCU Plenário.

BARROSO, Luís Roberto. Judicialização, ativismo judicial e legitimidade democrática. In: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/7433_, acesso em 08 de agosto de 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF.

COLEGIADO ESTADUAL DO PRONERA DO CEARÁ, documento de 13/07/2009.

DINIZ, Daise F. *Movimentos da Cidade, BH em Movimento: Ação Política, cultura Popular e Cidadania na Vila Ventosa*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org). *Por uma Educação do Campo-Políticas Públicas*. Brasília: MDA, 2008. Caderno 7

SANTOS, Clarice A. *Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação* (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A contrarrevolução jurídica*. Jornal Folha de São Paulo, 12/12/2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0412200909.htm>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

Parecer, de 25/02/2009, elaborado pelo jurista Fábio Konder Comparato.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. PRONERA, *Manual de Operações*, 2004.

A experiência dos seguradores do PRONERA na gestão de uma política pública: o que nos ensina?

Maria Isabel Antunes-Rocha¹

O convite para contribuir com as reflexões que compõem este livro trouxe alegria e um grande desafio, pois os artigos materializam uma experiência pioneira no Brasil. Os servidores do INCRA que atuam como seguradores junto ao PRONERA, em diferentes regiões do país, demandaram um curso de especialização em Educação do Campo junto ao EduCampo/FaE/UFMG para que pudessem discutir, sistematizar e analisar a experiência que desenvolvem como gestores de uma política pública. O curso foi estruturado em alternância, com uma dinâmica de gestão ancorada na organicidade – grupos de trabalho, plenárias, coordenação de turma, elaboração de monografia vinculada à prática, regiões do país, e um conjunto de apoiadores para que a obra pudesse ser finalizada, editada e impressa. Traduzi essa atitude como uma construção de místicas –, isto é, o grupo vivenciou uma formação com princípios, conceitos e práticas tal como proposta no programa no qual atuam como gestores.

Tive a honra de estar com a turma por meio de oferta de disciplinas, bem como orientando e participando das bancas de defesas das monografias. Naquele momento, os professores que compunham as bancas comentavam que os resultados das pesquisas desenvolvidas precisavam ser divulgados, tanto pelo teor quanto pela dimensão formativa. O grupo entendeu a mensagem e foi à luta para garantir as condições de publicação. Um trabalho que envolveu a participação direta de onze pessoas, que atuam em superintendências regionais em diferentes compromissos dos seguradores em socializar os conhecimentos produzidos com o objetivo de contribuir para o acúmulo de saberes, na perspectiva de fortalecer e ampliar o programa.

Vi este comprometimento também na seleção de temas, sujeitos e problemas que se relacionam com os desafios que demandam decisões e encaminhamentos relacionados à função de segurador, isto é, têm relação com a prática concreta. Fizeram essa tarefa com o rigor científico necessário para que os saberes produzidos possam ser acessados por leitores de diferentes

¹ Professora Associada na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão com os seguintes temas: formação de professores, educação do campo, psicologia social.

perfis, o que mostra a preocupação em socializar o que foi produzido com o maior número de pessoas. Não se busca, a princípio, uma universalização dos resultados, mas, ao trazerem dados e reflexões produzidos em diferentes regiões brasileiras, contribuem para uma compreensão significativa da gestão do PRONERA em sua totalidade. Essa é, sem dúvida, uma característica que coloca este livro como uma produção relevante, não somente para o programa, mas para a Educação do Campo no Brasil.

O livro traz questões centrais para a discussão, como os eixos propostos por seus organizadores: “a construção, a implementação e a avaliação do PRONERA como política pública.” Mas a coletânea traz esse esforço e ainda mais. Debate os princípios que fazem parte da construção histórica do PRONERA como uma política elaborada na perspectiva da Educação do Campo, focalizando a articulação entre o projeto de educação com um projeto de reforma agrária e um projeto de campo. Contudo, considero que estão também presentes nos trabalhos indicativos da atuação dos asseguradores com relação aos princípios, conceitos e finalidades do programa. Segundo Antunes-Rocha & Molina (2014, p. 228), o programa é tecido na contradição.

