



**PROGRAMA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NA REFORMA
AGRÁRIA EM PERSPECTIVA**

Dados básicos para uma avaliação

**Márcia Regina Andrade
Maria Clara Di Pierro**

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA EM PERSPECTIVA

Dados básicos para uma avaliação

Marcia Regina Andrade¹

Maria Clara Di Pierro²

¹ Psicóloga, doutora em Educação aplicada às Ciências Sociais, pesquisadora da área de educação e movimentos sociais agrários.

² Geógrafa, doutora em Educação, com atuação na área de políticas públicas educacionais.

O Setor de Documentação e Informação de Ação Educativa colaborou na pesquisa bibliográfica e reunião de estatísticas. Lauro Bessa Lamenza, estudante de Biblioteconomia da UNB, colaborou na pesquisa documental em Brasília. Uirá Fernandes, mestrando em Educação da USP, e Priscila Franco Beltrame, estudante de História da PUCSP, elaboraram tabelas e gráficos.

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	04
<i>I. Uma visão panorâmica da educação do campo no Brasil</i>	06
<i>II. O retrato da educação do campo, na linguagem dos números.....</i>	18
<i>III. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA</i>	30
<i>IV. Outras experiências de educação no campo</i>	55
<i>V. Anotações a título de conclusão</i>	81
<i>Anexos:</i>	
<i>Relação de tabelas e gráficos</i>	84

APRESENTAÇÃO

Nos assentamentos da Reforma Agrária espalhados por todo o Brasil vivem hoje mais de quinhentas mil famílias que demandam a efetivação do direito constitucional a uma educação básica que atenda suas necessidades para alavancar o desenvolvimento sócio-econômico e cultural das comunidades de modo sustentável. Promover a alfabetização e elevar o nível de escolaridade deste segmento populacional por meio de ações educativas articuladas entre si foi o desafio a que se propôs o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Trata-se de um programa social singular, incluído na agenda governamental no final dos anos 90 pelas mãos da sociedade civil, especialmente dos movimentos sociais do campo.

Em dezembro de 2003 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e a organização não governamental Ação Educativa firmaram convênio de cooperação visando implementar uma avaliação do PRONERA. O texto que se segue é o primeiro produto desse processo avaliativo. Trata-se da reunião e sistematização preliminar de informações referentes ao Programa, com o objetivo de estabelecer as bases de conhecimento sobre as quais serão desenvolvidas as etapas posteriores da avaliação, constituídas de estudos de caso e de uma pesquisa de campo em uma amostra assentamentos em que o Programa se desenvolveu no início deste século.

Sem a pretensão de realizar um estado da arte sobre o tema, o presente texto foi elaborado com base em uma revisão não exaustiva da bibliografia sobre as experiências desenvolvidas no âmbito do PRONERA (incluindo artigos, dissertações, teses e outros documentos), análise de documentos governamentais e outras fontes secundárias, como estatísticas oficiais e dados dispersos em relatórios, processos, memórias de reuniões, seminários e registros de monitoramento dos convênios colhidos junto à Coordenação do Programa e às Superintendências Regionais do INCRA.

Com o objetivo de situar PRONERA no interior das políticas públicas de educação para as populações que vivem no campo, o texto faz também uma breve incursão a outros programas e ações educacionais voltados para a população do campo implementadas por organismos governamentais e não governamentais, priorizando aqueles de abrangência nacional ou de maior difusão no país.

O primeiro capítulo traça um rápido panorama histórico de como as políticas educacionais consideraram (ou deixaram de fazê-lo) as necessidades educativas singulares das populações do campo, e expõe como o marco jurídico e normativo recente da educação escolar brasileira se refere às especificidades do mundo rural.

Recorrendo às estatísticas oficiais fornecidas pelo IBGE, pelo INEP e pelo INCRA, o segundo capítulo traça um retrato da situação educacional da população brasileira que vive no campo, apresenta os indicadores da participação da população rural no sistema educativo brasileiro, bem como os escassos números disponíveis para caracterizar a escolaridade da população que vive nos assentamentos rurais brasileiros.

No terceiro capítulo chegamos ao objeto central do texto, que é apresentar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, descrevendo seu escopo, estrutura, operacionalização e a sistematização dos resultados alcançados até o momento.

O quarto capítulo traça um panorama das ações de educação básica em curso nas áreas rurais, mediante a síntese das principais experiências de escolarização implementadas nas últimas décadas, descrevendo também seu escopo, estrutura, operacionalização e resultados.

Ao final, é apresentada uma análise preliminar da relevância do Pronera em meio aos demais programas no atendimento às demandas educativas desse segmento populacional, consideradas as políticas públicas de universalização da alfabetização e do ensino fundamental e a perspectiva de desenvolvimento rural sustentável das famílias que vivem no campo brasileiro.

Com este documento, esperamos subsidiar a implantação de políticas para democratização do ensino, mediante a efetiva inclusão da educação do campo na agenda das políticas governamentais, para que os povos do campo possam usufruir plenamente de seu direito à educação e escolarização de qualidade, como parte de um processo de inclusão social, econômica, política e cultural na vida nacional.

I. UMA VISÃO PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Para situar o debate atual sobre o tema e compreender porque em pleno século XXI a população do campo permanece marginalizada do processo de escolarização, com acesso restrito mesmo ao nível básico de ensino e a uma escola com qualidade, é necessário olhar para a trajetória de constituição do sistema educacional brasileiro.

A história do pensamento pedagógico e das políticas de educação no campo têm nexos com os padrões de desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, marcados por quase quatro séculos de escravidão e por acentuada concentração fundiária que levou a população trabalhadora a uma trajetória de expulsão e de expropriação, contra a qual ela desenvolveu estratégias de resistência.

Embora nas primeiras décadas da República o padrão dominante de desenvolvimento agrícola não requisitasse do homem do campo qualificações escolares, os trabalhadores rurais, assim como os urbanos, foram alvo dos projetos educativos das elites. Já no início do século XX, a educação rural foi pensada como mecanismo de contenção do êxodo rural que se intensificara em razão dos processos de industrialização e urbanização. Este foi também um período de construção da Nação, em que a educação cumpriu um papel de instrumento de controle e nacionalização do imigrante (Demartini, 1989; Zago, 1980). Uma das motivações para alfabetização das camadas populares foi a ampliação das bases eleitorais de diferentes grupos políticos, em cujo imaginário a educação era então pensada como mecanismo de liberação de obstáculos ao progresso econômico, como eram percebidas a ignorância da população mais pobre e as desordens sociais (Demartini, 1985).

Na década de 1920, o ruralismo pedagógico preconizou uma escola rural voltada para os interesses e necessidades da região, cujo propósito relacionava-se ao aumento da produção e a contenção do êxodo rural. No período desenvolvimentista do pós guerras, à luz do paradigma modernizador, propunha-se uma adequação da escola rural às novas exigências do desenvolvimento econômico. A preocupação dos adeptos do movimento escolanovista era vincular educação à mudança, objetivando *"levar a população rural a participar conscientemente nos processos de desenvolvimento e transformação das estruturas dos planos vigentes; desenvolver ações educativas de educação básica e para o trabalho; promover a participação das comunidades rurais"* (Calazans, 1981).

Entre 1945 e 1960 foram implementadas campanhas de alfabetização e programas de educação popular destinados aos jovens e adultos, a maioria dos quais assumiu caráter assistencialista, por considerar a população do

campo inculta, atrasada e desajustada³. Adotando uma perspectiva diversa, alguns dos movimentos de educação popular que se desenvolveram nesse período comportaram iniciativas especialmente voltadas à população rural, como as escolas radiofônicas organizado pelo Movimento de Educação de Base, que recebeu forte influência da pedagogia libertadora formulada por Paulo Freire.

Após o golpe militar de 1964, a maioria dos programas de alfabetização e educação popular de jovens e adultos da cidade e do campo foram interrompidos. A discussão sobre educação rural só voltou a ser retomada no final da década de 70, quando o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) do governo federal se propôs "*dar prioridade às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico*". Seguindo a perspectiva comunitária, foram criados alguns programas dentre os quais os mais destacados foram o PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o meio rural, e o EDURURAL - Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural. Segundo Palmeira (1990). Ambos os programas fracassaram devido ao descomprometimento com a extensão às áreas rurais do ensino de 1º grau completo, com oito anos de duração (Calazans, 1981).

Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da educação do campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática dos anos 80, e só voltou à pauta do debate político pedagógico nos anos 90, pelas mãos dos movimentos sociais.

Características da educação rural

Ao longo da história da educação brasileira, e ainda nos dias de hoje, o reduzido investimento realizado na educação rural proporcionou condições precárias de escolarização. A escola do campo é, na maior parte das vezes, uma escola isolada, de difícil acesso, composta por uma única sala de aula e apenas um professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. A má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra.

³ Inscrevem-se nessa linha o Projeto Aldeia Rural, implantado pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1945; o Serviço Social Rural – SSR criado em 1955; as campanhas realizadas pela Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – ABCAR.

Os tópicos a seguir proporcionam uma breve caracterização da educação escolar no campo⁴:

- ✓ A oferta de escolarização nas zonas rurais situa-se abaixo da escolaridade mínima obrigatória preconizada em lei. Por muito tempo, enquanto o ensino primário obrigatório tinha a duração de quatro séries anuais, a oferta de escolarização no campo restringiu-se a três anos de estudo, existindo até mesmo a exigência para abertura de classes de um mínimo de matrículas de 40 crianças e frequência escolar mínima de 24 alunos por 3 meses consecutivos (Vasconcellos, 1992). No final dos anos 70, quando o ensino obrigatório já havia sido ampliado para oito anos, o Plano Setorial de Educação e Cultura, com base no documento elaborado pelo MEC - "*Educação para o Meio Rural - Ensino 1º Grau - Políticas e Diretrizes de Ação, propôs expandir a escolarização na zona rural para "pelo menos as quatro séries fundamentais..."*" (Maia, 1982). Nos dias atuais, a maior parte dos jovens de famílias que vivem no campo só conseguem elevar ou concluir sua escolaridade básica deslocando-se do local em que vivem e trabalham para zonas urbanas.
- ✓ A estrutura física dos equipamentos escolares é precária e improvisada. Até os dias atuais, parte das escolas rurais não possui prédio construído para a finalidade educativa, operando nas casas dos professores ou em espaços adaptados em instalações agrícolas desativadas das fazendas, barracões, estábulos e até currais.
- ✓ Predominam no ensino rural os currículos, concepções, conhecimentos e valores urbanos, o que cria dissociação entre a escola e a realidade do campo, dificultando a afirmação da identidade socioterritorial e desmotivando o estudante do campo a frequentar a escola.
- ✓ As crianças e jovens do campo se inserem precocemente no trabalho para integrar a mão de obra familiar. A simultaneidade entre trabalho e escolarização marca as possibilidades de permanência na escola e torna a adequação do calendário escolar à realidade do meio rural e à sazonalidade do trabalho agrícola um fator determinante para o acesso e a progressão dos estudantes na escolarização. O freqüente descompasso entre o calendário escolar e a agenda do trabalho agrícola é um dos fatores que restringem o acesso e incrementam a evasão do ensino no meio rural. O ingresso tardio na escola, as freqüentes interrupções dos estudos e reprovações das crianças e adolescentes são as causas prováveis da elevada defasagem entre idade e série dos estudantes da zona rural.
- ✓ Com relação aos profissionais da educação, verifica-se uma elevada rotatividade dos professores. É raro que os professores habilitados, a maioria dos quais vivem nos centros urbanos, tenham as escolas rurais como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas

⁴ Sobre o tema, consultar Andrade (1993), Fukui (1978 e 1982), Fukui et al (1981), Demartini & Lang (1983), entre outros.

escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira que, à primeira oportunidade, solicitam transferência para escolas urbanas. A distância das escolas e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais (às quais falta pessoal de apoio e onde predominam as classes multisseriadas) torna ainda menos atraentes os baixos salários pagos aos professores.

- ✓ A inadequada e insuficiente qualificação do professor para promover a aprendizagem no contexto rural é outro aspecto problemático. Em muitas regiões, faltam professores habilitados para atuar nas escolas rurais. Mesmo os professores habilitados não recebem formação adequada, promovendo uma prática educativa descolada do contexto rural. Soma-se a isto o isolamento em que os professores permanecem, muitas vezes sem assistência pedagógica e supervisão escolar em razão da dispersão territorial dos centros educativos.
- ✓ A estratégia de nucleação de escolas, adotada para fazer frente a alguns desses problemas, aumentou a relevância do transporte escolar na garantia do acesso da população do campo à educação escolar. A insuficiência ou inadequação do transporte escolar são fatores que contribuem para a evasão e exclusão do sistema escolar.

A educação do campo na legislação e normas educacionais recentes

Ao longo da história republicana brasileira, a legislação raras vezes ofereceu diretrizes específicas para as políticas de educação do campo, mantida em uma posição marginal na agenda pública. A Constituição de 1988 assegurou o direito público à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo a possibilidade de reposicionar a educação do campo no cenário da política educacional. Essa possibilidade foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 que, no seu artigo primeiro determina: *"A educação deve abranger 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 e nas manifestações culturais"*. Ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais, a LDB abriu espaço à inovação pedagógica no meio rural.

Artigo 26 - " Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Artigo 28 - "Na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região,

especialmente: - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; - adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Nesses artigos da LDB o legislador preocupou-se com a contextualização dos conteúdos da aprendizagem, recomendando que o currículo incorpore os traços socioculturais da vida no campo em cada região, considerando os processos de aprendizagem próprios dos estudantes que aí vivem.

Os artigos 23 e 24 da LDB estabelecem a adequação do calendário escolar em função das peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, possibilitando a independência do ano letivo ao ano civil. Garante ainda "aos cidadãos, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída", a organização do ensino em seus diversos níveis, desde que respeitem a base nacional comum, abrindo a possibilidade da complementação com conteúdos diversificados, atendendo as exigências regionais e locais da sociedade.

Ao tratar da diversidade do atendimento escolar, a Lei 9424/96, que regulamentou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, estabeleceu uma diferenciação do custo por aluno nas escolas rurais, reconhecendo a necessidade de um aporte maior de recursos em função da menor densidade populacional e da proporção entre professores e alunos.

Embora não dedique uma seção particular à educação do campo, a Lei 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) aborda o tema no tópico sobre o Ensino Fundamental, nos seguintes termos:

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

Concretizando essa diretriz, o PNE propõe, nos Objetivos e Metas do Ensino Fundamental:

"15 - Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos;

16 - Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas."

Assim, no intuito de superar os problemas de qualidade da educação rural atribuídos à multisseriação, o PNE adotou a polêmica recomendação de

seriação do ensino, o que contraria a flexibilidade concedida pela LDB, cujo artigo 23 faculta a organização do ensino *"em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo assim o recomendar"*.

Outras metas do PNE pertinentes ao ensino fundamental no campo são:

"17 - Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

25 - Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio."

Além da seção dedicada à educação indígena, o campo é lembrado no PNE também no tópico referente à educação profissional:

"12 – Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.

13 – Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico e das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto sustentável."

Em 1997, o Ministério da Educação formulou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, cujo documento introdutório reconheceu a existência de mais de 280 mil docentes atuando na zona rural, parcela significativa dos quais não possuíam habilitação específica e sequer formação escolar básica completa. Ao definir a natureza e objetivos dos PCNs, o documento adota o pressuposto de que há conhecimentos socialmente necessários à formação de todo cidadão, independentemente de condição territorial, cultural ou socioeconômica:

"Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. Mas, na medida que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação

de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.” (Brasil. SEF, 1997, p. 28)

Apesar do reconhecimento da diversidade como caminho necessário à promoção da equidade, os PCNs não consideram a especificidade do campo, mencionada episodicamente como fator a ser considerado na “*adaptação*” dos temas transversais ou na “*adequação*” dos critérios de avaliação:

“A grande abrangência dos temas não significa que devam ser tratados igualmente; ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As características das questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa da Amazônia e na periferia de uma grande cidade.” (Brasil. SEF, 1997, p. 45).

“A definição dos critérios de avaliação deve considerar aspectos estruturais de cada realidade; (...) as condições de escolaridade em uma escola rural e multisseriada são bastante singulares, o que determinará expectativas de aprendizagem e, portanto, de critérios de avaliação bastante diferenciados.” (Brasil. SEF, 1997, p. 59)

Demandas dos movimentos sociais diante da persistência de omissões, lacunas ou do tratamento inadequado das necessidades educativas singulares à população do campo nas políticas educacionais conduziram o Conselho Nacional de Educação a emanar, em fins de 2001, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As Diretrizes derivaram do Parecer 36/2001 elaborado pela relatora Edla de Araújo Lira Soares, que contemplou reivindicações e acolheu sugestões dos movimentos sociais:

“A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à 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.”

Em conformidade com a LDB, as diretrizes preconizam: a garantia ao respeito à diversidade do campo, nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; a autonomia institucional para elaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo, sempre que orientadas para o desenvolvimento sustentável e desde que respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais; a flexibilização da organização do calendário escolar, o desenvolvimento das atividades em diferentes espaços

pedagógicos; a gestão democrática das escolas, estimulando a autogestão, a autonomia e o fortalecimento da organização de conselhos que implementem um programa de desenvolvimento para a população do campo; e por fim, propõe, sob responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e Municípios, o atendimento escolar à Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo a alfabetização para aqueles que não concluíram a escolaridade na infância e juventude.

Somando-se a este movimento, em agosto de 2002, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, lançou para discussão um Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, propondo quatro programas estratégicos, dentre eles, a "Renovação da Educação Rural". Apesar do Plano não ter prosperado, esta foi mais uma iniciativa do governo federal em que o debate da educação para a população do campo foi articulado a outros programas de desenvolvimento rural sustentável.

A despeito dessas orientações, que acenara para uma normatização da educação no campo, em consonância com a Constituição de 1988, que assegura o ensino fundamental gratuito como direito de todos, as ações governamentais no âmbito federal continuaram priorizando políticas e programas universalistas que também se estendem às escolas situadas no meio rural⁵. Na ausência de políticas públicas específicas, na última década do século XX o governo federal deu início a alguns programas educativos que contemplaram populações do campo, como o Escola Ativa, o Proformação e o Alfabetização Solidária, que serão caracterizados mais adiante.