A experiência do Pronera, que possibilitou práticas e acúmulos [...], são experiências concretas de uma *ocupação* que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública. Sendo assim, a história de sua criação e de suas práticas só pode ser interpretada a partir das tensões que envolvem a relação dos movimentos sociais do campo, com o Estado: da disputa de concepções e de projeto societário por dentro do próprio Estado. Nesse sentido, andar no fio da navalha da contradição, coloca-nos o desafio de compreender não o fato em si, como algo isolado, mas o movimento de sua construção, imerso nas tensões e contradições que o envolvem, no momento histórico de sua concepção, conquista e criação.

Nessa acepção, um conjunto de pesquisas relacionadas à gestão do programa no âmbito de uma das principais instituições envolvidas em sua execução certamente contribuirá para compreender como essas tensões aparecem na esfera pública. Com essa referência, fiz uma leitura da obra buscando explorar as contradições inerentes ao desenvolvimento do programa no contexto em que se insere. Nesse sentido, utilizei duas categorias analíticas: impor limites e ampliar possibilidades. O par *imposição de limites/ampliar possibilidades* ancora-se na perspectiva apontada por Boschetti (2015, p. 6) quando sugere que, para uma análise dialética de uma política pública, faz-se necessário “explorar devidamente as contradições inerentes aos processos sociais e, em consequência, reconhecer que as políticas sociais podem ser funcionais quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital.” Na expectativa de poder somar ao esforço

analítico já produzido pelos autores, à luz dos desafios que Maria de Fátima Almeida Martins traz na Introdução, consideramos, dentre a riqueza de possibilidades dos trabalhos apresentados, três aspectos: 1) sobre a disputa entre projetos de campo; 2) sobre os caminhos da gestão participativa; 3) sobre as repercussões na trajetória dos seguradores.

Projetos de campo em disputa

O texto da Giovana Silva, “Entranhados no lato ventre do latifúndio”, mostra que a materialidade do PRONERA é a relação que estabelece com a disputa pela posse da terra e pelo modelo de desenvolvimento a ser implantado no campo. Isto é, o programa existe no acontecer das tensões provocadas pelos embates políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais que envolvem a prática cotidiana, seja no assentamento, na universidade, no INCRA e nos órgãos reguladores. Ao mostrar os interesses distintos, de um lado um projeto emancipatório pautado na reforma agrária e de outro o agronegócio, pautado na acumulação de terras, evidencia-se também a presença de projetos de educação rural e de educação do campo. Para a autora, “cada projeto de mundo com seu projeto específico de educação.” Com dados relevantes e análises pertinentes, a autora evidencia o território de conflitos em que se construiu o programa no país.

Ao analisar o curso de agronomia desenvolvido no Mato Grosso, Divina de Oliveira Santos mostra que houve ações do Ministério Público e dos órgãos de controle que só fazem sentido existir se entendermos que houve uma ação deliberada para extinguir o curso. Os acórdãos nº 2.653/2008 e nº 3.269/2010 provocaram a paralisação das atividades e da implementação de novos projetos por quase doze meses, além de repercutir nos processos de gestão participativa do projeto. Os movimentos sociais passam a ser considerados *entes estranhos* à administração pública, devendo o programa e as universidades impedir sua participação no planejamento, execução e avaliação dos projetos. A pesquisadora, ao analisar os fatos, conclui que o “curso de Agronomia tinha uma proposta diferenciada em um Estado como Mato Grosso, onde predomina uma agricultura voltada ao agronegócio. O curso vinha com uma outra perspectiva de produção, que luta contra os agrotóxicos, os latifúndios e a monocultura, por um modelo voltado para o cultivo de alimentos saudáveis, tendo como base a agricultura familiar.”

Ao investigar a gestão do PRONERA no Estado de São Paulo a partir do curso de Pedagogia da Terra, Sonia da Silva Rodrigues analisa que os problemas vivenciados na condução do programa foram provocados pelo embate entre os dois modelos de desenvolvimento para o campo, um voltado para o agronegócio e outro para a agricultura camponesa ou familiar. Os problemas destacados – acórdãos, proibição de pagamento de bolsas, atrasos nos repasses, contenção orçamentária, dentre outros – evidenciam ações

relativas à gestão política do programa. Isso porque, em termos pedagógicos e administrativos, observava-se a criação de uma experiência inovadora, notadamente nos processos de gestão democrática, invalidando, assim, uma explicação em termos da ineficácia pedagógica e/ou de gestão.

Nos capítulos “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características” e “PRONERA, entre a lei e o direito: um estudo do Acórdão 2.653/2008 – TCU”, cujo autor é Nelson Marques Félix, vemos as consequências da ação dos órgãos de controle para o funcionamento do programa. Em quinze anos, foram elaborados quatro manuais de operação na busca de adequar os procedimentos às normas legais. A gestão participativa, “*coração do PRONERA*”, é criminalizada, visto que universidades foram denunciadas e tiveram suas prestações de contas reprovadas por garantirem a presença dos representantes de movimentos sociais e sindicais nos processos de gestão. Ao longo do tempo, vê-se a contenção de orçamentos, repasses financeiros com atrasos significativos, alterações nos instrumentos legais para regular a parceria e a sistemática reprovação das prestações de contas apresentadas pelas organizações responsáveis pela execução dos cursos.

O que vimos nestes trabalhos são os asseguradores tomando posição, assumindo o compromisso com o projeto político da agricultura familiar camponesa a partir do território que ocupam. Enquanto gestores de uma política, vivenciaram o dilema entre o cumprimento de uma lei que, atendendo aos imperativos de um projeto político, não se preocupava em privar os sujeitos do direito à educação. Ainda assim, o PRONERA, em seus treze anos, realizou 320 cursos, em diferentes modalidades de ensino, em 880 municípios, em todas as unidades da federação, atendendo a um total de 164.894 educandos ingressantes (BRASIL/IPEA, 2015). O que nos conduz à reflexão sobre a capacidade dos gestores do PRONERA no INCRA de impor limites ao avanço das políticas de proteção ao agronegócio e de ampliar, resistir e fortalecer práticas vinculadas à reforma agrária na perspectiva da agricultura familiar camponesa.

Sobre a gestão participativa

[...]a parceria é o “coração” do PRONERA²

A gestão participativa é um dos pilares do PRONERA. É princípio, conceito, prática e valor que fundamenta e dá sentido à existência de uma política pública que, em seu nascedouro, coloca-se como um projeto vinculado a um projeto de educação, de campo e de sociedade emancipatório, comprometido com a luta do trabalhador camponês pela produção e

² Nelson Marques Félix, neste livro.

reprodução de sua vida em condições dignas e sustentáveis em termos políticos, econômicos, culturais e sociais. O processo de criação do PRONERA já indica esse protagonismo, visto que foram as ações concretas dos movimentos sociais e sindicais junto aos poderes públicos que garantiram a elaboração do programa. Na elaboração do projeto inicial, do primeiro manual, na composição da Comissão Pedagógica Nacional e na execução dos projetos nos assentamentos e acampamentos, vemos a presença massiva dos sujeitos camponeses, dos educadores, dos seguradores, dos monitores e dos educandos. A II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA) identificou a presença de 247 organizações sociais envolvidas na realização de cursos, aí incluindo movimentos sociais e sindicais, universidades, organizações não governamentais e órgãos públicos diversos.

Desse conjunto de parceiros, ressaltamos a participação dos movimentos sociais e sindicais. Eles pautam o direito de se tornarem partícipes desses processos, trazendo seus saberes e fazeres para dialogar com os conhecimentos científicos, na perspectiva de produzir, a partir desse encontro, novo conhecimento, que lhes auxilie na interpretação crítica da realidade e, principalmente, na sua intervenção sobre ela. Conforme observa Caldart (2010, p. 112),

A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando em outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista. (...) Esta compreensão sobre a necessidade de um “diálogo de saberes” está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento.

Esse processo é, sem dúvida, uma ruptura no padrão histórico de planejamento, execução e avaliação de uma política educacional no Brasil. Segundo Molina & Jesus,

[...] durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi esta participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil (MOLINA e JESUS, 2010, p. 30).

Para Rocha (2010, p. 165), os movimentos sociais e sindicais provocaram as universidades, INCRA e os demais parceiros envolvidos na construção do programa.