Luta e construção de propostas de políticas públicas pela sociedade civil

O cenário da educação do campo é composto por variadas e ricas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de combater o processo de exclusão da população rural. Estas práticas pedagógicas, algumas das quais remontam à década de 70, contaram com o apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, universidades e organizações não governamentais, contribuindo com a construção de uma nova escola para a população do campo. Dentre as mais expressivas, encontram-se as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola (que desenvolvem variações da pedagogia de alternância), o Movimento de Educação de Base, a Rede de Educação no Semi Árido Brasileiro (RESAB) e o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas iniciativas

⁵ Dentre essas políticas estão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e os Programas Nacionais de Alimentação Escolar – PNAE, do Livro Didático – PNLD, de Transporte Escolar (PNTE), Dinheiro Direto na Escola – PNDE e Bolsa Escola.

começaram a construir um novo olhar sobre as possibilidades que o espaço rural apresenta para a juventude e o conjunto da sociedade brasileira, rompendo a visão preconceituosa que desvaloriza o trabalho e a cultura do campo, favorecendo o êxodo rural.

O debate político pedagógico recente sobre a educação do campo foi impulsionado, em grande medida, pelo MST que, a partir de experiências alternativas de escolarização das crianças, jovens e adultos em acampamentos e assentamentos promoveu Seminários e Encontros Regionais e Nacionais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que conferiram maior visibilidade à ausência de políticas educacionais, apontando para a necessidade de avançar na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo em que a educação ocupa lugar de destaque.

Esse movimento de renovação pedagógica confluiu, em 1998, para uma articulação da qual participam movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais, com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Unesco, do Unicef e da Universidade de Brasília. Essa Articulação realizou em Brasília a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, que assumiu o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais visando a formulação de políticas públicas que garantam o direito à educação para a população do campo, compreendida como estratégia de inclusão social para o desenvolvimento sustentado.

Foi nesse contexto que a proposta do Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi elaborada, visando implementar ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais.

Nesse movimento que parece ganhar força, em grande parte pela capacidade de mobilização dos movimentos sociais e sindicais e da sociedade civil, a educação tem emergido como um elemento essencial para o desenvolvimento político, econômico e sociocultural dos povos do campo, exigindo agora que se defina uma concepção de educação que possa contribuir com a formação desses sujeitos enquanto produtores de conhecimento e de cultura.

O sentido da educação em pauta

É ainda predominante a concepção de que o campo é o lugar prosaico do atraso, onde vivem os "jecas tatu", um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade atribuída à cidade, como se houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo, um lugar sem futuro. A esta visão estigmatizadora do campo corresponde uma oferta de educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores sem qualificação.

Para promover o desenvolvimento rural sustentado com justiça social e conquistar uma educação de qualidade para sua população, é imperioso reconstruir no imaginário coletivo uma nova visão do campo. É preciso mudar também o imaginário da população rural, de modo a que o campo seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas. É necessário ainda levar esse olhar para dentro da escola, inserindo-o nas práticas pedagógicas para que as crianças e jovens possam incorporá-las e vivenciá-las.

É nesse sentido que Fernandes (2002) ressalta a expressão "campo" em substituição ao "rural", concebendo-o como *"um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem"*, e não mais como um espaço territorial, demarcador de área. Da mesma forma, Martins (2003) chama a atenção para se pensar o homem do campo para além da reduzida categoria "trabalhador rural", concebendo-o como um agente dinâmico do processo social e cultural⁶. No campo estão os agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, bóias-frias, fazendeiros, cada grupo social com sua especificidade cultural e suas necessidades humanas e sociais, com sua dinâmica própria de desenvolvimento.

Assim, a visão de educação que está sendo colocada em pauta é aquela que concebe o campo como espaço de vida e resistência, que contempla o *"modus vivendi"* do homem do campo, um *"ethos"* engendrado nas relações sociais desse contexto, e que respeita as diferenças e identidades singulares nele construídas.

"A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural." (Fernandes, 2002)

Essa concepção vem sendo elaborado pela rede da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que preconiza um novo jeito de construir um projeto de educação com a participação dos trabalhadores rurais - sujeitos desse processo educativo. Uma construção a várias mãos, e não um projeto de educação pensado para eles, pronto e acabado.

⁶ Entrevista ao **Boletim Técnico do Fundescola**, n. 53, Ano VI, 2003.

É nesse cenário que se insere o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, - PRONERA, uma iniciativa articulada fora do âmbito governamental, voltada para atender um segmento da sociedade que sempre foi marginalizado mas que tem um potencial enorme para alavancar o desenvolvimento sustentável no campo.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Marcia Regina de Oliveira. O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo, Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha, ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. O Trabalho e escolarização das crianças em núcleos de reforma agrária no Estado de São Paulo. Revista Reforma Agrária, v. 21, n. 2, p. 29-38, 1991.
- ARROYO, Miguel G., FERNANDES, Bernardo Mancano (Orgs.) A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, UnB, 1999. (Por uma Educação Básica do Campo, 2).
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB, 2002.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa, CASTRO, Luiz Felipe Meira de, SILVA, Hélio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE DIAS, Juan. Educação rural no terceiro mundo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. p. 161-198.
- DAMASCENO, Maria Nobre, BESERRA, Bernardete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.
- DEMARTINI, Zeila de Brito F. O coronelismo e a educação na Primeira República. Campinas, Educação e Sociedade, n. 34, p. 44-71, 1989.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Educação e trabalho: um estudo sobre produtores e trabalhadores na agricultura paulista. São Paulo: CERU/USP, 1983. (Textos)
- FERNANDES, Bernardo Mancano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo, KOLLING, Edgar J. (Orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo, 4)
- FUKUI, Lia Freitas Garcia, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Escolarização, educação informal e procura educacional. São Paulo: INEP/CERU, 1978.
- MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? Brasília, Em Aberto, v. 1, n. 9, 1982
- ZAGO, Nadir. O professor unidocente na área rural. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

II. O RETRATO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA LINGUAGEM DOS NÚMEROS

De que “campo” estamos falando? Quantas pessoas moram nele? Como participam do sistema educacional? Frequentam escolas? Que escolas? Como é o acesso à educação para esta população? Em que condições se dá o processo de escolarização? Qual o impacto que o atual sistema educativo provoca na população rural? Estas são as questões que norteiam o retrato da educação aqui descrito para a população do campo, seguido de alguns números que situam a educação nos assentamentos rurais da reforma agrária.

A população do campo

A população brasileira está alcançando a casa dos 170 milhões de pessoas, sendo que no campo, segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2000, vive cerca de 1/5 da população nacional (18,8%). O Nordeste e o Norte são as regiões geográficas em que a proporção de pessoas vivendo no campo é maior (Tabela 1).

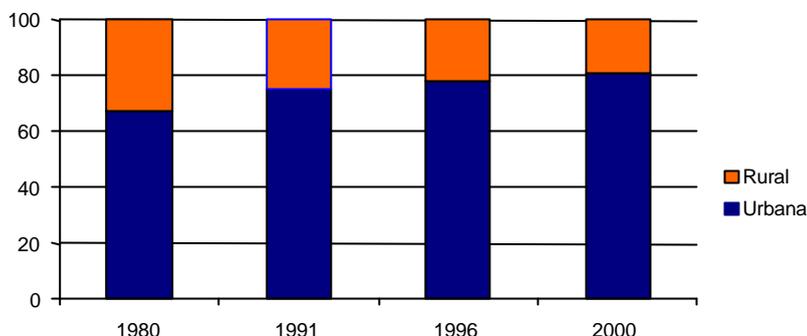
Tabela 1 - Distribuição da população residente pelas regiões, segundo a localização domiciliar – 2000

Regiões Geográficas	População Residente				
	Total	Urbana		Rural	
		Total	%	Total	%
Brasil	169.799.170	137.953.959	81,2	31.845.211	18,8
Norte	12.900.704	9.014.365	69,9	3.886.339	30,1
Nordeste	47.741.711	32.975.425	69,1	14.766.286	30,9
Sudeste	72.412.411	65.549.194	90,5	6.863.217	9,5
Sul	25.107.616	20.321.999	80,9	4.785.617	19,1
Centro Oeste	11.636.728	10.092.976	86,7	1.543.752	13,3

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000

Em busca de políticas públicas adequadas, alguns estudiosos vêm discutindo os contornos da fronteira socioterritorial rural-urbana, propondo uma revisão de critérios que tende a derrubar o mito de um Brasil rural em extinção (Abramovay, 2000; Veiga, 2001). A discussão é relevante porque questiona a polaridade entre os espaços territoriais rural e urbano marcados no imaginário social pelas oposições carência/presença de serviços públicos, exclusão/inclusão de direitos de cidadania, atraso/modernidade.

Gráfico 1
Brasil – Evolução da participação da população segundo a localização domiciliar– 1980-2000



Veiga (2001) coloca a emergência de considerar e valorizar a diversidade e as especificidades do meio rural e contesta o método de cálculo e a estatística oficial da taxa de urbanização do Brasil que, segundo ele, distorcem a realidade, subestimando o peso relativo do campo. No Brasil, diferentemente da maioria dos países, especialmente os mais desenvolvidos, o padrão utilizado para distinguir campo e cidade, rural e urbano, é o critério espacial, ao invés da densidade demográfica⁷. Se o critério adotado fosse a densidade demográfica, o Brasil rural contaria com 40% a 45% da população e não 18,8%, conforme os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *“O Brasil teria no máximo 200 cidades e aproximadamente 800 municípios que poderiam ser caracterizados como vilas. Os demais 5 mil municípios existentes no país são vilarejos – locais com menos de 30 habitantes por km², que seriam considerados rurais, independente da atividade econômica”* (Veiga, 2001). A questão é que nos municípios com densidade demográfica abaixo de 100 habitantes por km², vive quase a metade da população brasileira, que é contabilizada nas estatísticas oficiais como urbana. Um exemplo bastante ilustrativo citado por Veiga é identificar como urbana uma localidade cujo espaço é ocupado por uma reserva florestal, com apenas um núcleo domiciliar onde moram poucos habitantes. *“Esse núcleo é considerado pelo critério atual como urbano tanto quanto um duplex situado na avenida Paulista”*. Esse autor advoga que outras variáveis, além da densidade demográfica, podem ser consideradas para redimensionar o Brasil rural, como a atividade econômica pois, ao contrário da percepção corrente que confunde o rural com as atividades agropecuárias, no campo podem se encontrados também a indústria e os serviços.

⁷ Segundo Veiga (2001), além do Brasil, apenas El Salvador, Guatemala, Equador e República Dominicana utilizam o critério espacial de classificação das populações rural e urbana.

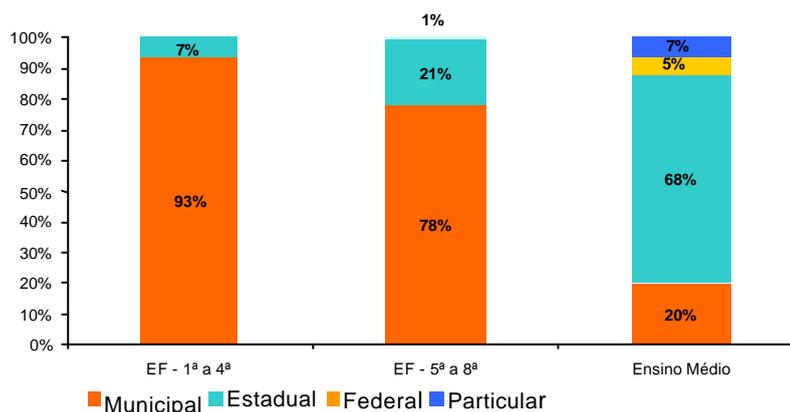
Abramovay (2000) alerta que, mais importante que os números que definem censitariamente os espaços rural ou urbano é compreender a dinâmica regional, as relações sociais, econômicas, culturais e políticas entre o campo e a cidade que, segundo Wanderley (1997), ao mesmo tempo que integram e aproximam o rural e o urbano, reafirmam as particularidades de cada um desses espaços.

As escolas do campo

Em 2002 o Censo Escolar identificou no país 214.188 escolas de ensino básico, 107.432 localizadas na zona rural e 106.756 na zona urbana. O aparente equilíbrio na distribuição dos estabelecimentos de ensino entre as zonas rural e urbana se desfaz quando verifica-se que as escolas localizadas no campo atendiam cerca de 8 milhões de alunos, o que representava apenas 15% do total de matrículas da educação básica, concentradas principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (59%).

O estreitamento das oportunidades de progressão no ensino básico ao longo da trajetória escolar fica evidente quando se observa que, dos estabelecimentos de ensino situados na zona rural, 87,5% ofereciam as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas menos de 1% deles mantinham cursos de Ensino Médio.

Gráfico 2 - Brasil: Estabelecimentos rurais por nível de ensino e dependência administrativa –2002



Fonte: MEC/INEP.

O processo de municipalização do ensino ocorrido na segunda metade da década de 90 aprofundou uma tendência histórica, fazendo com que a ampla maioria dos estabelecimentos de ensino localizados na zona rural vinculem-se à dependência administrativa municipal. Nada menos de 92,6% das escolas rurais que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental são geridas pelos municípios.

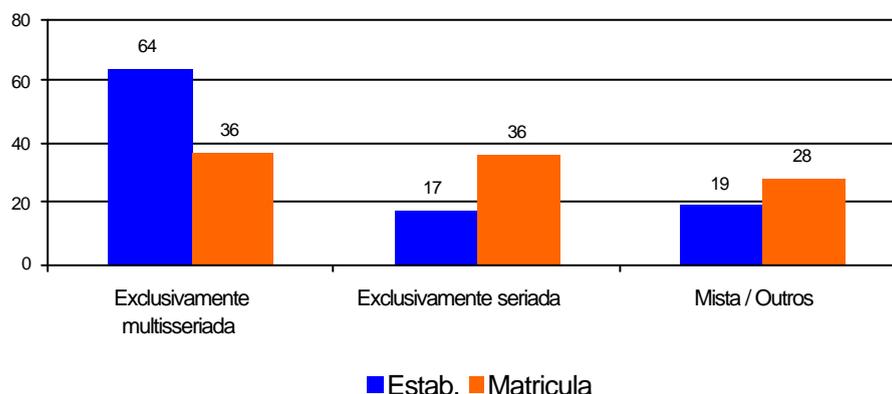
Tabela 2 – Brasil e Grandes Regiões: Estabelecimentos, por localização e dependência administrativa, segundo o nível de ensino oferecido – 2002

Regiões Geográficas	Total		Dependência Administrativa							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª										
Brasil	161.189	100.084	23	5	23.564	7.013	119.523	92.713	18.079	353
Norte	23.833	19.311	3	-	3.515	1.901	19.479	17.395	836	15
Nordeste	78.554	56.901	6	5	5.992	1.293	65.352	55.375	7.204	228
Sudeste	32.965	12.086	11	-	7.939	2.205	17.859	9.803	7.156	78
Sul	18.001	9.011	2	-	4.118	1.402	12.455	7.589	1.426	20
Centro Oeste	7.836	2.775	1	-	2.000	212	4.378	2.551	1.457	12
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª										
Brasil	53.485	13.336	35	3	21.993	2.830	21.200	10.363	10.257	140
Norte	4.758	2.137	4	-	1.853	427	2.491	1.694	410	16
Nordeste	18.125	6.357	9	3	4.837	315	10.187	5.984	3.092	55
Sudeste	16.638	1.399	14	-	7.960	622	3.831	729	4.833	48
Sul	9.478	2.660	5	-	5.263	1.314	3.156	1.336	1.054	10
Centro Oeste	4.486	783	3	-	2.080	152	1.535	620	868	11
Ensino Médio										
Brasil	21.304	948	165	46	13.758	643	848	191	6.533	68
Norte	1.435	157	16	4	1.148	120	29	22	242	11
Nordeste	5.604	370	55	18	3.294	198	599	138	1.656	16
Sudeste	9.245	201	51	10	5.735	147	173	14	3.286	30
Sul	3.247	130	31	8	2.372	111	19	4	825	7
Centro Oeste	1.773	90	12	6	1.209	67	28	13	524	4

Fonte: MEC/INEP

Das escolas rurais que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental, metade possui apenas uma sala de aula: são as escolas isoladas, as classes multisseriadas, salas unidocentes.

Gráfico 3 – Brasil: Participação de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental de 1ª. a 4ª. série da Zona rural, segundo o tipo de organização



Fonte: MEC/INEP.

O Ensino Médio era oferecido por 68% dos estabelecimentos da rede estadual localizados na zona rural, mas o número absoluto de unidades escolares com ensino médio em 2002 era de apenas 948 estabelecimentos, muito inferior aos 20 mil localizados na zona urbana.

Os dados revelam a precariedade da infra-estrutura das escolas do campo em comparação com aquelas dos centros urbanos: nas 100 mil escolas que atendem os alunos de 1^a. a 4^a. séries do Ensino Fundamental, apenas 57% possuíam energia elétrica, 7,8% tinham TV, vídeo e antena parabólica, 4,7% possuíam biblioteca, 0,4% laboratório de informática e de ciências. Na região Nordeste, escolas desprovidas de equipamentos representavam quase 90% daquelas situadas na zona rural e 50% daquelas localizadas na zona urbana.

Já as escolas que atendiam os alunos do Ensino Médio eram melhor equipadas: 99% possuíam energia elétrica, 28% tinham TV, vídeo e antena parabólica, 55% dispunham de biblioteca, 20% de laboratório de informática e de ciências.

Tabela 3 – Brasil e Grandes Regiões: Educação Básica. Número de matrículas por localização– 2002

Temas / Indicadores	Educação Básica - Número de matrículas por Localização - Brasil e Grandes Regiões - 2002											
	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Matrícula												
Educação Básica	47.149.065	8.267.571	3.866.174	1.341.372	13.486.994	5.058.745	19.741.198	1.014.806	6.417.735	603.110	3.636.964	249.538
- Creche	1.054.301	98.210	49.500	8.381	227.960	74.421	499.195	8.742	207.398	5.707	70.248	959
- Pré-Escola	4.320.578	657.269	293.834	89.057	1.072.132	412.511	2.142.052	96.078	551.357	46.451	261.203	13.172
- Classe de Alfabetização	465.900	141.915	68.814	20.091	271.715	117.787	67.779	899	3.125	87	54.467	3.051
- Ensino Fundamental	28.831.584	6.318.778	2.287.748	1.032.740	8.547.953	3.775.385	11.765.251	806.235	3.879.115	493.775	2.351.517	210.643
- 1 ^a a 4 ^a	14.534.402	4.845.985	1.285.703	846.868	4.212.206	2.963.365	5.935.718	590.636	1.946.955	308.554	1.153.820	136.562
- 5 ^a a 8 ^a	14.297.182	1.472.793	1.002.045	185.872	4.335.747	812.020	5.829.533	215.599	1.932.160	185.221	1.197.697	74.081
- Ensino Médio	8.568.480	142.104	646.036	17.907	2.247.396	65.170	3.859.233	30.769	1.201.066	19.235	614.749	9.023
- Educação Especial	333.497	4.400	20.526	814	56.348	616	149.568	2.263	81.030	610	26.025	97
- Educação de Jovens e Adultos	3.225.904	553.689	477.777	108.438	955.651	408.706	1.122.698	27.803	437.132	5.542	232.646	3.200

Fonte: MEC/INEP

Em 2002 estudavam nestas escolas rurais 8.267.571 alunos, com 76% das matrículas concentradas no Ensino Fundamental - 59% nas séries iniciais e 17,8% nas séries finais -, e apenas 142 mil alunos matriculados nas 948 escolas que oferecem Ensino Médio na zona rural; mais de 500 mil alunos (6,7% do total) freqüentavam cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Analisando-se a evolução ao longo do período 1996/2002, observa-se uma tendência de queda das matrículas na zona rural, o que nos leva a supor que boa parte das crianças e jovens que vivem no campo estejam sendo transportados para escolas situadas nas zonas urbanas⁸.

Nível de Escolaridade

O analfabetismo (absoluto e funcional) e o número médio de anos de estudos concluídos com êxito são os indicadores usuais para aferir os níveis educativos de uma dada população adulta. No caso brasileiro, um abismo separa os indicadores de alfabetização e escolaridade do campo e da cidade. Enquanto o analfabetismo absoluto nas cidades situa-se em média pouco abaixo de 10%, na zona rural esse percentual quase triplica. Segundo os dados da PNAD do IBGE, no período 1991 a 2001, a distância que separa as taxas de analfabetismo nas zonas urbana e rural manteve-se constante.

⁸ Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação no campo : Caderno de Subsídios. Brasília, fev. 2004.

Neste intervalo de dez anos, as taxas de analfabetismo regrediram em todas as regiões do país, e o índice nacional recuou mais de 11 pontos percentuais.

Tabela 4 - Brasil: Taxa de analfabetismo da população do campo de 15 anos ou mais – 1991, 1996, 1998 e 2001

Regiões	1991	1996	1998	2001
Brasil	40,1	31,2	30,2	28,7
Norte	38,2	*	*	*
Nordeste	56,4	44,9	42,9	40,7
Sudoeste	28,8	19,8	20,0	19,6
Sul	18,2	13,4	12,9	11,9
Centro-Oeste	30,0	20,6	20,0	18,4

Fonte: IBGE, Pnad 1991, 1996, 1998 e 2001. Nota: As PNADs não coletam dados da população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

A desigualdade entre as zonas rurais e urbanas se mantém em todas as faixas etárias, inclusive as mais jovens.

Tabela 5 – Brasil: Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por situação de domicílio, segundo os grupos de idade - 2000

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

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Assim como nas zonas urbanas, a condição de gênero não afeta de modo significativo o acesso à alfabetização: segundo a PNAD de 2001, as taxas de analfabetismo de homens e mulheres de uma mesma faixa etária e região são praticamente as mesmas.

Já a renda é fator determinante no acesso à alfabetização: quanto menor a renda familiar, maior é a taxa de analfabetismo. No Nordeste essa relação é mais drástica: a taxa de analfabetismo das famílias mais pobres (36,8%) é vinte vezes maior que das famílias mais ricas (1,8%). Segundo o IBGE, os piores níveis de renda estão no campo, onde o rendimento médio mensal do domicílio rural situa-se em torno de R\$ 328,00, o que representa 38% do rendimento médio familiar urbano de R\$ 854,00. Estudos de impacto socioeconômico de assentamentos rurais (Bergamasco et al., 2003; Heredia et al., 2002) demonstram que a Reforma Agrária constitui uma das políticas de distribuição de renda que aumentam as chances de permanência das crianças e jovens nas escolas.

O desequilíbrio regional no acesso à educação é ainda mais profundo nas zonas rurais que nas urbanas. Um reflexo disso são as taxas de analfabetismo rural, que variam de 40,7% na região Nordeste a 11,5% na região Sul.

Tabela 6 – Brasil: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por localização – 2000

Regiões	Total	Urbano	Rural
Brasil	12,9	9,7	28,3
Norte	15,7	10,6	29,1
Nordeste	24,9	18,4	40,7
Sudoeste	7,7	6,7	19,5
Sul	7,2	6,2	11,5
Centro-Oeste	10,2	8,0	18,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

O padrão diferenciado de oferta educacional no campo e nas cidades reflete-se na escolaridade da população com 15 anos ou mais: nas zonas rurais, onde o ensino quase sempre se restringe às séries iniciais, a população jovem e adulta tem, em média, 3,4 anos de estudos; nas zonas urbanas, onde existe oferta de ensino fundamental completo, a população jovem e adulta tem, em média, 7 anos de estudos. Essa diferença no nível de escolaridade entre as populações urbana e rural existe em todo o país, mas é maior região Nordeste e menor na região Sul.

Tabela 7 – Brasil: Anos de Estudo da População de 15 anos ou mais - 2001

Regiões Geográficas	Anos de Estudos	
	Urbano	Rural
Brasil	7,0	3,4
Norte	6,4	3,3
Nordeste	5,8	2,6
Sudeste	7,5	4,1
Sul	7,3	4,6
Centro Oeste	7,0	4,1

Fonte: IBGE - PNAD 2001

Nota: Exclui população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

A persistência de elevadas taxas de analfabetismo no Brasil está relacionada também à produção social de analfabetos, na medida em que as novas gerações também estão sendo excluídas da escola, seja pela ausência de condições de acesso, seja pela evasão, estreitamente relacionada ao fracasso escolar (Ferraro, 1999).

Em relação à frequência escolar, os dados da PNAD de 2002 mostram que um terço da população rural com 5 anos ou mais está matriculada em

escolas. Desses mais de 8 milhões de estudantes da zona rural, 8,8% estavam inscritos em pré escolas e 77,3% freqüentavam o Ensino Fundamental regular, sendo 47,8% nas séries iniciais e 29,5% nas séries finais; 8,5% cursavam o Ensino Médio regular; 2% cursavam a Educação Básica de Jovens e Adultos; e 1,2% o Ensino Superior.

A defasagem entre a idade cronológica ideal e a série escolar cursada é um dos indicadores de desempenho e progressão no sistema escolar cujos índices são desfavoráveis para a zona rural: nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os dados também indicam uma taxa de distorção duas vezes maior que na zona urbana.

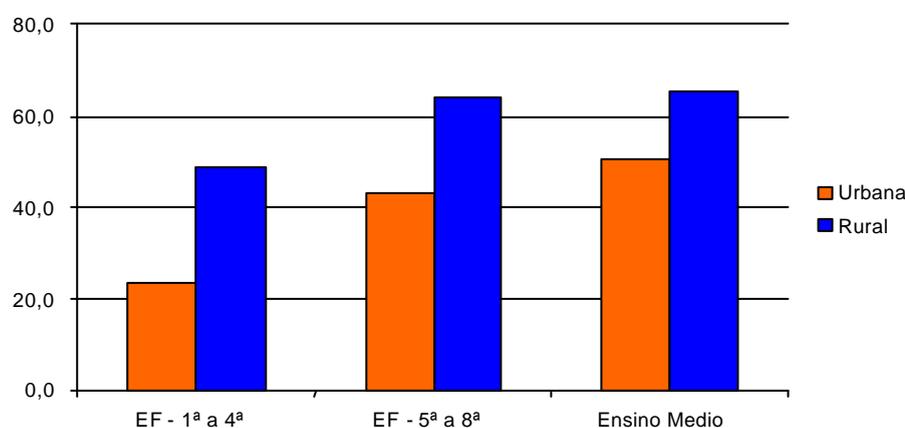
Tabela 8 – Brasil: Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização - 2002

Regiões Geográficas	Taxa de Distorção Idade - Série					
	Ensino Fundamental				Ensino Médio	
	1ª a 4ª série		5ª a 8ª série			
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Brasil	23.5	48.9	43,0	64.3	50.9	65.1
Norte	35.8	58.8	56.7	72.1	70.4	75.8
Nordeste	38.8	54,0	63.8	75.2	67.5	77,0
Sudeste	13.6	29,0	29.6	46.4	42,0	50.2
Sul	12.8	16.9	27.3	32.6	35.1	36.6

Fonte: MEC/INEP.

A defasagem entre a idade e a série escolar do segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª. a 8ª. séries) freqüentada por adolescentes do campo, alcançou 72% na região Norte e 75% na região Nordeste. No Ensino Médio, a defasagem série idade atingia respectivamente 75,8% e 77% dos jovens matriculados em escolas de Ensino Médio da zona rural das regiões Norte e Nordeste.

Gráfico 4 - Brasil: Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização - 2002

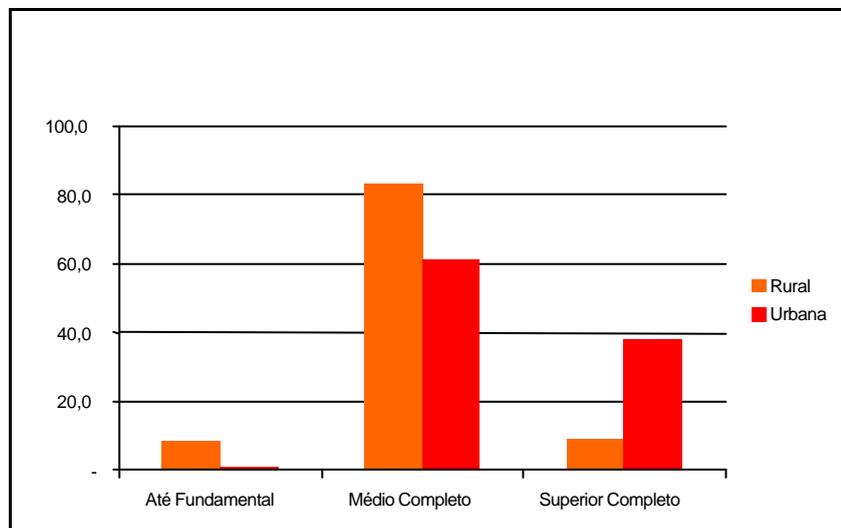


Os professores das escolas do campo

A figura do professor é, segundo a literatura, um dos elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem na educação escolar. O educador do campo tem raras oportunidades de participar de atividades de formação continuada e elevação de escolaridade. O professorado das escolas do campo caracteriza-se pela baixa qualificação e auferir baixos salários que, combinados à precariedade das condições de trabalho, estimulam a elevada rotatividade. Segundo os dados colhidos pelo INEP no SAEB de 2001, os professores que atuavam nas escolas do campo percebiam remuneração inferior aos que trabalhavam nos centros urbanos: no Ensino Fundamental, o professor da 4^a série das zonas urbanas recebia, em média, 109% mais que o professor da zona rural; esse diferencial elevava-se para 147% entre os professores da 8^a série.

Dos 312.498 professores que atuam em 107.432 estabelecimentos localizados na zona rural em 2002, havia acentuado predomínio da formação no Nível Médio, sendo 82,8% para atender alunos da 1^a. a 4^a. séries, 56,8% para 5^a. a 8^a. séries e 21,8% para o Ensino Médio. Havia 2116 funções docentes exercidas por professores que atuam no mesmo nível de ensino que a sua escolaridade; na Região Nordeste, esse percentual atingia 60%.

Gráfico 5 – Brasil: Taxa de docentes por grau de formação – EF 1^a a 4^a. séries – (2002)



Ensinando no Ensino Médio na zona rural haviam 7580 docentes com formação no Nível Superior Completo, representando 78% do total; porém, essa proporção representa 16% em relação aos professores da zona urbana.

Os Indicadores Da Educação Nos Assentamentos Rurais

A população residente nos assentamentos rurais da reforma agrária guarda particularidades socioculturais e políticas vinculadas à trajetória histórica de luta pela terra, mas compartilha da mesma problemática dos demais brasileiros que vivem no campo.

Na investigação de indicadores de escolaridade da população assentada brasileira, uma das raras fontes de informações é o I Censo da Reforma Agrária, realizado em 1996, abrangendo 80% das 161.566 famílias que viviam nos 1460 projetos de assentamentos federais distribuídos em 26 estados.⁹ Os dados do Censo referem-se apenas à escolarização dos titulares beneficiários¹⁰, não havendo informações sobre os demais membros da família.

Tabela 9 - Nível de estudos do titulares dos assentamentos

Nível de escolaridade	Número absoluto	%
Analfabetos	46.577	29,52
Alfabetizado incompleto	15.600	9,8
1 ^a . a 4 ^a . séries EF	61.689	39,1
5 ^a . a 8 ^a . séries EF	16.490	10,45
Ensino Médio	3720	2,35
Ensino Superior	295	0

Fonte: Censo da Reforma Agrária, 1996.

O nível de escolaridade dos titulares era bastante baixo: quase 40% deles (o que corresponde a um contingente de 62.177 pessoas) tinham menos de um ano de estudos, encontrando-se provavelmente em situação de analfabetismo absoluto; outros 40% tinham entre 1 a 4 anos de estudos, podendo ser considerados analfabetos funcionais.

A distribuição dos titulares de assentamentos com menos de um ano de estudos pelas regiões mostra forte concentração no Nordeste, e uma baixa concentração no Centro Oeste.

Tabela 10

Distribuição regional dos titulares com menos de 1 ano de estudos - 1996

Regiões Geográficas	Analfabetos	%
Norte	16.004	25,7
Nordeste	35.226	56,6
Sudoeste	7.415	11,9
Sul	2.368	4,0
Centro-Oeste	1.163	1,8
TOTAL	62.177	-

Fonte: Censo da Reforma Agrária, 1996.

⁹ O Censo abrangeu apenas os assentamentos do INCRA, desconsiderando aqueles implantados por órgãos estaduais de terra existentes na Unidade Federativa.

¹⁰ Segundo o INCRA, o titular é o chefe de família que recebe a concessão de uso do lote rural.

Da população recenseada em 1996, apenas 2,3% freqüentavam escolas, o que representa um índice de cobertura muito baixo, se consideradas as múltiplas necessidades básicas de aprendizagem desses trabalhadores frente ao duplo desafio de viabilizar economicamente os assentamentos e consolidar a organização social construída no processo de conquista da terra.

Uma outra fonte de dados mais atualizados sobre escolarização dos titulares beneficiários da reforma agrária é o Sistema de Informações dos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária – SIPRA, do INCRA. Em dezembro de 2003, a base de dados do SIPRA registrava um total de 502.828 famílias distribuídas em 6.175 assentamentos.

Tabela 11 - Escolaridade dos beneficiários da Reforma Agrária (%)

Região	Analfabetos	Alfabetizados	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Técnico	Outra
Norte	23,37	7,55	61,77	4,8	0,12	0,06	2,14
Nordeste	29,15	6,66	58,16	3,21	0,13	0,13	2,49
Sudeste	16,18	6,62	72,47	7,17	0,26	0,32	3,77
Sul	15,58	2,67	77,54	5,14	0,11	0,1	1,14
C. Oeste	13,34	3,13	66,48	5,77	0,16	0,08	0,39

Fonte: Sipra/Inkra – 2003.

Comparando-se essas taxas com os dados do PNAD 2001, observa-se que, exceção feita à Região Sul, os índices de analfabetismo dos titulares dos assentamentos rurais da reforma agrária são ligeiramente menores que as taxas registradas nas zonas rurais das respectivas regiões brasileiras. A maioria dos titulares beneficiários da reforma agrária (entre 60 a 70% do total) concluiu o Ensino Fundamental, possuindo oito anos de estudo, escolaridade esta superior à média da população brasileira.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, Ricardo. Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. Brasília, IPEA, 2000. (Texto para Discussão, 702)
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo : caderno de subsídios. Brasília, MEC/GPT, 2004.
- BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. I censo da reforma agrária. Brasília: INCRA, 1996.
- BERGAMASCO, Sônia M. et al. A diversidade de impactos locais e regionais dos assentamentos rurais em São Paulo. Texto apresentado no 51º Congresso Internacional de Americanistas. Santiago, Chile, 2003.
- FERRARO, Alceu. Diagnóstico da alfabetização no Brasil. São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 12, 1999, p. 22-47.
- HEREDIA, Beatriz et al. Os impactos regionais da reforma agrária: um estudo sobre áreas selecionadas: resumo executivo. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ – NUAP/PPGAS/MN/UFRJ, 2002.

VEIGA, José Eli. O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento. [Brasília]: MDA/CNDRS/NEAD, 2001. (Texto Provisório para Discussão, 1)

VEIGA, José Eli. Diretrizes para uma nova política agrária. In: SEMINÁRIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, Brasília: Paralelo 15, NEAD/MDA, 1998.

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

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é fruto de um processo de discussão entre o MST e as Universidades, durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em julho de 1997, em que os educadores envolvidos em projetos educativos em assentamentos buscavam a ampliação das atividades já desenvolvidas, surgindo assim a idéia de criar um programa nacional de educação na reforma agrária.

A necessidade colocada era de dinamizar as atividades de alfabetização e educação básica de jovens e adultos desenvolvidas pelo Setor de Educação do MST já há alguns anos, buscando uma assessoria técnico pedagógica junto às Universidades, e incorporar outros segmentos da esfera rural como a Contag, a Comissão Pastoral da terra da CNBB, e a UNESCO, além da Universidade de Brasília, que já apoiava. A Unb, através do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, elaborou então um projeto nacional de educação para os assentamentos da reforma agrária, discutida em reunião com um conjunto representativo de universidades¹¹.