Historicamente, tanto o Estado quanto as instituições de ensino, no que se refere à educação, especialmente as Universidades, sempre “souberam” o que as pessoas queriam aprender. Dentro do PRONERA, esses saberes, tempos e espaços de formação legitimados e arraigados exigem um novo fazer, um novo pensar; na medida em que os Movimentos Sociais e Sindicais do campo assumem o papel de sujeito social e coletivo, tem mudado essa dimensão do fazer na perspectiva do “fazer para”, alterando para o “fazer com”. Este processo requer repensar e renegociar os saberes e as formas de fazer (muitas vezes cristalizados) dentro do Estado e das instituições de ensino.

Fiz uma indagação aos textos no sentido de buscar informações sobre as repercussões da presença dos movimentos sociais e sindicais na gestão do PRONERA no âmbito do INCRA. Os trabalhos apresentados trouxeram estas informações, mas mostraram também a importância da participação na construção, implementação e avaliação do programa de outros sujeitos, como as universidades e o próprio INCRA foram se constituindo como *sujeitos coletivos do PRONERA*. Joseiza Gama de Carvalho, ao pesquisar a gestão do programa no Estado de Sergipe, mostra que mesmo com um percurso conflituoso foi possível garantir a graduação dos educandos no curso de Pedagogia. A autora atribui essa conquista ao envolvimento de todos os parceiros, mas ressalta a atuação dos movimentos sociais e sindicais como propulsores para a busca de caminhos para superar os entraves. O trabalho de Fabrício Dias, “A participação dos sujeitos do campo amapaense na construção do programa nacional de educação na reforma agrária”, realizado junto aos movimentos sociais que demandaram o curso técnico em meio ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), Campus Laranjal do Jari, mostra como a efetivação do princípio da gestão em parceria encontra dificuldades para garantir a efetiva voz dos sujeitos envolvidos em todas as fases dos projetos, notadamente no momento de levantar as necessidades de oferta.

No texto de Sonia da Silva Rodrigues, pode-se observar que a participação de *diferentes e desiguais* atores sociais/sujeitos históricos e entidades esteve presente em todo o curso, desde a formulação do projeto até a finalização e avaliação das atividades. A implementação foi toda monitorada pelas parcerias e pelo público atendido do curso. Nesse texto, a autora cita os vários mecanismos utilizados para mobilizar e garantir a participação (Coordenação Político-Pedagógica do curso; núcleos de base; grupos de trabalho; assembleia geral dos estudantes; ciranda infantil; monitoria; pedagogia

da alternância; OCAPs; seminários de avaliação do curso; seminários pedagógicos em geral; atividades complementares; seminários de abertura das etapas). Em seu trabalho “O PRONERA e a gestão participativa no contexto do curso de jornalismo”, Luzia Maria Cavalcante Cruz conclui que “a gestão vivenciada no curso entre os movimentos sociais e instituições estatais, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Universidade Federal do Ceará, constituiu-se em aprendizado para todos em relação à vivência dos conflitos, delimitação de papéis e funções, e confrontos de saberes sociais e conhecimentos sistematizados conforme registros nos relatórios.”

Nelson Marques Felix deixa ver que nos momentos de maior tensão do programa, notadamente aquele relacionado à edição do acórdão, aconteceu uma intensa mobilização por parte de instituições de ensino, movimentos sociais/sindicais e do próprio INCRA. Eventos e moções de diferentes unidades federativas, reuniões na Câmara de Deputados, reunião no TCU com a presença de reitores, professores, representantes de movimentos sociais e sindicais e de órgãos públicos, ocupação de prédios públicos, pauta nas marchas e ações coletivas dos movimentos sociais e sindicais, enfim, um conjunto de ações que evidenciou a mobilização no/do PRONERA como uma prática que envolvia diferentes sujeitos.