O reitor da UnB, Professor João Cláudio Todorov, respaldado por uma conjuntura favorável, levou a proposta ao Ministro Extraordinário da Política Fundiária, MEPF, Raul Julgmann, sendo bem sucedido nesta interlocução, colocando o Pronera entre as demais parcerias firmadas entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB – Projeto Lumiar (1996) e I Censo da Reforma Agrária (1996). Em 1997, Todorov deixa a reitoria do Crub para assumir a direção do Pronera a convite do Ministro.

Dentre as inovações introduzidas pelo Programa sobressai a adoção de um modelo de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos parceiros tinham representação. Colocando em prática essa diretriz, a elaboração do Manual de Operações do Pronera, que define a estrutura operacional e as orientações pedagógicas do Programa, teve a participação das universidades e dos movimentos sociais, como o MST e a Contag.

Criado oficialmente em abril de 1998 por Portaria do MEPF (DO. 17/04/98), o Pronera ficou vinculado inicialmente ao Gabinete do Ministro, sendo posteriormente transferido para o Incra, cujas Superintendências Regionais no estados ofereciam melhores condições de operacionalização. Embora tenha havido diálogo e articulação prévios entre os Ministérios da Política Fundiária, do Trabalho e da Educação, estes dois últimos não se

¹¹ Universidades presentes na reunião convocada pelo Crub: Unesp, UFPE, UFPA, UFMG, UFRRJ, Unijui, UFS, UFPB, UFSC, UFES, UFV, UFC, UFBA e UFMT.

interessaram em gerenciar ou co-financiar o Programa, temendo a interveniência dos movimentos sociais.

Caracterização do Programa

Definido como uma política pública do governo federal, o Pronera tem como objetivo geral promover ações educativas nos assentamentos da reforma agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade sociocultural do campo.

São suas metas específicas reduzir as taxas de analfabetismo e elevar o nível de escolarização da população nos assentamentos, promovendo também a habilitação de professores nos níveis médio e superior, bem como a formação técnico-profissional dos jovens e adultos, com foco nas áreas de produção agropecuária e administração rural. Também compõe o escopo do Programa a produção de materiais didático-pedagógicos subsidiários às ações educativas.

O Pronera tem como público alvo a população dos projetos de assentamentos (PA) da reforma agrária, implantados pelo Incra ou por órgãos estaduais responsáveis por políticas agrária e fundiária. Através dos jovens e adultos assentados, beneficiários diretos das ações educativas, o programa busca atender as demandas de educação das comunidades como um todo.

O programa pauta-se nos princípios da *interatividade* quando se propõe desenvolver ações mediante parcerias entre os órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior (IES), movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas; da *multiplicação* quando visa ampliar o número de alfabetizados bem como de monitores e de agentes mobilizadores para promover a educação nos assentamentos; e da *participação* quando busca envolver a comunidade beneficiária em todas as fases dos projetos.

O regime de parceria é a condição "*sine qua non*" para a implementação do programa, entendida como uma ação compartilhada em que as partes envolvidas pautam-se pelos objetivos comuns, com direitos e obrigações equivalentes, base da gestão participativa. No entanto, cada parceiro cumpre atribuições específicas, assumindo as responsabilidades devidas para que o conjunto tenha um funcionamento harmonioso.

As Instituições de Ensino Superior acumulam várias funções: assumem o papel de mediador entre os movimentos sociais e o Incra, respondendo pela tramitação burocrática do projeto; são responsáveis pela elaboração dos projetos, em diálogo como os parceiros; assumem também a execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas, bem como a gestão dos recursos financeiros (ponto que suscitou questionamentos por parte dos movimentos sociais no início do Programa). Os Movimentos Sociais respondem pela mobilização da população nas comunidades, identificando a

demanda potencial e acompanhando a execução das atividades bem como a aplicação dos recursos conforme o Plano de Trabalho do convênio. As Superintendências Regionais do Incra (SRs) têm um papel de articulador das partes envolvidas, identificando as demandas das comunidades assentadas por educação e também acompanhando a aplicação dos recursos financeiros. Um quarto ator envolvido nesta parceria são as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com a atribuição definida no Manual de Operações de *“garantir a implantação dos projetos no âmbito estadual ou municipal, bem como criar estratégias de continuidade para as ações educativas iniciadas pelo programa”*. A infra-estrutura necessária ao bom funcionamento das salas de aula é responsabilidade conjunta dos movimentos sociais, SRs e Secretarias estaduais ou municipais de educação.

A gestão do Pronera se dá em várias instâncias: no âmbito nacional, o Conselho Deliberativo¹², a Coordenação Nacional, e as Comissões Executiva, Administrativa e Pedagógica; na esfera estadual, os Conselhos e Coordenações Estaduais; e as Coordenações Locais nos municípios.

Operacionalização do Programa

A habilitação dos projetos junto ao Programa passa primeiramente pela Comissão Executiva, que verifica a conformidade dos critérios de elegibilidade, e pela Comissão Pedagógica, que emite um parecer técnico sob os conteúdos pedagógicos e metodológicos, para posteriormente serem julgados por um Colegiado Executivo da Coordenação Nacional, que analisa a observância das orientações gerais e diretrizes do programa. Os projetos devem assegurar as condições mínimas de infra-estrutura para o funcionamento e acesso às salas de aula, apresentar uma demanda potencial para as ações educativas e número suficiente de monitores para atender as exigências pedagógicas. Uma condição fundamental para aprovação do projeto é a comprovação da parceria, materializada por uma carta dos movimentos sociais envolvidos. Os projetos habilitados são implementados mediante a formalização do convênio entre a Superintendência Nacional do Incra e a instituição proponente.

Para sua funcionalidade é concebida uma cadeia pedagógica com a seguinte progressão: 1 professor universitário para cada 5 estudantes universitários e 5 coordenadores locais, que devem acompanhar 50 monitores que, por sua vez, trabalharão com 1000 alunos alfabetizando. Há variações desta cadeia conforme as especificidades regionais.

Os professores universitários devem dispor de 40 horas mensais destinadas a viabilização das ações de capacitação e escolarização dos monitores e coordenadores locais, remunerados ao valor de R\$ 10,50/hora. Aos

¹² O Conselho Deliberativo Nacional é composto por representantes do MEPF, MEC, MTv, Incra, Abong, Contag, MST, CNBB, Crub, Unicef, Unesco, FNV, FNRA e Programa Comunidade Solidária.

estudantes universitários é exigida uma dedicação de 80 horas mensais, percebendo uma bolsa de R\$ 240,00. Os coordenadores locais são representantes dos movimentos sociais e dos assentamentos que, para tornarem coordenadores devem ser aprovados em avaliação escrita ou oral aplicada pela universidade; possuem uma jornada semelhante a dos estudantes para acompanharem 10 classes de 20 alunos, e contam com remuneração equivalente à bolsa mensal de R\$ 240,00. Os monitores também são selecionados pelos mesmos critérios que os coordenadores locais, devendo ter o maior nível de escolaridade possível entre os trabalhadores assentados, para dedicarem-se ao exercício da docência por 80 horas mensais, percebendo uma bolsa de R\$ 120,00.

Modalidades educativas e orientação pedagógica

O Programa propõe desenvolver ações educativas em diferentes níveis de ensino para atender as demandas sociais por educação nos assentamentos da reforma agrária, a saber: alfabetização de jovens e adultos assentados (EJA); escolarização nos níveis Fundamental, Médio e Superior, e formação continuada de educadores que atuam no ensino de crianças, jovens e adultos nos assentamentos; formação técnico-profissional para as áreas de produção e administração rural; produção de materiais didáticos a partir das demandas das atividades citadas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade educativa considerada prioritária, porque atende à necessidade dos assentados jovens e adultos de dominarem a leitura e a escrita, além dos conhecimentos básicos de matemática e estudos das ciências da natureza. Esta modalidade abrange três tipos de atividades: a primeira é o processo de alfabetização, realizado em salas de aulas distribuídas nos assentamentos, com duração mínima de 400 horas/aula presenciais, tendo o aluno ao término do curso *que “dominar o processo de construção do conhecimento de modo a ser capaz de produzir um pequeno texto minimamente articulado, a partir de seu próprio vocabulário”*¹³; os monitores do EJA, por sua vez, elevam sua escolaridade no ensino fundamental supletivo, e recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos; a terceira atividade reside na capacitação dos coordenadores locais, preparando-os para atuarem como lideranças comunitárias.

Para os projetos de formação continuada de professores e ensino fundamental supletivo, o Manual também estabelece orientações e exigências legais em termos de carga horária mínima: são 1800 horas no total, sendo 1200 presenciais e 600 horas à distância.

Apoiada no paradigma da educação popular, a diretriz metodológica da EJA recomenda a abordagem interdisciplinar do currículo em torno de eixos temáticos e palavras-chave que suscitam situações problemas a partir da

¹³ Vide Manual de Operações do Programa.

história e experiência de vida dos trabalhadores educandos, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade, e estimulando a participação ativa do aluno, com base numa relação dialógica.

O Pronera propõe uma avaliação processual. Soares (2003) relata uma experiência de avaliação de projeto de alfabetização que envolveu a aplicação de instrumentos de diagnóstico dos níveis de letramento, contando com a colaboração dos alunos universitários. No caso da formação dos educadores, recomenda-se que a avaliação assuma a forma de Encontros, com participação de todos os envolvidos no programa.

Metas e recursos orçamentários

Desde sua origem, em 1998, o Pronera enfrentou dificuldades de financiamento, suscitando ações públicas de reivindicação dos movimentos sociais, especialmente o MST, até que fosse remanejado pelo Inbra o montante de R\$ 3 milhões para que as atividades do Programa pudessem ter início.

As metas para 1998 na modalidade Alfabetização eram atingir 100 mil alunos alfabetizando e formar 5 mil monitores e 500 coordenadores locais, envolvendo 100 professores universitários e 500 estudantes; para o Ensino Fundamental Supletivo, seriam envolvidos 65 especialistas orientadores e 650 professores universitários. Neste ano, 38 instituições de ensino superior apresentaram projetos abrangendo 23 estados (Di Pierro, 2000).

Em razão dos poucos recursos alocados neste primeiro ano, foram feitos apenas dez convênios em 7 estados, beneficiando quase 7 mil alunos, priorizando dois fatores para o estabelecimento das primeiras parcerias: regiões com maior índice de analfabetismo e universidades com experiência prévia de alfabetização de jovens e adultos¹⁴.

O ano de 1999 caracterizou-se pela expansão do Programa, elevando a parceria de 10 para 37 universidades, com as quais foram firmados 51 convênios. O orçamento da União previra R\$ 21,5 milhões para o Pronera, parte dos quais foram contingenciados, o que resultou na efetiva liberação de apenas R\$8.300 milhões¹⁵. Naquele ano, o Programa atendeu 56 mil alunos, sendo 56% na região do Nordeste, região que recebeu 45% dos recursos totais investidos.

Alegando que os encargos do ensino básico são responsabilidade do MEC e devem ser financiados com recursos orçamentários do mesmo, a Secretaria

¹⁴ As universidades foram: UFPE, UFCE, UECE, UEV, UFAL, UERN, UFS, Unesp, UFPR e UR.

¹⁵ Os valores orçamentários aparecem diferenciados em vários estudos e relatórios. Ver Di Pierro (2000), Fragoso (2001), e Relatórios de Atividades da Coordenação do Pronera 1999-2001. Para este estudo, foram adotados os dados dos documentos oficiais publicados pelo Inbra no período 1999-2001.

do Orçamento Federal do Ministério do Planejamento resistia em incluir o Pronera no Projeto de Lei Orçamentária enviada ao Congresso. Assim, a assignação de recursos orçamentários nos anos 1999, 2000 e 2001 foi viabilizada mediante emendas parlamentares. No período 1998 a 1999, dos R\$ 24,5 milhões previstos, 54,5% foram contingenciados, e R\$ 11.377.236,47 efetivamente aplicados. Segundo o Balanço Global da Gestão do Incra 1995-2002, dos R\$ 64 milhões previstos no Orçamento entre 2000 a 2002, R\$ 30 milhões foram aplicados, 33,16% contingenciados e 9% destinados a outras atividades.

Em 2000, o Programa assumiu uma diretriz descentralizada, dando maior autonomia às Superintendências Regionais, que passaram a assinar os convênios e administrar os recursos financeiros.

Sob a alegação de que o Programa estava sob forte influência do MST, no início de 2001 houve nova reestruturação, pela qual a gestão foi novamente centralizada, desta feita pela Coordenação Geral dos Projetos Especiais do Sistema Nacional do Desenvolvimento Agrário do Incra, sob responsabilidade de Ana Maria do Nascimento. Foi um ano de grandes dificuldades, com a perda da autonomia, escassez das reuniões da Comissão Pedagógica e diminuição da capacidade de intervenção dos parceiros nos rumos do Programa. Apenas os convênios assinados no final de 2000 tiveram continuidade, e somente 37% dos recursos previstos foram efetivamente executados. Segundo Di Pierro (2002), em 2001 os gastos com o Pronera representaram apenas 3% da despesa federal com a educação de jovens e adultos, reduzindo-se ainda mais em 2002, quando os gastos com o Programa representaram pouco mais de 2% do total, revelando o lugar marginal atribuído pelo governo federal à educação no campo¹⁶.

Não só os recursos, mas também a vontade política de levar adiante o Pronera, sofreram recuos na segunda gestão de Fernando Henrique Cardoso. A redução contínua do financiamento federal para o Programa, segundo Di Pierro (2002), pode ser interpretada como falta de prioridade atribuída à reforma agrária na política do governo federal, pois *“não há fatos sócioeducativos que justifiquem esta medida, tendo em vista o elevado índice de analfabetismo nos assentamentos rurais, comprometendo o êxito econômico da reforma agrária como estratégia de desenvolvimento social no meio rural”*. Outra hipótese aventada pela autora é de que, num contexto de acirramento de conflitos, o governo federal procurou desestabilizar o MST, restringindo ao máximo os canais de financiamento aos quais os movimentos sociais organizados do campo pudessem ter acesso.

¹⁶ Fonte: Acompanhamento da Execução Orçamentária da União, 2001 – Câmara dos Deputados. Sistema de Informações Gerenciais do Plano Plurianual – SIGPLAN/MPOG 2002.

Tabela 12– Pronera: Metas e Orçamento – 1998-2002

Ano	Metas	Valores Orçamentários (R\$ correntes)		
		Previstos	Executados	%
1998	6.460	3.000.000,00	3.000.000,00	100,00
1999	56.590	21.500.000,00	8.377.236,47	38,96
2000	12.205	19.000.000,00	17.110.114,87	90,05
2001	23.728	24.114.712,00	9.030.240,00	37,45
2002	31.148	11.441.000,00	9.691.000,00	84,70
Sub total acumulado	130.131	79.055.712,00	47.208.591,34	59,71

Fonte: Relatórios de Atividade - MDA/Inkra/Coord. Projetos Especiais.

Em 2003, face ao contexto político inaugurado com a vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidência, o Pronera inicia nova gestão, vinculado diretamente ao Gabinete da Presidência do Inkra. Mônica Castagna Molina assume a Coordenação do Programa, retomando a gestão colegiada, com a participação dos movimentos sociais. Nesse ano, várias reuniões da Comissão Pedagógica Nacional foram realizadas para definir os novos rumos financeiros e pedagógicos; foram novamente ampliadas as representações da sociedade civil na Comissão Pedagógica Nacional do Programa, reduzidas na gestão anterior; ampliaram-se as articulações interinstitucionais, incluindo os Ministérios da Educação e o do Trabalho e Emprego, a Unesco, a Undime, o Sesi, a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil e os Fóruns estaduais de EJA; realizaram-se o Seminário Nacional de Superintendentes do Inkra (para discutir como melhor qualificar as atividades do Pronera a partir do monitoramento dos Asseguradores, responsáveis pelo Programa nas Regionais) e o I Seminário Nacional do Pronera, buscando definir os rumos, estratégias e ações políticas para o novo período (Molina, 2003).

Tabela 13 – Pronera: Distribuição dos recursos por regiões geográficas – 1998-2001 (em %)

Ano	Recursos Executados (R\$)	N	NE	SE	S	CO
1998	3.000.000,00	0	65	11	22,8	0
1999	8.377.236,47	11	45	8,3	18,9	16
2000	17.110.114,87	20	52,7	9,5	12,4	15,1
2001	7.108.800,00	36,5	39,7	2	9,7	11,9

Fonte: Relatórios de Atividade - MDC/Inkra/Coord. Projetos Especiais.

De acordo com o Relatório de Atividades 1998/99 do Inkra, havia uma estimativa de que uma ação contínua levasse à erradicação do analfabetismo nos assentamentos rurais até 2004, com um investimento anual de R\$ 21 milhões/ano, com metas para atendimento de 65.200 alunos alfabetizando e 3.260 monitores por ano. Contudo, as restrições

orçamentárias reduziram o atendimento, contendo não só a expansão do Programa como inibindo o cumprimento das metas estabelecidas.

Os resultados quantitativos

O Pronera não possui uma sistemática de registro estatístico padronizado, havendo poucos documentos que reúnem dados oficiais sobre o período de 1998-2003. Uma causa plausível para essa lacuna é a descentralização das operações do Programa nas Superintendências Regionais do Incra.

Para realizar a sistematização dos dados aqui apresentados recorreremos à combinação de duas metodologias: o levantamento de dados secundários em fontes documentais e o levantamento primário das informações descentralizadas nas Superintendências Regionais do Incra. Os dados relativos aos anos 1998, 1999 e 2000 foram coletados dos Relatórios do MDA/Incra, elaborados pela Coordenadoria de Projetos Especiais, Relações de Convênios (arquivo Banco de Projetos), Processos de Convênios, Sistemas de Informações dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária/Incra e teses que tratam da origem e a implementação do Pronera. As informações dos projetos referentes aos anos 2001 e 2002 foram obtidas através do preenchimento de planilha enviada aos Asseguradores das Superintendências Regionais do Incra.