Essa ampliação do sentido atribuído ao termo *participação* na literatura sobre/do PRONERA é certamente uma contribuição relevante a partir dos resultados das pesquisas empreendidas pelos asseguradores e asseguradoras. Exige mais estudos, um aprofundamento nas diferentes formas e dimensões assumidas por esses diferentes parceiros. Em momentos de tensão estrutural, como foi o caso das restrições impostas pelo acórdão, é possível ver uma ação mais ampla. Mas somente na prática cotidiana, tal como analisada nas pesquisas, cujos resultados são apresentados neste livro, poderemos compreender a dimensão concreta do que significa o envolvimento coletivo que sabemos ser certamente o que mantém o programa na pauta política da reforma agrária e da educação.

O que nos leva a supor, com razoável índice de previsão, que o envolvimento coletivo dos diferentes sujeitos possibilita compreender a menção em vários trabalhos sobre como as dificuldades foram transformadas em oportunidades para ampliação e fortalecimento do programa.

Sobre as repercussões na trajetória dos asseguradores

Há nos textos um expressivo montante de referências sobre as repercussões da política na trajetória de vida dos assentados, notadamente no que diz respeito à inserção socioprofissional dos egressos nas escolas, nos assentamentos, nos movimentos sociais, nas universidades e no INCRA, além das alterações provocadas nas universidades, educadores e secretarias

municipais de educação. Esses resultados confirmam achados de pesquisas desenvolvidas em outras regiões do país (SANTOS et al, 2011, BRASIL IPEA. 2015). Juliany Serra Miranda, ao analisar o curso de Pedagogia das Águas no Pará, conclui que

A proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia das Águas atingiu o objetivo proposto: graduar profissionais para atuar na área educacional comprometidos com a Educação do Campo, pois a formação recebida no curso contribuiu consideravelmente na maneira de pensar a educação. As contribuições da experiência do curso se refletiram em mudanças nas secretarias de educação nos municípios de Abaetetuba e do entorno; em discussões e estudos sobre Educação do Campo e formação de professores nas Universidades Públicas do Estado do Pará; e também na inserção na agenda da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará – SEDUC-PA da necessidade de rever a formação dos professores do campo no Estado. A maioria dos egressos do curso está atuando na área da educação no município de Abaetetuba ou nos municípios do entorno (Barcarena, Moju e Igarapé-Mirim) e afirma que os conhecimentos adquiridos durante o curso contribuíram para sua prática profissional. Uma característica do curso que contribuiu para a prática profissional dos egressos, segundo relatos recorrentes dos pesquisados, foi a oportunidade de discutir em sala de aula problemas e situações que ocorriam nas escolas em que atuavam como professores e/ou técnicos pedagógicos. A metodologia de alternância foi essencial ao aprendizado, pois possibilitou que casos concretos das comunidades em que viviam fossem debatidos em sala de aula.

Mas me chama a atenção nos textos as repercussões nas formas de pensar, sentir e agir dos próprios asseguradores. Denominei essa reflexão de *tomada de posição dos asseguradores* sobre a reforma agrária, sobre o lugar da educação na luta pela terra, o direito dos trabalhadores de se organizarem e demandarem participar, sobre um projeto de escola, de campo e de sociedade.

Jandira de Carvalho Moraes Mochida, ao discutir a inserção socioprofissional de egressos dos cursos de magistério no âmbito do PRONERA no Estado de Tocantins, informa-nos que suas expectativas com relação aos objetivos do programa foram alteradas durante o processo de pesquisa.

Diante da perspectiva do programa em escolarizar assentados e formar técnicos para poderem atuar nas áreas de reforma agrária, havia a expectativa de que os sujeitos, resguardados seus direitos de escolha, estivessem exercendo o magistério e/ou outras atividades comunitárias nas localidades. Com a pesquisa, viu-se que era um entendimento desfocado da realidade, pois, além da formação, existem outros fatores

internos e externos que se vinculam à inserção dos sujeitos e à decisão de permanecerem ou não nas comunidades.

Tudo isso foi um aprendizado. É necessário garantir o direito democrático de se viver no campo por escolha. O campo é um lugar de vida harmoniosa, socioambientalmente saudável e economicamente viável, se for tratado com justiça. Mas isso não basta. O Estado tem o dever de criar, manter e ampliar as condições básicas para seu fortalecimento e sustentabilidade, o que poderia repercutir na melhoria da dinâmica e ambiente das comunidades e na movimentação da economia local.

Quanto à decisão dos egressos de permanecerem ou saírem das comunidades, as demandas do universo em que vivem, no campo pessoal e familiar, darão rumo ao seu futuro, mas há o envolvimento de todo o contexto do meio, que é o campo, que os motiva na tomada de uma ou outra decisão.

Giovana Silva, em suas reflexões sobre as relações entre os modelos diferenciados de reforma agrária:

O debate sobre a educação do campo e sobre a questão agrária é permeado por interesses distintos que traçam projetos conflitivos e concorrentes na sua implementação: de um lado, um projeto de reforma agrária vinculado a um projeto pautado para a emancipação dos sujeitos, do outro, o projeto do agronegócio. O projeto da reforma agrária, prenhe de possibilidades de transformação do mundo, e o agronegócio, reforçador da subordinação do homem e da mulher do campo ao grande capital, que cada vez mais se entranha no campo brasileiro. Cada projeto de mundo com seu projeto específico de educação.

Nelson Marques Felix sobre a parceria:

[...] é o "coração" do PRONERA. Ela faz com que esse programa ultrapasse suas fronteiras, passando a discutir dentro das universidades a participação das organizações sociais, fundamental para os projetos na perspectiva da educação do campo.

Camila Guimarães Guedes reafirmando os sujeitos do campo como protagonistas na proposição de políticas públicas emancipatórias:

Essa ação nasce primeiramente da luta de movimentos sociais e estudantis, em articulação com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por uma nova concepção na formação dos técnicos que atuam diretamente no desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, ou seja, carrega uma herança política de participação construída nessas relações. Ao ser incluída como uma ação do PRONERA, só fortalece a sua origem no contexto da luta por uma educação do campo

diferenciada, construída com a valorização e participação das comunidades atendidas, pois a presença dos estudantes nos assentamentos, os trabalhos de pesquisa por eles realizados e o diálogo com a comunidade devem ser valorizados e ter continuidade.

Como resultado de sua pesquisa, Fabrício Dias propõe ampliar a participação dos sujeitos do campo:

É diante dessa indissolúvel parceria entre sujeitos coletivos e sujeitos institucionais, na busca pelo direito à educação dos povos do campo, que elencamos as seguintes sugestões para subsidiar possíveis diálogos a respeito da superação dessas dificuldades: a) incluir os movimentos sociais que estejam relacionados à luta pela floresta como território de vida e, nessa condição, nós temos o CNS; b) ampliar as bases demandantes dos projetos, envolvendo associações, cooperativas, lideranças, moradores, educadores e diretores de escolas municipais, estaduais, além das escolas famílias agrícolas; c) desenvolver o levantamento de demanda a partir dos movimentos sociais e sindicais, em conjunto com as instituições de ensino e das bases demandantes ampliadas; d) promover esses levantamentos conjuntos por meio de visitas às comunidades envolvidas; e) relacionar os projetos em construção com as atividades produtivas das comunidades, preferencialmente aquelas que se desenvolvem de forma coletiva e que têm expressiva participação na renda dos moradores; f) envolver as escolas famílias agrícolas na construção dos projetos para a realização de conversas, reuniões e debates com a comunidade sobre a relevância dos projetos na lógica da pedagogia da alternância.

Divina de Oliveira Santos constatando que os índices de aprovação no curso de Agronomia demandam uma avaliação das condições políticas de sua execução:

Podemos observar nas falas dos educandos(as), pelas entrevistas realizadas para esta pesquisa, a indignação em virtude dos atrasos na liberação das parcelas do convênio, culpando-se a inoperância do INCRA de Mato Grosso. A duras penas, conseguiram finalizar o curso, com luta, garra e persistência, sendo que, dos 60 educandos(as) que iniciaram o curso de Agronomia, constatamos pela ata de colação de grau que 47 conseguiram chegar ao término. Considera-se o índice de desistência baixo, se comparado aos cursos regulares superiores e se levarmos em conta as dificuldades que tiveram que enfrentar em busca do direito por uma educação pública e de qualidade.

Joseiza Gama de Carvalho situando o lugar do programa no INCRA:

O PRONERA está no INCRA para resgatar a dignidade do homem do campo, contribuindo com uma educação igualitária e, principalmente, humanitária para a construção da cidadania.