Analisando-se os dados assim reunidos (Tabela 14), observa-se que o Pronera atingiu a marca dos 122 mil alunos de todo o país, através da execução de 139 convênios no período de 1998 a 2002¹⁷. O ano de 1999 foi aquele de melhor desempenho, devido à disponibilidade de recursos e mobilização dos movimentos sociais para implementar o Programa. Após um período de recuo, com poucas ações desenvolvidas, o Programa começou a recuperar seu ritmo, viabilizando os projetos que ficaram retidos aguardando recursos financeiros.

Com exceção de 1999, ano em que o programa deu início às suas atividades, as parcerias mantiveram-se quase que como uma constante, totalizando cerca de 50 instituições de ensino superior (Molina, 2003). Verifica-se que, desde o início do Pronera, as instituições de ensino envolvidas são as mesmas, havendo pouca incorporação de novas universidades.

¹⁷ É possível que os dados acumulados excedam o número real pois as mesmas universidades e assentamentos podem ter mantido cursos por anos sucessivos, e os mesmos assentados podem ter permanecido em cursos por anos continuados.

Tabela 14 – Pronera: Quadro Síntese – 1998-2002

Ano	Nro Convênios	IES	Alunos	Municípios	PAs
1998	10	10	6.460	83	188
1999	51	37	56.590	548	1284
2000	18	15	12.205	130	300
2001	29	15	23.728	409	727
2002	31	22	23.932	404	881
Total	139	99	122.915	1.574	3.380

Fontes: Dados de 1988, 1999 e 2000 – Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

Índices de Cobertura

A abrangência quantitativa das ações educativas do Pronera ainda está muito aquém da demanda. Em 2002, os índices de cobertura do Programa eram de cerca de 14% dos assentamentos existentes. Os piores índices de cobertura, entre 4 e 5%, encontravam-se nas regiões Norte e Sul. Os melhores indicadores foram encontrados no Nordeste, região em que 21,63% dos assentamentos receberam ações do Pronera. É possível que esses dados superestimem a cobertura real, pois um mesmo assentamento pode ser beneficiado por mais de um convênio.

Tabela 15 – Pronera: Cobertura dos Projetos de Assentamentos (PAs)

Regiões	Pas Brasil 2003	Pas Pronera 2002	%
Norte	835	36	4,31
Nordeste	2.862	619	21,63
Sudeste	504	52	10,32
Sul	947	46	4,86
Centro Oeste	1.027	128	12,46
Brasil	6.175	881	14,26

Fonte: Sipra/Inkra, 2003.

A região Nordeste recebeu atendimento prioritário em todo o período 1998/2002, concentrando cerca da metade dos alunos, assentamentos e municípios participantes do Programa. A região Norte destacou-se no atendimento em 2001, atingindo 58% do total de alunos naquele ano. O Sudeste foi a região com menor percentual de alunos atendidos.

Tabela 16 – Pronera: Alunos atendidos por região geográfica – 1998/2002

Ano	Total	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1998	6.460	0	0,0	4060	62,8	800	12,4	1600	24,8	0	0,0
1999	56.590	7220	12,8	32080	56,7	4080	7,2	6590	11,6	6620	11,7
2000	12.205	5170	42,4	3080	25,2	1815	14,9	1140	9,3	1000	8,2
2001	23.728	13854	58,4	6498	27,4	506	2,1	690	2,9	2180	9,2
2002	23.932	3151	13,2	16536	69,1	2059	8,6	125	0,5	2061	8,6
Total ¹⁸	122.915	29.395	23,9	62.254	50,6	9.260	7,5	10.145	8,3	11.861	9,6

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

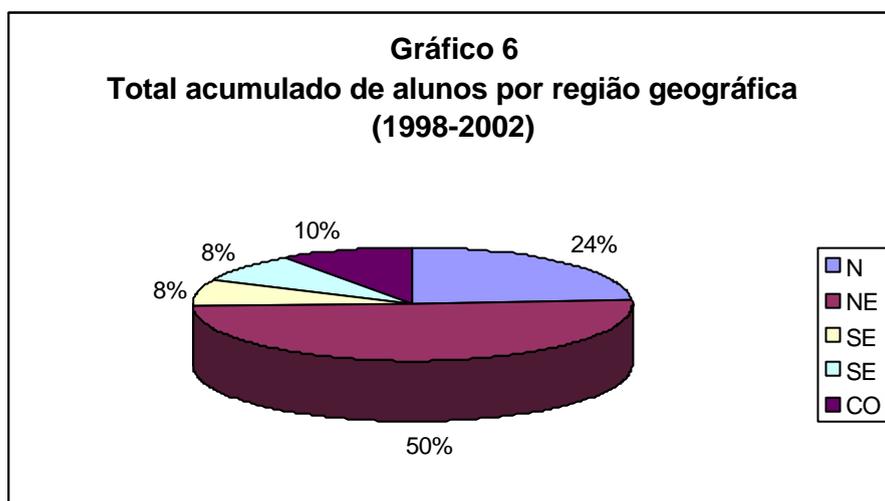


Tabela 17 – Pronera: Distribuição dos Projetos de Assentamentos (PAs) por regiões geográficas (1998-2002)

Ano	Pas	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1998	188	0	0,0	108	57,4	37	19,7	43	22,9	0	0,0
1999	1284	87	6,8	747	58,2	95	7,4	230	17,9	125	9,7
2000	300	70	23,3	105	35,0	75	25,0	35	11,7	15	5,0
2001	727	204	28,1	282	38,8	29	4,0	100	13,8	112	15,4
2002	881	36	4,1	619	70,3	52	5,9	46	5,2	128	14,5
Total ¹⁹	3380	397	11,7	1861	55,1	288	8,5	454	13,4	380	11,2

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

¹⁸ Os dados acumulados provavelmente excedem o número real pois os mesmos alunos podem permanecer em curso por anos sucessivos.

¹⁹ Os dados acumulados provavelmente excedem o número real pois os mesmos assentamentos podem ter mantido cursos por anos sucessivos.

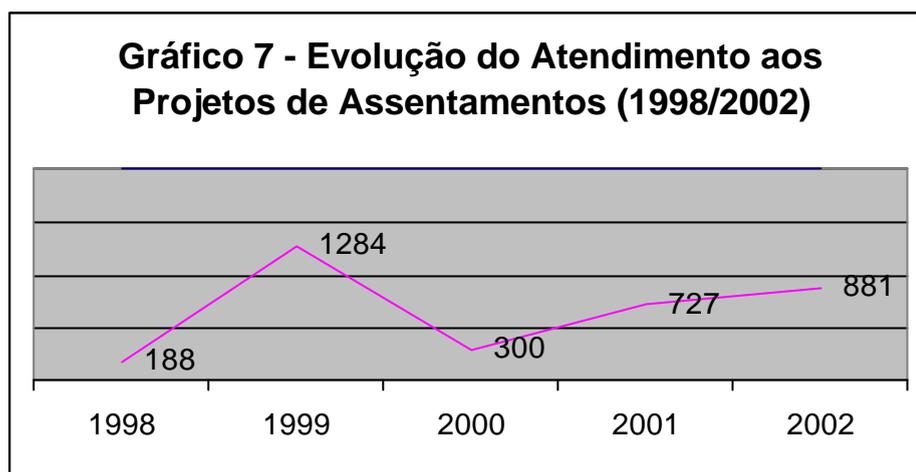
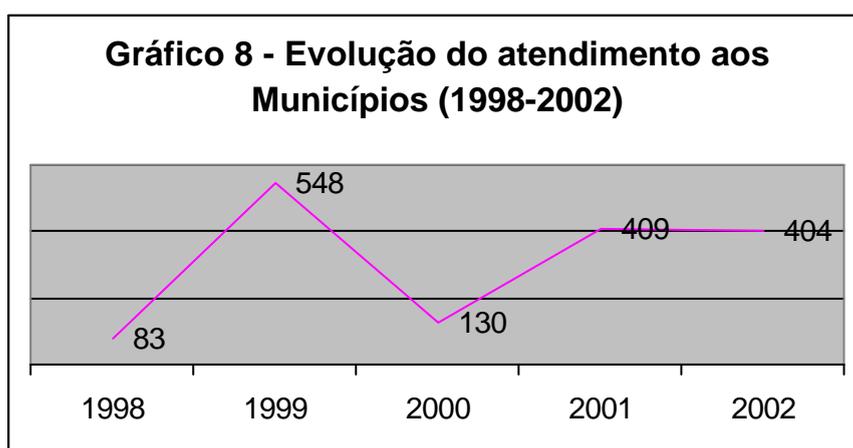


Tabela 18 – Pronera: Municípios por regiões geográficas (1998-2002)

Ano	Municípios	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1998	83	0	0,0	39	47,0	16	19,3	28	33,7	0	0,0
1999	548	46	8,4	334	60,9	51	9,3	70	12,8	47	8,6
2000	130	20	15,4	43	33,1	46	35,4	17	13,1	4	3,1
2001	409	99	24,2	117	28,6	9	2,2	114	27,9	70	17,1
2002	404	17	4,2	214	53,0	20	5,0	74	18,3	52	12,9
Total ²⁰	1574	182	11,6	747	47,5	142	9,0	303	19,3	173	11,0

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Incrá. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.



Embora de tenha iniciado atividades promovendo a alfabetização e educação de jovens e adultos, já em 1999 o Pronera ampliou as ações educativas para os cursos técnico profissionalizantes e os de ensino superior, estendendo-se mais recentemente também para a pós-graduação. Contudo, em todo o período 1999/2002 a educação de jovens e adultos representou mais de 90% das matrículas do Programa.

Tabela 19 – Pronera: Matrículas por modalidade de ensino (1999-2002)

Ano	Total matrículas	EJA	%	Magis- tério	%	Peda- gogia	%	Técnico Profis	%	Pós- técnico	%	Outro	%
1999	56590	51556	91,1	160	0,3	168	0,3	146	0,3	100	0,2	0	0,0
2000	12205	12075	98,9	80	0,7	50	0,4	50	0,4	0	0,0	0	0,0
2001	23728	22754	95,9	196	0,8	50	0,2	470	2,0	4005	16,9	385	1,6
2002	23.932	23104	96,5	260	1,1	180	0,8	250	1,0	70	0,3	0	0,0
Total	116455	109489	94,0	696	0,6	448	0,4	916	0,8	4175	3,6	385	0,3

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

Alfabetização de jovens e adultos

Entre 1998 e 2002 o Pronera promoveu a alfabetização de quase 110 mil jovens e adultos, e elevou a escolaridade de mais de 5 mil monitores-alfabetizadores, distribuídos em 2.281 assentamentos, tendo concentradas suas atividades nas regiões Nordeste e Norte (Tabela 22, Gráfico 11), onde os índices de analfabetismo são mais elevados. A média de atendimento no período foi de 48 alunos por assentamento.

O gráfico 9 representa a evolução do atendimento em alfabetização de jovens e adultos, demonstrando uma queda abrupta entre 1999 e 2000, e uma recuperação parcial em 2001, estabilizando-se nesse patamar em 2002.

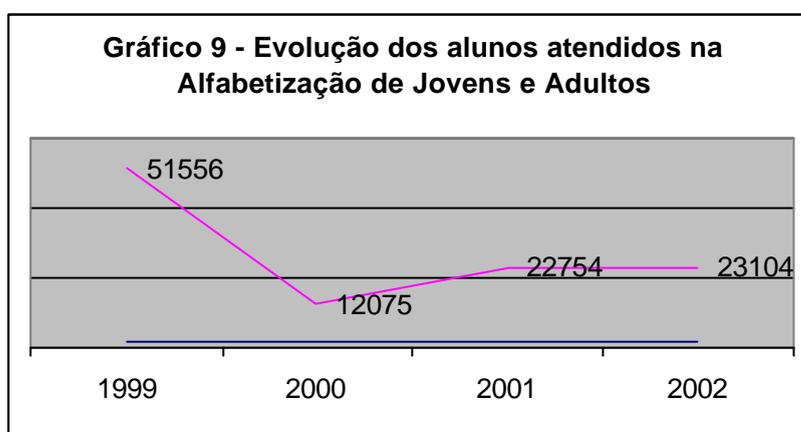
Segundo o Sistemas de Informações dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária (Sipra) do Inkra, em 1999 o Programa atendeu 7% do contingente de analfabetos identificados, elevando o atendimento para 15% no ano seguinte.

Tabela 20 – Pronera: Alfabetização de Jovens e Adultos - 1999/2002

Ano	Alunos	Municípios	Pas	Monitores	Salas
1999	51.556	460	1.015	3.077	3.077
2000	12.075	128	291	(*)	(*)
2001	22.754	170	416	1.008	1.029
2002	23.104	245	559	989	1.037
Total ²¹	109.489	1.003	2.281	-	-

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

(*) Dados não obtidos.



Não há dados atualizados de escolaridade para o conjunto da população jovem e adulta que permitam aferir com rigor índice de cobertura dos cursos de alfabetização de jovens e adultos proporcionados pelo Pronera.

Tabela 21 -
Pronera: Índice de cobertura em alfabetização de Jovens e Adultos

Regiões	Titulares Analfabetos (Sipra/2003)	Alunos atendidos 1999/2002	%
N	140.293	28.950	20,64
NE	25.025	57.307	22,65
SE	83.232	8.291	9,96
S	15.839	5.470	34,54
CO	19.095	9.471	49,60
Total	511.484	109.489	21,41

Fonte Sipra – Sistema de Informações dos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária -Inkra – dezembro de 2003.

²¹ Os dados acumulados provavelmente excedem o número real pois os mesmos assentamentos podem ter mantido cursos por anos sucessivos, e os mesmos assentados podem permanecer estudando por um período mais largo que um ano.

Para obter algum indicador de cobertura, ainda que aproximado, comparamos o contingente de titulares analfabetos (computados em 1996 no Censo da Reforma Agrária) com o número de assentados que participaram de processos de alfabetização por região (Tabela 21) e verificamos que cerca de 20% dos titulares teriam tido acesso a oportunidades de alfabetização proporcionadas pelo Pronera. Proporcionalmente, as regiões Centro Oeste e Sul foram as que apresentaram índices de cobertura mais elevados, enquanto o Sudeste é a região com menor percentual de assentados envolvidos em processos de alfabetização promovidos pelo Pronera.

A capacitação dos monitores ocorre simultaneamente ao processo escolarização dos mesmos, assim como o exercício da prática pedagógica em sala de aula, promovendo desta forma a reflexão sobre o trabalho docente. Conforme explicita Molina (2003), *“o entendimento da relação entre alfabetização e escolarização como formação da cidadania é um dos principais aspectos observados pelos sujeitos que estão participando de projetos no Pronera”*, visto que estes processos estão fortemente vinculados à elevação da autonomia e da auto-estima das pessoas, da capacidade de organização social e política e ao processo de conscientização política. Ler a bíblia, escrever uma carta a um parente, não precisar assinar mais os papéis de empréstimo bancário com a impressão digital, não depender de outros para acompanhar as notícias em um jornal, participar das decisões estratégicas do assentamento, são conquistas vinculadas à alfabetização que materializam novas possibilidades de exercício da cidadania.

Se tomarmos o número de assentamentos existentes em 2003 e o número daqueles atendidos pelo programa de educação de jovens e adultos do Pronera em 2002, verificamos que os índices de atendimento em assentamentos nas regiões Norte e Centro Oeste ficam abaixo de 5%.

Tabela 22 – Pronera: Cobertura da Alfabetização de Jovens e Adultos nos Projetos de Assentamento (PAs) – 2002²²

Regiões	PAs Brasil 2003	PAs Pronera 2002	%
N	835	36	4,31
NE	2862	425	14,85
SE	504	52	10,32
CO	1027	46	4,48

Fonte: Sipra/Incra – dez/2003.

²² Em 2002 a região Sul não desenvolveu atividades de Educação de Jovens e Adultos com recursos do Pronera. Isso não significa que inexistam ações de alfabetização implementadas pelos movimentos sociais em parceria com governos locais ou estaduais, como o MOVA-RS, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Borges, 2003).

Os indicadores de atendimento da Alfabetização de Jovens e Adultos estão apresentados nas tabelas a seguir, em termos de número de alunos, assentamentos e municípios atendidos, no período 1999-2002.

Tabela 23 – Pronera: Alunos atendidos em Alfabetização de Jovens e Adultos, por região - 1999-2002

Ano	Alunos	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1999	51556	7220	14,0	32016	62,1	4020	7,8	3800	7,4	4500	8,7
2000	12075	5170	42,8	3000	24,8	1765	14,6	1140	9,4	1000	8,3
2001	22754	13399	58,9	6219	27,3	506	2,2	530	2,3	2100	9,2
2002	23104	3151	13,6	16072	69,6	2000	8,7	0	0,0	1871	8,1
Total	109489	28940	26,4	57307	52,3	8291	7,6	5470	5,0	9471	8,7

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

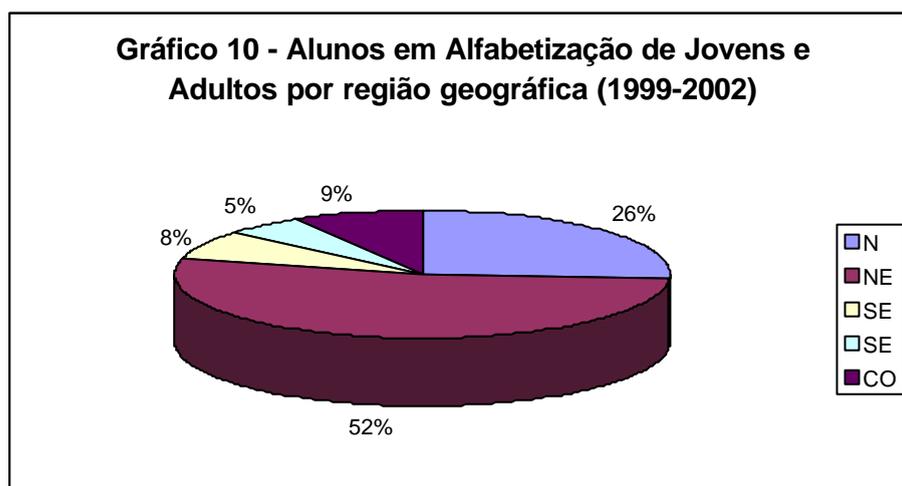


Tabela 24 – Pronera: Alfabetização de Jovens e Adultos – Assentamentos atendidos por região (1999-2002)

Ano	Pas	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1999	1015	93	9,2	691	68,1	135	13,3	96	9,5	88	8,7
2000	291	62	21,3	102	35,1	35	12,0	77	26,5	15	5,2
2001	416	158	38,0	136	32,7	29	7,0	45	10,8	48	11,5
2002	559	36	6,4	425	76,0	52	9,3	0	0,0	46	8,2
Total	2281	349	15,3	1354	59,4	251	11,0	218	9,6	197	8,6

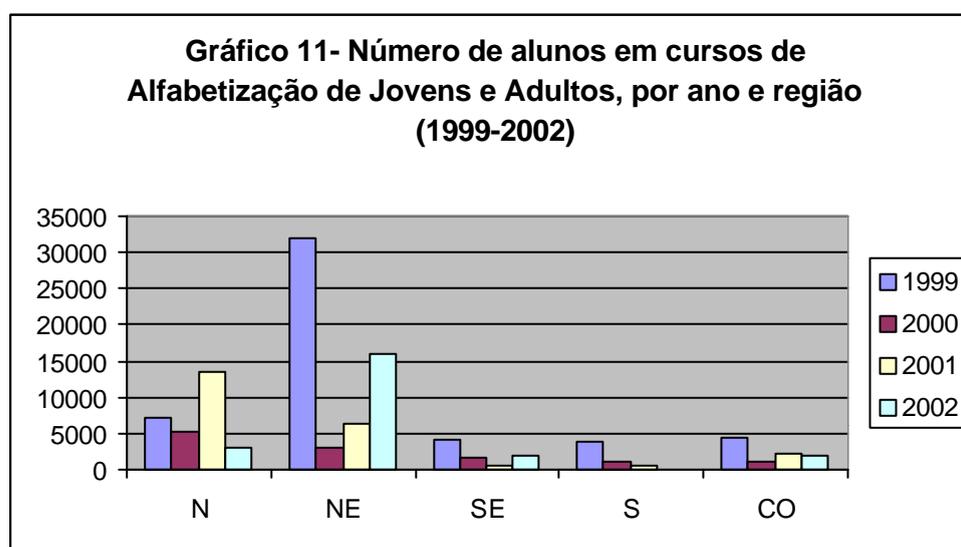
Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Inkra. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

Tabela 25 – Pronera: Alfabetização de Jovens e Adultos
Municípios atingidos por região (1999-2002)

Ano	Municípios	N	%	NE	%	SE	%	S	%	CO	%
1999	460	59	12,8	304	66,1	52	11,3	45	9,8	43	9,3
2000	128	19	14,8	43	33,6	45	35,2	17	13,3	4	3,1
2001	170	73	42,9	47	27,6	9	5,3	21	12,4	20	11,8
2002	245	17	6,9	187	76,3	20	8,2	0	0,0	21	8,6
Total acumulado	1003	168	16,7	581	57,9	126	12,6	83	8,3	88	8,8

Fonte: Dados de 1988, 1999 e 2000 - Relatório de Atividades do MDC/Incrá. Dados de 2001 e 2002, fornecidos pelas SRs.

Os dados do Gráfico 11 demonstram visualmente a predominância das ações de Alfabetização de Jovens e Adultos nas regiões Nordeste e Norte do país e a descontinuidade do atendimento de um ano para o outro. Esses dados indicam a necessidade de intensificar as ações de Educação de Jovens e Adultos, mantendo a prioridade nas regiões Nordeste e Norte, e melhorando o nível de cobertura da região Centro-Oeste, cuja demanda está sub-atendida.



Relacionando o número de analfabetos por assentamento, construímos um indicador do número médio de salas de aula necessárias para atender à demanda potencial por alfabetização de jovens e adultos (Tabela 26).

Tabela 26 - Demanda de salas de aula de alfabetização por assentamento

Região	No médio de analfabetos por assentamento	Demanda média de salas por assentamento
Norte	168,02	8,40
Nordeste	88,41	4,42
Sudeste	165,14	8,26
Sul	16,73	0,84
Centro-Oeste	18,83	0,94

Fonte: Sipra –Incra – dez/2003.

Este indicador aponta que é necessário abrir 8,4 salas por assentamento na região Norte, demandando um número significativo de pessoal envolvido para mobilizar e organizar esta demanda bem como identificar monitores e coordenadores locais da própria comunidade para garantir um bom acompanhamento dos projetos.

Tabela 27 – Média de salas de aula por assentamento – 2001-2002

Regiões	2001			2002		
	PA	Salas	Média	PA	Salas	Média
N	158	622	3,94	36	151	4,19
NE	136	253	1,86	425	761	1,79
SE	29	37	1,28	52	100	1,92
S	45	30	0,67	0	0	0,00
CO	48	87	1,81	46	25	0,54
	416	1029		559	1037	

Fonte: Dados fornecidos pelas SRs/Incra.

No período 2001/2002, o atendimento médio situou-se em torno da metade da demanda potencial. Vale ressaltar que a região Sudeste era a mais desatendida, pois a média está muito aquém da demanda potencial.

Dos 21 projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos concluídos no período de 2001-2002, 61,76% dos alunos concluíram o processo de alfabetização, sendo este um resultado positivo do trabalho educativo empreendido pelo programa nesta área.

Os índices de evasão dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nestes cinco anos de programa variaram entre 7,6% a 70%, chegando inclusive a resultar no fechamento de algumas salas de aula. Segundo a literatura, as causas da evasão escolar no contexto dos cursos de alfabetização de jovens e adultos combinam vários fatores: a precariedade das instalações físicas; ausência de mobiliário e equipamentos didáticos; os problemas de saúde dos educandos em relação a visão, necessitando de não só atendimento médico mas também de auxílio para aquisição de óculos; a concorrência entre educação e trabalho, quando os picos de colheita ou plantio dificultam a frequência dos alunos às aulas; outra concorrência, educação e mobilização política, na medida em que os trabalhadores educandos precisam seu

ausentar do assentamento por grandes períodos para o trabalho de base, ou mobilização para novas ocupações de terra; e ainda, o acúmulo de tarefas assumidas pelos monitores, muitos deles lideranças do assentamento ou do movimento social, responsáveis por muitas ações políticas a eles atribuídas, pois os movimentos sociais necessitam de quadros para os trabalhos de base. Estes são fatores independentes da motivação dos sujeitos, que acabam por prevalecer sobre a permanência dos trabalhadores educandos na escola.

Somam-se a esses fatores, as freqüentes interrupções ou intervalos do processo de escolarização oriundos da não liberação de recursos financeiros também são fatores de desmotivação e desarticulação dos atores, causando sérios prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para o aumento da evasão escolar.

Sá (2002) em seu estudo aponta uma questão importante para o entendimento da evasão escolar, em que as condições precárias e experiências de aprendizagens mal sucedidas favorecem a não permanência dos alunos trabalhadores na escola, produzindo desmotivação e baixa estima, por atribuírem a si mesmos, por incapacidade cognitiva, o insucesso da aprendizagem.

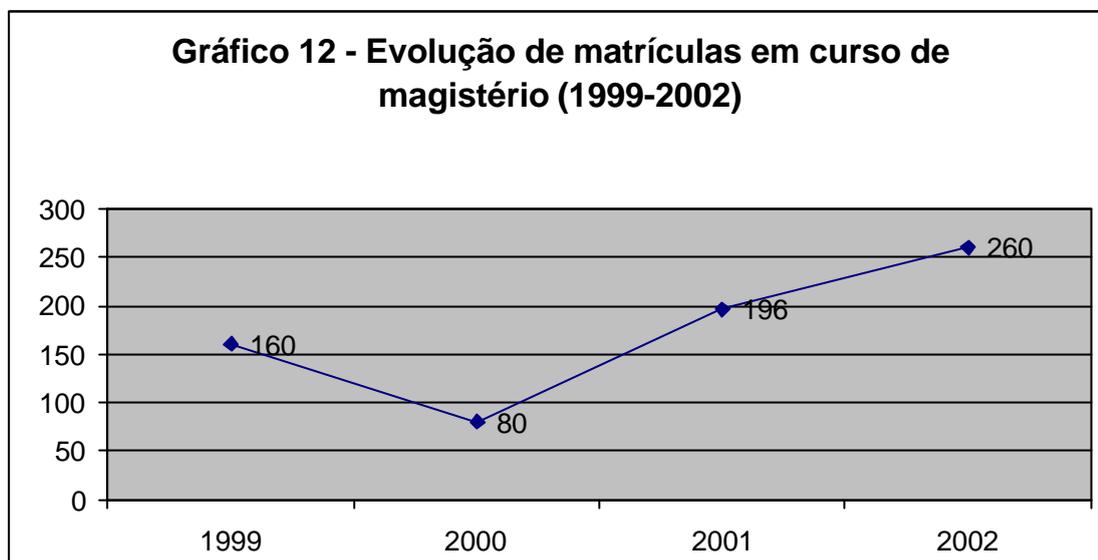
Para minimizar ou reverter esse quadro de elevado nível de evasão, torna-se imperativo que haja um esforço conjunto entre Estado, Universidades e movimentos sociais, cada parceiro assumindo efetivamente suas tarefas, melhorando as condições estruturais dos locais de aula, com iluminação adequada; buscando alternativas para resolver as deficiências visuais apresentadas pelos trabalhadores (80%) em parceria com órgãos da área da saúde; e provendo as escolas de bibliotecas e equipamentos técnico-pedagógicos, de modo a oportunizar aos trabalhadores ingressar no mundo da leitura.

Formação de Professores

A elevação de escolaridade e a habilitação de professores, no período de 1999 a 2002, alcançou cerca de 1086 jovens, com uma média de 55 alunos por turma nos cursos de nível médio e 70 estudantes por classe nos cursos de nível superior. Em termos de investimento, os recursos financeiros destinados a estas duas modalidades, representaram cerca de 9% em 2001 e 27% em 2002. A evasão escolar nestas modalidades é praticamente nula: dos alunos inicialmente matriculados, apenas 2% não concluíram o curso.

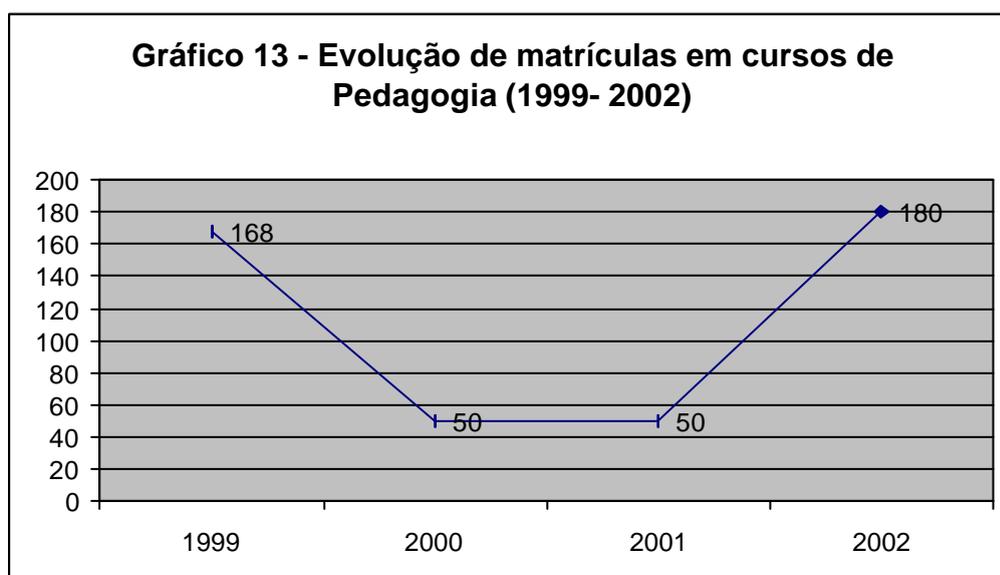
A formação de professores residentes nos próprios assentamentos foi uma estratégia avaliada por Molina (2003) como uma das mais acertadas, tendo em vista que esses jovens não possuem o nível de escolaridade exigido pela legislação. É um investimento cuja tendência é aumentar de modo significativo para atender não apenas a demanda quantitativa, mas também a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo, a implementação

de uma pedagogia que contribua para a emancipação dos sujeitos do campo, o desenvolvimento de metodologias específicas que considerem a diversidade cultural, as questões de gênero, raça e etnia, os saberes locais, os conhecimentos técnico-científicos disponíveis.



Fonte: Dados fornecidos pelos SRs/Inkra – 2003.

Realizados em instituições reconhecidas pelo MEC, estes cursos funcionam em regime de alternância, com etapas de estudo concentradas nos meses de janeiro e fevereiro, junho e julho, denominadas Tempo-escola; e nos demais períodos do ano os alunos passam em seus locais de moradia, nos assentamentos, realizando tarefas de socializar os conhecimentos adquiridos e aplicar na prática a teoria aprendida. É a forma de articular os saberes aprendidos e os saberes desenvolvidos no contexto do assentamento.



Fonte: Dados fornecidos pelos SRs/Inkra. 2003.

No período de 1999 a 2002, foram capacitados 696 professores em cursos de Magistério de nível médio e 448 em cursos de Pedagogia de nível

superior. Desde 2001 as matrículas vêm crescendo, com perspectiva de ampliar significativamente os cursos de graduação de Pedagogia da Terra para os próximos anos. Já foram realizados 5 turmas em várias regiões, estendendo-se do Rio Grande do Sul para outros estados como Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Pará, Rio Grande do Norte.

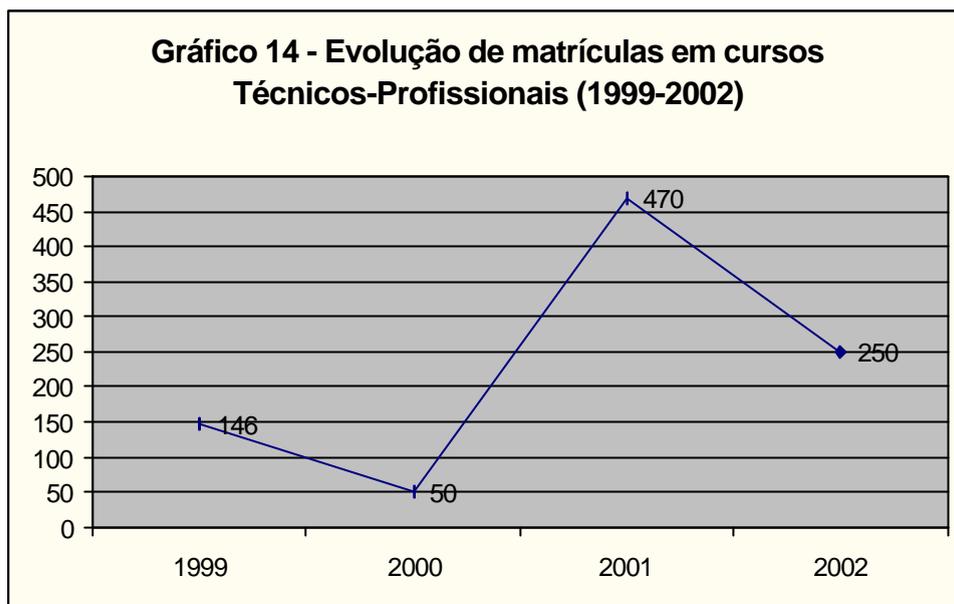
Embora recente, a experiência dos cursos de Pedagogia tem suscitado reflexões dos movimentos sociais sobre currículos, metodologias e identidade dos sujeitos de aprendizagem, de modo que, a cada nova turma, os conteúdos e a organização dos cursos vão sendo reformulados. Segundo Caldart (2002), *“há uma discussão ainda a ser feita sobre que teorias privilegiar na formação destes pedagogos e pedagogas, mas também sobre como é possível ajudar cada educando a construir conhecimentos desde suas vivências sociais e no diálogo com as teorias já produzidas”*.

Os cursos de Pedagogia têm sido um palco dos enfrentamentos entre os professores universitários e os educandos sobre a matriz curricular. Os movimentos sociais tensionam as universidades para que assimilem uma nova visão do campo e da relação campo-cidade. Assim, a presença dos educandos da reforma agrária nos bancos universitários tem provocado mudanças significativas para ambos os parceiros.

Formação técnico profissional

A formação técnico profissional é outra modalidade de ensino compreendida pelo Pronera, cujo objetivo é capacitar jovens para ocupações necessárias ao desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

No período de 1999 a 2002, foram realizados 18 cursos técnicos e de especialização, abrangendo 1288 jovens, incluídos os educandos dos cursos de Extensão e Especialização voltados para a questão do desenvolvimento sustentável do campo. Os primeiros cursos técnico profissionalizantes do Pronera foram aqueles voltados para o setor agropecuário e o gerenciamento de cooperativas. Em 2002 foi inaugurada uma nova linha de trabalho, com o curso Técnico em Saúde Comunitária, e mais recentemente, com o curso Técnico em Comunicação Social.



Fonte: Dados fornecidos pelas SRs/ Incra – 2003.

A formação profissional é uma oportunidade que se abre aos jovens dos assentamentos para expandir os conhecimentos tecnológicos que já compõem o universo cultural da agricultura familiar, adquirindo novas informações e desenvolvendo habilidades e atitudes que lhes permitam responder aos desafios da pluriatividade e do desenvolvimento sustentado.

Avaliação qualitativa

Em cinco anos de implementação, o Pronera já foi objeto de estudos e pesquisas que enfocaram diferentes experiências desenvolvidas nos Estados, o que permite fazer uma primeira aproximação aos resultados qualitativos do Programa²³. Algumas conclusões desse estudos merecem destaque:

1. No âmbito da operacionalização do programa, a gestão participativa com partilha de responsabilidades é um desafio a superar com os problemas nas relações entre as partes. O fluxo de informações é limitado no interior das instituições, decorrendo sérios prejuízos como a não apropriação do programa e o não reconhecimento de suas atribuições. A precariedade do fluxo de informações também gera desconfiança em especial quando o

Apesar do Pronera ter como base a participação de diferentes atores, a Superintendência Nacional do Incra manteve centralizado o poder de decisão sobre o programa, o que resvala numa relação desigual e problemática (Souza, 2003). Azevedo (1994) também identificou uma tênue articulação entre os parceiros que se colocam numa condição hegemônica em nome da competência institucional e da autonomia que exercem, subjugando a capacidade do parceiro. De um lado a Universidade que não se curva aos saberes e experiências dos movimentos sociais e, de outro lado, os movimentos sociais, em nome de uma proposta ideologizada, negam-se a manter uma relação democrática com a Universidade, *"perdendo a oportunidade de debater e criar uma alternativa para o processo pedagógico"*. No entanto, quando se trata da discussão pedagógica, Universidade e Movimentos Sociais falam a mesma língua, trocando conhecimentos e saberes na prática da formação pedagógica dos sujeitos.