Sonia da Silva Rodrigues refletindo sobre os tensionamentos que envolvem a execução do programa:

Dessa forma, a gestão almejada é a que garanta a participação de todos os sujeitos e atores sociais, de forma democrático-participativa, para que políticas públicas como o PRONERA permaneçam oferecendo oportunidades para a melhoria das condições de vida do público atendido. Nesse sentido, o conflito é válido na coordenação e articulação das ações, pois proporciona a construção do novo dentro da democracia, possibilitando a conquista de novos direitos e de políticas públicas que os concretizem.

Luzia Maria Cavalcante Cruz ampliando a compreensão da participação para além da presença física dos sujeitos:

Pela análise dos manuais de operações e pelo processo administrativo do curso de jornalismo, percebeu-se que a participação da sociedade civil é fundamental para a implementação e acompanhamento de políticas públicas como o PRONERA [...].

Juliany Serra Miranda reafirmando que a participação é para além dos sujeitos, pois envolve os saberes que demandam ser considerados nas políticas públicas:

O objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia vem ao encontro das expectativas dos ribeirinhos de Abaetetuba e aos pressupostos da Educação do Campo ao propor a formação de professores comprometidos com a realidade local, capazes de reproduzir a ideia de inter-relação do campo com a cidade, por meio da defesa da tese segundo a qual os dois espaços merecem atenção, um espaço não é melhor que o outro, mas são diferentes. Por serem diferentes, necessitam de que essas diversidades sejam consideradas na elaboração de projetos, programas e políticas.

Para concluir

A densidade dos textos deste livro não permite uma única linha analítica. São muitas as possibilidades. Ao escolher focalizar a experiência dos seguradores de se constituírem como pesquisadores da própria prática, quis, antes de tudo, trazer as contribuições desses sujeitos para ampliar e fortalecer o PRONERA.

Os textos nos mostram que os limites impostos à gestão (normas, acordãos, contingenciamentos orçamentários, dentre outros) se constituíram em ferramentas que criaram condições para fortalecer o programa. Essa é, sem dúvida, uma grande aprendizagem, visto que se observa nos artigos o referenciamento à contradição, ao desafio que cria possibilidades, aos limites que impulsionam para a criação de novos caminhos. Do meu ponto de vista, a experiência na PRONERA criou condições para que este grupo impusesse limites à educação rural e, conseqüentemente, à presença hegemônica do agronegócio e de uma visão da reforma agrária como desnecessária e/ou como assistência social. Por outro lado, ampliou e fortaleceu o território da educação do campo e da presença da reforma agrária como projeto emancipatório no INCRA, nos assentamentos, nas universidades e nos demais espaços e sujeitos envolvidos com o programa.

Talvez aqui um dos ricos aportes do livro à compreensão da temática relativa à gestão: as diferentes estratégias utilizadas pelos asseguradores para manter em funcionamento uma política pública em um contexto de contradições nos ensinam uma lição. A inserção e o pertencimento a um projeto coletivo ressignifica as possibilidades e potencialidades de ser um trabalhador na política pública, garantindo, muitas vezes, condições para aprimorar sua prática e seu comprometimento para além dos procedimentos administrativos. Vimos nos textos um coletivo que assume a dimensão econômica, política, social e cultural de suas ações, sejam como sujeitos particulares ou como sujeitos inseridos em uma instituição pública. Um coletivo que politiza sua prática, que sabe que ela não é neutra, pois está clivada pela sociedade de classes, pela oposição de interesses entre a agricultura patronal e a agricultura familiar camponesa.

Avante companheiros asseguradores!!! Continuemos na luta!!!!

Referências

Antunes-Rocha, Ma Isabel & Molina, Mônica C. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. In *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em dez de 2015.

BOSCHETTI, Ivanete. *Avaliação de políticas, programas e projetos sociais*. Curso de Serviço Social. UNB, Brasília. Disponível em” <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>>. Acesso em dez 2015.

BRASIL/IPEA. II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, Junho, 2015. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf>>. Acesso em dez de 2015.



Ministério do
Desenvolvimento Agrário