Na avaliação de Fragoso (2001), o Pronera representa uma oportunidade para que as Universidades transponham muros e exerçam atividades com compromisso social. Na prática, os movimentos sociais atribuem esse compromisso a pessoas, grupos ou professores engajados em projetos de extensão e pesquisa. No bojo destes desencontros, outras experiências registram avanços no exercício da co-gestão, avaliando que a Universidade aprendeu com os Movimentos sociais em termos de *modos de lidar com processos pedagógicos e avaliativos*" (Soares, 2003).

Fragoso (2001) sugere que as Prefeituras sejam incluídas nas parcerias como um mecanismo de transição para que passem a assumir plenamente a responsabilidade legal do Ensino Fundamental. Atualmente, a maioria das Prefeituras se furta da participação no programa, salvo algumas exceções.

2. Alessandro Azevedo (1994) discute a dificuldade de monitores e alfabetizandos superarem a representação tradicional da escola *"comprometida com valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista que negam o mundo rural"* (Caldart, 2000), plasmada no modelo de escolarização que conhecem. Esse conflito é vivido pelos educadores quando se propõem implementar uma proposta dialógica, muitas vezes rendendo-se ao já conhecido e tradicional conceito de escola tão arraigado, em que a aprendizagem se dá nos espaços formais, entre quatro paredes.

Outra questão diz respeito à conceituação de educação de jovens e adultos. Há críticas quanto à limitação da aprendizagem e da leitura em nível elementar, com cursos de curta duração, oferecidos em situações precárias e com professores improvisados (Sá, 2002). Ao contrário desta autora, Soares (2003) elucida uma experiência positiva em que o Pronera trabalhou a Educação de Jovens e Adultos dentro da nova conceituação, ampliando a dimensão da alfabetização, envolvendo o desenvolvimento de atitudes relacionadas às oportunidades de uso da escrita, dentro dos contextos interno e externo à sala de aula.

A duração de um ano para o processo de ensino-aprendizagem foi apontada como insuficiente para atender as expectativas dos alunos trabalhadores, sendo objeto de correção pelo próprio programa, ampliando para 14 meses de escolarização, acrescidos de mais 4 meses para atividades de planejamento e avaliação (Di Pierro, 2000).

3. Os estudos apontaram a relevância do Pronera para as comunidades rurais assentadas, constituindo-se uma alternativa pedagógica inovadora de construção coletiva dos processos educativos, que contribui para a formação escolar e também para a formação humana. Sua proposta pedagógica inova na medida em que reconhece os trabalhadores assentados como portadores de um projeto político de luta pela terra e por transformações mais amplas da sociedade, configurando uma demanda diferenciada.

As experiências desenvolvidas já constituem um conhecimento acumulado sobre a prática pedagógica, como a elevação da auto-estima, o reconhecimento de sua identidade, a valorização de seu processo produtivo como sujeito histórico (Redig, 2003).

4. Sá (2002) ressalta um aspecto relativo às representações dos alunos trabalhadores sobre o sentido de “aprender a ler e a escrever”, concluindo que este se vincula ao acesso aos conhecimentos e habilidades necessários para resolverem questões práticas da vida do trabalho, para adentrar ao mundo da tecnologia moderna à produção agrícola. E complementa que a aprendizagem desses conhecimentos e habilidades não se dá na escola. Nesse sentido, este estudo reforça a proposta de que o Pronera deva construir sua prática pedagógica de Educação de Jovens e Adultos na noção ampla de alfabetização.

Em termos gerais, o Pronera é considerado uma inovação pela maioria dos estudos, permitindo vivenciar e aprender com as experiências das parcerias e com a construção conjunta de um projeto pedagógico. A liderança do MST também confere ao programa resultados positivos, em termos de aumento de escolaridade dos alunos trabalhadores e da formação de novas lideranças, além de contribuir com experiências concretas na construção de uma política pública de educação do campo (Di Pierro, 2000).

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. Salvador, Revista da FAGED / Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. n. 5, p. 71-89, 2001.

BORGES, Liana. O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul – MOVA-RS. São Paulo, Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 16, p. 29-38, 2003.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ações desenvolvidas pelo Pronera de 1998-2001 : relatório de atividades Programa Nacional de

- Educação na Reforma Agrária. Brasília: INCRA/Coordenação Projetos Especiais, 2002.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. A escola do campo : relatório de atividades 1998/99. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: INCRA/SD/SDE, 1999.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na reforma agrária. Manual de Operações. Ed. revista e atualizada. Brasília: INCRA/SD/SDE, 2001.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo : traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo, KOLLING, Edgar J. (Orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36, 2002. (Por uma Educação do Campo, 4)
- COSTA, Sidiney A. Os Sem-Terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. São Carlos, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas
- DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LOCATELLI, Arinalda S. et al. Saber Mais, viver melhor: Programa de Alfabetização de jovens e adultos do Amapá. Alfabetização e Cidadania : Revista de Educação de jovens e adultos. n. 16, 2003 p. 57-62
- MOLINA, Mônica C. Formando redes territoriais de desenvolvimento: a experiência do curso de especialização e extensão em educação no campo e desenvolvimento sustentáveis assentamentos. Trabalho apresentado no Fórum da Terra, São Paulo, 2001.
- _____. A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. Brasília, 2003. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília
- REDIG, Graça Maria de I. Saber mais, viver melhor: programa de alfabetização de jovens e adultos do Amapá. São Paulo, Alfabetização e Cidadania : Revista de Educação de Jovens e Adultos, n.16, p. 57-62, 2003.
- SÁ, Maria Reneude de. Conhecimento letrado e escolarização: a Visão de camponeses assentados da Reforma Agrária de Alagoas. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica.
- SILVA, Edvaneide B. Práticas educativas dos assentados no sudoeste paulista: um olhar sobre o Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- SOUZA, Sandro Soares de. Considerações em torno de uma avaliação qualitativa em EJA: o PRONERA e os assentamentos do MST no Ceará. São Paulo, Alfabetização e Cidadania : Revista de Educação de jovens e Adultos, n. 15, 2003.

IV. OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Com o intuito de contextualizar o Pronera no interior do conjunto de políticas educacionais públicas, este tópico descreve resumidamente alguns dos principais programas governamentais e não governamentais de educação voltados para a população do campo.

Ações Governamentais

Na segunda metade dos anos 90, o governo federal deu início a alguns programas educacionais que atingem, de algum modo, a população do campo. São eles os programas Escola Ativa e Proformação (vinculados ao FUNDESCOLA) e o Programa Alfabetização Solidária.

O FUNDESCOLA

O Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, desenvolvido pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é financiado pelo governo Federal mediante empréstimos do Banco Mundial, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental em zonas de atendimento prioritário. O programa visa melhorar as condições de ensino, elevar o grau de conhecimento e compromisso do conjunto de servidores educacionais existentes na escola, e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem de seus filhos.

Dentre as principais atividades do FUNDESCOLA, estão o Plano de Desenvolvimento na Escola (PDE), o Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar), para a zona urbana, e o Programa Escola Ativa, voltado para a zona rural. Cada programa guarda sua especificidade, porém todos visam ao desenvolvimento profissional dos professores.

A construção de escolas também é uma ação de apoio à universalização e melhoria das condições de ensino do FUNDESCOLA. De 1998 a 2001, o financiamento de projetos de adequação do prédio escolar, com aquisição de equipamentos e mobiliário escolar, alcançou 162 escolas situadas na zona rural, sendo 94 em assentamentos, 63 em áreas indígenas e 5 em áreas de populações remanescentes de quilombos – e 21 escolas na zona urbana.

Escola Ativa

A Escola Ativa é um programa direcionado para as classes multisseriadas, situadas principalmente na zona rural, cuja proposta é desenvolver uma estratégia pedagógica diferenciada, buscando com isso melhorar a qualidade e eficiência da educação. Baseada na experiência colombiana da Escuela Nueva, implementada em 1975, o programa conta com o apoio do UNICEF.

O movimento latino americano pela “escola nova” teve origem no início do século XX, contrapondo-se a uma educação de baixa qualidade oferecida nas

escolas rurais ou nas periferias dos centros urbanos. A Escola Nova ou Escola Ativa preconizava o rompimento de uma educação passiva, tradicional e autoritária, colocando no lugar uma proposta pedagógica inovadora, num processo de ensino-aprendizagem que transcende a simples transmissão do conhecimento.

No Brasil, em 1997, a proposta da Escola Ativa foi implantada em 69 escolas da Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Piauí, no âmbito do Projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial. Adotada posteriormente pelo FUNDESCOLA, configurou um programa cujo objetivo é promover ações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas, com vistas à ampliação da escolaridade e a permanência das crianças na escola. Segundo informações de documentos oficiais, o programa foi implementado em quatro etapas:

Tabela 28

Escola Ativa: Etapas de desenvolvimento do Programa –1997/2003

Etapa	Período	Abrangência	Municípios	Escolas
Implantação	1997/ 1998	7 UF / NE	34	143
Expansão	1999/2000	19 UF/ N, NE e CO	256	1498
Consolidação	2000/2001	19 UF/ N, NE e CO	256	2157
Institucionalização	2001	19 UF/ N, NE e CO	381	2695
	2003*	19 UF / N, NE e CO	558	3609

Fonte: Silva, Moraes e Bof (2003)

(*) 2003, dados estimados.

De acordo com o próprio nome das etapas - implantar, expandir e consolidar - estes foram os objetivos perseguidos pelo Programa durante os primeiros anos, ultrapassando a marca de atendimento de 95 mil alunos em 2001²⁴.

Tabela 29 – Números Gerais do Programa Escola Ativa - 2002

Região	Município	Escolas	Autônomas	Alunos	Professores
Norte	215	1340	73	51892	2348
Nordeste	52	398	49	9221	505
Centro-Oeste	107	964	113	35009	1447
Total acumulado	374	2702	235	96122	4300

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação de Modelos Pedagógicos/ Fundescola, em setembro 2003.

²⁴ Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Política e Resultados 1995-2002. Desenvolvimento Profissional de Professores II – Desafios e Respostas. Brasília, dezembro 2002.

Com cerca da metade do alunado beneficiado em 2002, o Nordeste foi a região de maior expansão do programa, atingindo 1.340 escolas, 51.892 alunos e 2348 professores. Os números da região Centro-Oeste também são expressivos: 964 escolas (35%), 35 mil alunos (36%) e 1447 professores (33%)²⁵. A estimativa do Programa para 2003 era superar a marca de 3500 escolas.

A Escola Ativa propõe enfrentar uma das questões historicamente discutidas da educação no campo que é a multisseriação das classes isoladas, vinculando a outras questões que refletem na melhoria da qualidade do ensino nas escolas, a saber: o respeito aos conhecimentos e experiências adquiridos e a forma de expressão dos alunos; o trabalho participativo e cooperativo; o processo de ensino-aprendizagem calcado na compreensão e reflexão do aluno, e não na mera transmissão/memorização; o papel do professor como orientador; uma ação pedagógica que se vale do lúdico como forma de aprendizagem; uma metodologia que priorize o processo de aprender fazendo. Estes preceitos metodológicos visam promover a permanência e o sucesso escolar, a partir de um currículo específico que atenda às necessidades do aluno.

O processo de ensino-aprendizagem se dá por meio de módulos, os quais compreendem atividades que cumprem funções distintas: a) atividades básicas - socialização do conhecimento e experiências do aluno, elaboração e construção de novas aprendizagens, e o fortalecimento da aprendizagem por meio de atividades lúdicas; b) atividades práticas que buscam consolidar a aprendizagem em ações concretas, com a prática e exercícios; c) atividades de aplicação e compromissos, permitindo ao professor verificar se o aluno está apto a aplicar o conhecimento apreendido nas situações concretas.

A metodologia da Escola Ativa recorre a vários materiais didáticos e mecanismos ou instrumentos que permitam ao aluno organizar o conhecimento de modo mais criativo, e ao professor, exercitar na prática uma pedagogia alternativa, tais como: o Livro de Confidências, a Caixa de Compromissos, o *croqui* da Comunidade, a Ficha Familiar, a Monografia da Comunidade, o Calendário Agrícola, e para o professor, o Guia de Aprendizagem.

No âmbito dos Estados e Municípios, o programa vem sendo implementado para as redes públicas, com mediação das secretarias de educação. No espaço escolar, a forma de gestão é centralizada no aluno, instituindo uma espécie de "governo do estudante" com o poder de estabelecer acordos para a gestão administrativa e disciplinar da escola, resultando em acordos que atendam as necessidades e conveniências da comunidade escolar. A proposta é formar alunos para a tomada de decisões, para o trabalho cooperativo, a liderança e a conquista da autonomia. Da mesma forma, a

²⁵ Dados extraídos do Boletim Técnico do Fundescola, n. 63, e fornecidos pelo Coordenador do Programa, Fernando Piza, em entrevista realizada em setembro de 2003.

Escola Ativa propõe fortalecer as relações entre a escola e a comunidade, envolvendo-a no processo de gestão.

Nesse processo de inovação pedagógica e gerencial, o professor também participa de atividades de capacitação promovidas pelo FUNDESCOLA/MEC, atendendo a necessidade de, inicialmente, se familiarizar com os materiais didático-pedagógicos, e desenvolver conhecimentos a partir de sua prática. As capacitações podem ser organizadas em oficinas pedagógicas, ou círculos de estudo, ou reuniões sistemáticas denominadas Microcentros, em que o professor tem a oportunidade de compartilhar experiências, dificuldades e avanços relativos a sua prática pedagógica em sala de aula, vivenciando desta maneira um acompanhamento e uma formação em serviço.

Estudo de avaliação de impacto realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apontou para um maior envolvimento dos alunos e professores com o processo de aprendizagem, propiciado pelas inovações introduzidas em sala de aula, bem como o material de apoio didático. Outros pontos fortes indicados na avaliação foram: a redução da taxa de rotatividade dos professores, promovendo um maior compromisso destes com a comunidade e com o trabalho pedagógico; a melhoria da comunicação com as famílias dos alunos, facilitando a adesão de novos parceiros ao programa; e, o crescimento na conquista da autonomia demonstrada pelas pessoas envolvidas e instituições participantes, o que reafirma os pressupostos do Programa como uma atividade sustentável. Segundo a coordenadora do estudo, o desenvolvimento da capacidade local dos atores e comunidades se revela como a base de sustentação das possibilidades de multiplicação das ações resultados. Observou-se também um aumento da participação dos alunos nos grêmios estudantis, fruto da forma de gestão centrada no estudante – uma estratégia que *“favorece o desenvolvimento afetivo, social e contribui na construção da cidadania das crianças”*²⁶.

A avaliação destaca a experiência de Campo Grande, onde a Secretaria Municipal de Educação levou o programa Escola Ativa a 100% das escolas rurais, resultando em um desempenho superior ao das escolas urbanas²⁷.

Para 2004, a meta estabelecida é a implantação da Escola Ativa em mais 5 mil escolas de mil municípios fora das zonas de atendimento prioritário. Já se candidataram 700 municípios, que passarão por uma seleção de acordo com os critérios definidos – serão 5 escolas por município; escolas com apenas classes multisseriadas e que devem ter uma carteira por aluno para possibilitar o trabalho em grupo. O município deve assinar um Termo de Acordo de Parceria e Apoio Técnico com o MEC/SEIF.

²⁶ Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Política e Resultados 1995-2002. Desenvolvimento Profissional de Professores II – Desafios e Respostas. Brasília, dezembro 2002.

²⁷ Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Aprender, direito de todos. Brasília, setembro 2003.

Considerados os dados do Censo Escolar de 2002, o Programa irá atingir estimadamente cerca de 13,5% das classes exclusivamente multisseriadas existentes no Brasil (63.928), uma cobertura ainda tímida diante da demanda potencial existente no campo.

Proformação - Programa de Formação de Professores em Exercício

O Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação consiste em um curso de Magistério em nível médio, na modalidade de ensino à distância, destinado a professores que não possuem esta habilitação mas estão no exercício da docência nas redes públicas estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Seus principais objetivos são:

- *“Habilitar em magistério, no nível médio, os professores que atuam nas quatro primeiras séries e em classes de alfabetização;*
- *Elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em exercício;*
- *Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.”²⁸*

O Programa se desenvolve em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e a Secretaria de Educação à Distância (SEED) e a FUNDESCOLA, por meio de um Acordo de Participação onde se estabelece a responsabilidade de cada instância. A gestão se dá de modo descentralizado, contando ainda com uma Comissão Estadual que coordena e monitora os trabalhos na esfera estadual, e um órgão municipal e um corpo de tutores, responsáveis pela implementação do programa nos municípios.

O programa é composto de quatro módulos de um semestre cada, constituídos de atividades individuais e coletivas, e serviços de apoio à aprendizagem. Os módulos iniciam com uma fase presencial de 76 horas, proporcionando aos professores o conhecimento do programa, sua estrutura, conteúdo e estratégias de aprendizagem. Posteriormente, os professores continuam seus estudos individualmente, com o apoio de um material pedagógico que o curso oferece – Guias de Estudos, Cadernos de Verificação da Aprendizagem. A partir dos registros diários de suas dificuldades e avanços, denominado Memorial, os professores praticam uma auto-avaliação de sua prática docente. Quinzenalmente, os professores participam de uma Reunião aos sábados com um tutor, tendo como base de discussão o Memorial construído durante a sua atuação em sala de aula, tendo a oportunidade de discutir e ampliar seus conhecimentos. Há provas bimestrais que avaliam o conhecimento aprendido sobre os conteúdos

²⁸ Fonte: Brasil. Ministério da Educação. Política e Resultados 1995-2002. Desenvolvimento Profissional de Professores II - Desafios e Respostas. Brasília, dezembro 2002.

trabalhados, seguidos de um outro momento presencial, possibilitando a troca e esclarecimentos das dúvidas ainda existentes.

O programa atendeu na sua totalidade 27.372 professores provenientes de 1107 municípios, em 15 estados do país. Buscou atender prioritariamente as regiões menos favorecidas da União – Norte, Nordeste e Centro-Oeste -, em razão de ser financiado pelo FUNDESCOLA, cuja destinação de recursos era para estas regiões de maior demanda potencial. O atendimento se deu nas escolas localizadas geograficamente mais isoladas, em que a participação dos professores em programas de formação presenciais é de difícil acesso. 76% dos professores leigos participantes nos cursos do Proformação atuam em escolas da zona rural. Segundo informações da Coordenação do Programa, não há como precisar o número de escolas atendidas em virtude dos professores trabalharem com frequência em mais de uma escola.

Segundo os resultados da avaliação externa (Placco et al, 2002), 97% dos professores percebem uma melhoria na sua prática em sala de aula, resultante da aprendizagem a partir do programa; 84% apontam que aumentou a preocupação com a participação dos alunos em aula; e 90% concordam que estão tentando atender as características individuais e diferenças dos alunos; 97% dos professores manifestaram que aumentou o seu envolvimento com a escola e com a comunidade. A forma de gestão e a sistemática de acompanhamento e monitoramento também foram apontadas como um ponto positivo, além da qualidade do programa, o compromisso, competência e seriedade dos envolvidos e a valorização dos professores participantes.

Segundo informações da Coordenação do Programa, está se fazendo um levantamento junto aos estados e municípios brasileiros da demanda potencial de professores ainda sem formação e que estão atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas classes de Alfabetização, para a formação de novas turmas, com início previsto em meados de 2004.

Programa Alfabetização Solidária

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi concebido em 1996, no âmbito do Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Casa Civil da Presidência da República com a função de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. Com a proposta de atingir os municípios com altas taxas de analfabetismo, desencadeou-se uma campanha nacional de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias entre os poderes público federal e municipal, empresas, organizações da sociedade civil, fundações empresariais e instituições de ensino superior.

Entre 1997 e 2002 o PAS foi uma política do governo federal operacionalizada por uma organização da sociedade civil de interesse público – a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS),

recebendo recursos do Orçamento da União²⁹. A partir de 2003 passou a operar como as demais organizações da sociedade civil que, dentre outras parcerias, integram o Programa governamental Brasil Alfabetizado.

Embora seja implementado por uma articulação pluri-institucional, a gestão do Programa envolve poucos atores, sendo centralizada na Secretária Executiva da AAPAS, cujo corpo associativo é formado predominantemente por empresários parceiros e personalidades vinculadas à cúpula do governo federal. A Coordenação de Universidades constituiu um Conselho Consultivo, que formulou o marco pedagógico do Programa. Os municípios, monitores e educandos não têm canal institucional de participação na gestão do Programa.

Destinado inicialmente à população jovem dos municípios das regiões Norte e Nordeste que apresentavam índices de analfabetismo muito superiores à média nacional, ao longo da sua trajetória, o programa cresceu continuamente e alcançou também municípios interioranos e zonas metropolitanas das Regiões Centro Oeste e Sudeste. A partir de 1999, com o Projeto Grandes Centros Urbanos (PGCU) o PAS expandiu suas ações para algumas capitais do país, nas quais atendeu, entre 1999 e 2002, mais de 165 mil alfabetizando.

Segundo informações do Programa, até o final de 2003 o PAS atendeu cumulativamente (incluindo a projeção do 2º semestre de 2003,) cerca de 4,1 milhões de alunos em todo o Brasil, em 2.010 municípios com elevados índices de analfabetismo, com o apoio de 135 empresas e instituições parceiras³⁰. Nesse processo, 170 mil alfabetizadores foram capacitados por instituições de ensino superior engajadas no Programa.

O PAS adotou uma sistemática de monitoramento e avaliação por meio da qual os coordenadores das universidades coletam dados sobre um conjunto de indicadores de resultado, que são reunidos e analisados em relatórios e encontros anuais. Além disso, a Coordenação do Programa contratou periodicamente avaliações externas que mediram o grau de satisfação dos parceiros com os processos e os resultados do Programa.

A aprendizagem dos participantes do PAS é medida em uma escala de habilidades relacionadas ao alfabetismo³¹ em que os monitores classificam os alunos no ingresso e conclusão do módulo. De acordo com os relatórios

²⁹ Em 2002, o PAS contou com recursos financeiros do governo federal da ordem de 102,7 milhões de reais, representando um aumento de investimento de 61% em relação ao ano de 2000.

³⁰ Informações retiradas de publicações periódicas da Alfabetização Solidária.

³¹ Nos seis módulos do PAS desenvolvidos entre 1997 a 1999, a avaliação compreendia apenas leitura e escrita, abordadas conjuntamente na seguinte escala: não conhecem o alfabeto; apenas conhecem o alfabeto; lêem mas não escrevem palavras; lêem e escrevem palavras; lêem e escrevem frases; lêem e escrevem textos. A partir do Módulo VII, em 2000, os critérios tornaram-se mais complexos: distinguiram-se habilidades relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita, e foram incorporadas habilidades matemáticas.

do Programa, a proporção de educandos capazes de ler e escrever pequenos textos ao final de cada módulo oscilou entre 18% e 27%, resultado do qual deve-se debitar aqueles que já detinham essas habilidades antes de iniciar o curso, pois cerca da metade dos inscritos tinham experiência escolar prévia, e 4 a 8% deles já sabiam ler e escrever antes do início dos módulos. A evasão manteve-se em níveis que variaram entre 20% e 26% dos inscritos.

A principal crítica atribuída ao Alfabetização Solidária pela auditoria operacional à qual foi submetido em 2002³² é de que o Programa não consegue atingir os objetivos da alfabetização dentro de um período de cinco meses, correspondente ao módulo proposto. As recomendações consistiram no aumento da duração do módulo de alfabetização, que além de promover maior efetividade do processo de aprendizagem, aproveitaria melhor os recursos humanos capacitados, reduzindo ainda os custos de formação.

A evolução dos índices de analfabetismo nos municípios cobertos pelo Programa desde seu início é um indicador que permite apreciar o resultado do PAS naquele que é seu objetivo primordial: a alfabetização. Todos os 38 municípios em que o PAS foi implementado originalmente, apresentavam índices de analfabetismo muito elevados, entre 54% e 86%, de acordo com o Censo de 1991. Ao final da década, o Censo de 2000 observou nesses municípios um recuo nas taxas de analfabetismo de 7 até 39 pontos percentuais. Embora parte dessa evolução deva ser creditada à combinação da dinâmica demográfica com as políticas de educação de crianças e adolescentes que, ao longo da década, impactaram positivamente a escolaridade dos grupos de idade mais jovens, o recuo dos índices de analfabetismo em quase todos esses municípios foi superior à média estadual, resultado que também reflete o esforço de alfabetização de jovens e adultos empreendido pelo PAS. Entretanto, a meta original do Programa de, em dois anos, reduzir os índices de analfabetismo dos municípios participantes a níveis próximos da média nacional, porém, não foi alcançada.

Um segundo objetivo do PAS é influenciar os governos locais com vistas à constituição de serviços municipais de educação de jovens e adultos naquelas localidades aonde eles ainda não existiam. Sobre esse tema, foram as seguintes as conclusões da auditoria operacional:

“Uma das constatações chave da auditoria foi a desarticulação da ação de Alfabetização Solidária em relação à política pública de educação de jovens e adultos que, constitucionalmente, está a cargo dos governos municipais. (...) o Programa Alfabetização Solidária caracteriza-se como uma ação executada de forma isolada em relação à política nacional de educação de jovens e adultos, adotada pelo Ministério da Educação, e não apresenta a sinergia necessária para assegurar a continuidade do processo educacional dos alfabetizandos. (...) Essa desarticulação gera resultados

³² Fonte: BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. Programa Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2002.

distintos do objetivo proposto pelo Programa, pois, apesar de propiciar o início/reinício do processo de aprendizagem e de inclusão social dos alfabetizandos, não assegura a alfabetização dos alunos, nem tampouco assegura a continuidade de aprendizagem dos alfabetizandos egressos do Programa de Educação de Jovens e Adultos”.

Segundo pesquisa avaliativa realizada no final de 2000 (Faria, 2003), o PAS era a única oferta de alfabetização de jovens e adultos em 70% dos 580 municípios pesquisados. Relatórios avaliativos contabilizam como resultado do Programa a evolução positiva das matrículas na educação de jovens e adultos entre 2000 e 2001 nos 20 estados em que o PAS atua. O crescimento de 114% das matrículas nesses Estados, porém, resulta de esforços de múltiplos agentes públicos e privados, e reflete incentivos financeiros gerados por outro programa federal – o Recomeço (que em 2003 recebeu nova denominação Fazendo Escola) -, só podendo ser relacionado ao PAS de modo parcial e indireto.

Tabela 30 - PAS – Distribuição de alunos atendidos por localização

Anos	Módulos	Estados	Municípios		
			Total	Zona urbana	Zona rural
2000	VII e VIII	16	1016	28,5%	71,5%
2001	IX e X	16	1578	34,1%	65,9%

Fonte: PAS. Diretoria de Monitoramento e Avaliação, março de 2004.

Segundo a Diretoria de Monitoramento e Avaliação, cerca de 70% das salas de aula da Alfabetização Solidária localizam-se no meio rural. Em 2000, os estados que alcançaram maior índice de atendimento foram Ceará, Bahia e Paraíba, acrescidos de Goiás e Piauí, em 2001. Em termos de alunos atendidos, nesses dois anos, o percentual de atendimento na zona rural registrou 66% e na zona urbana 33%. Se considerarmos o módulo realizado no período de janeiro a julho de 2002, dos alunos atendidos 66,8% são provenientes da zona rural, sendo 52,6% mulheres e 47,4% homens. Um dado relevante é a experiência escolar anterior dos alunos deste curso: 46,7% dos alunos nunca freqüentaram uma escola.

O Ensino Tecnológico da Rede Educação Profissional Federal

A educação profissional pública nos níveis básico, técnico e tecnológico³³ é objeto de ação da Rede Federal de Escolas Técnicas, criada em 1959. Essa rede foi reorganizada em 1993, quando, juntamente com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), conformou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. O projeto pedagógico do Sistema foi impactado pela reforma da educação profissional institucionalizada pelo Decreto

³³ Segundo MEC/Inep, os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior.

2208/97, que desvinculou a formação técnica do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Em 2003 a Rede Federal tinha uma composição diversificada, conforme se observa na Tabela 31. As Escolas Agrotécnicas representavam 26% das unidades escolares e tinham 20% das matrículas do Sistema.

Em 2003 eram 36 as Escolas Agrotécnicas Federais distribuídas em 17 estados, com maior concentração no estado de Minas Gerais, onde existiam unidades em sete municípios. Os CEFETs que ministram cursos voltados para o setor agropecuário estavam concentrados nos estados de Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul, e os Colégios Agrícolas melhor distribuídos em 8 estados do país, abrangendo as regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Os cursos mais procurados pelos jovens eram Agricultura Sustentável, Associativismo, Cooperativismo, Informática Aplicada à Agricultura, Processamentos de carne, frutas e legumes e leite.

Tabela 31

Estrutura da Rede federal de Educação Tecnológica – 2003

Tipos de Escolas	Área e Nível Ensino	Escolas	Alunos
Escolas Agrotécnicas Federais (EAF)	Nível técnico em Agropecuária, além de cursos de nível básico e ensino médio	36	50.541
Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)	Nível Superior, Graduação e Pós-Graduação na área tecnológica, e formação pedagógica de professores, além de cursos de nível básico e ensino médio	34	132.960
Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais	Nível técnico, nas áreas agropecuária, industrial e de serviços, além do ensino médio	30	32.533
Unidades de Ensino Descentralizadas	-	38	37.232
Escola Técnica Federal	-	1	360
Total	-	139	253.626

Fonte: MEC/INEP, novembro 2003.

Um projeto educacional que vem sendo desenvolvido pelas Escolas Agrotécnicas é *A Aplicação de Conhecimentos Agrometeorológicos e Ambientais no Ensino Agrotécnico*. Este projeto tem o apoio financeiro do INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais e da Vitae - Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, que dá continuidade e expande o escopo de proposta anterior apoiada pela Vitae entre 1997 e 2001 com o título *Tecnologias Agrometeorológicas no Ensino Agrotécnico*. Como na proposta anterior, pretende-se que os técnicos formados nas Escolas Agrícolas venham a incorporar, na sua qualificação profissional, competências

específicas nas áreas científicas e tecnológicas através da inclusão de temas de relevância para o processo produtivo e também para formação voltada à preservação ambiental. Além disso, deseja-se que as Escolas Técnicas contempladas contribuam para o aprimoramento quantitativo e qualitativo da produção agropecuária nas respectivas microrregiões, inclusive nas próprias escolas, disseminando práticas sustentáveis de desenvolvimento agrícola. Espera-se também que o modelo pedagógico adotado nestas Escolas e os técnicos por elas formados sirvam de exemplo para a expansão do uso das modernas tecnologias meteorológicas, em toda a rede de ensino agrícola do País. Não obstante os resultados positivos já obtidos, em especial a boa recepção dos docentes em relação aos conteúdos desenvolvidos, verificou-se a necessidade de complementação temática com a inclusão de novos tópicos, não só relacionados com o currículo diversificado das Escolas Agrotécnicas, mas relacionado com a formação geral do indivíduo.

A Experiência do PROJOVEM em São Paulo

O Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais – PROJOVEM, criado em 1996 no Estado de São Paulo, através de uma parceria entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS e a Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz” da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), com financiamento da Fundação W.K. Kellogg, tem como objetivo assessorar jovens na sua formação como empresários rurais capazes de dirigir seus próprios negócios de forma competitiva e sustentável, aumentando o nível de renda de suas famílias e contribuindo com o desenvolvimento de suas comunidades.

Adotando a metodologia da Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas Casas Familiares Rurais na França, o Projovem constitui um outro programa voltado para a profissionalização de jovens rurais, visando fixar o homem no campo por meio da preparação de jovens, filhos de agricultores produtores para administrar suas pequenas propriedades rurais, estimulando sua capacidade empresarial. É uma alternativa ou complementação do ensino formal, sem a preocupação de reconhecimento oficial através de certificação.

Atende um público de jovens entre 14 e 21 anos, filhos de famílias de agricultores de baixa renda, com conhecimento mínimo de leitura e operações matemáticas e com condições de acesso a recursos naturais necessários para desenvolver seu projeto. O Programa parte da premissa de que *o jovem rural brasileiro é mão-de-obra indispensável na propriedade familiar, e sua família é fonte valiosa de informações fundamentais para sua formação. O conhecimento e os valores dos pais são um ponto de partida importante para o processo de desenvolvimento dos jovens*” (Peres, 1998). A integração da família se dá através de constituição de uma Associação de Pais, entidade com atribuição legal pelas decisões do programa.

O programa tem duração de três anos, iniciando-se com um trabalho de nivelamento da capacidade de leitura e interpretação de textos e o desenvolvimento da habilidade numérica.

O ponto central do programa é o desenvolvimento de um Projeto de Investimento de Capital que, sob a orientação dos monitores dos núcleos do Projovem, o jovem deve elaborar durante o programa, contendo as seguintes fases: diagnóstico, estudo de mercado, engenharia do projeto e avaliação, aprendendo a implementá-lo e a monitorá-lo. Estimula-se o reconhecimento da necessidade do associativismo como forma de contornar os problemas de escala ou tamanho, visto que o desenvolvimento social está associado a formas de organizações sociais cada vez mais complexas. Os projetos devem contemplar todas as fases da atividade agrícola, desde o planejamento, contratação de empréstimos, aquisição de insumos e implantação, até a comercialização da produção e quitação da dívida com a instituição financiadora.

A proposta pedagógica baseia-se nos seguintes pressupostos: o jovem é o ator de seu próprio desenvolvimento; o processo de ensino-aprendizagem se dá através da problematização das situações em que o projeto se depara, constituindo-se um elemento pedagógico fundamental do programa; o aprendizado ocorre durante o trabalho de implantação dos projetos; o componente curricular é baseado no projeto e não em disciplinas; a propriedade ou o lote (sítio) onde se implanta o projeto é o laboratório do aprendizado.

Considerando a dificuldade de acesso ao crédito ou mesmo a impossibilidade de acessá-lo por serem jovens menores de idade, a Associação Central de Pais do Programa constituiu um Fundo Rotativo visando o financiamento dos projetos individuais dos jovens participantes do programa. O financiamento médio dos projetos gira em torno de R\$ 3 mil, podendo chegar a R\$ 3,5 mil, incluindo recursos para investimento e custeio da produção. Os projetos são avaliados nos aspectos da viabilidade técnica, econômico-financeira e ambiental pela associação local de pais e pela assessoria da ESALQ/USP. Os empréstimos são pagos com juros de 6% ao ano, capitalizados anualmente.

Em 2002, no Estado de São Paulo, o Projovem contava com 10 núcleos constituídos, somando 180 famílias envolvidas nos seguintes municípios: Promissão, Peruíbe, Presidente Venceslau, Taquarivaí, Garça, Rancharia, Bananal, Vera Cruz, Votuporanga e Maracaí. O Núcleo de Promissão está localizado no Assentamento de Promissão, numa de suas agrovilas, abrangendo 13 jovens da primeira turma, com perspectiva de formar uma segunda turma de 20 jovens. O Núcleo contou com o apoio da Prefeitura local, da Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo, da Frente Nacional dos Trabalhadores e do Sebrae para aquisição de equipamentos e construção de instalações físicas.

O programa tem demonstrado ser uma experiência replicável e de alta capacidade de disseminação, com possibilidades de contribuir para políticas

públicas de formação de jovens agricultores. Segundo Peres (1998), um dos maiores desafios do Projovem é a formação de monitores, um importante elo de ligação entre a idéia e a prática do programa, responsável pela mobilização das famílias bem como pela coordenação dos trabalhos com os jovens. O trabalho pedagógico se pauta no construtivismo, devendo o monitor preparar o jovem para analisar e solucionar os problemas juntamente com sua família ao invés de resolvê-los, atuando como um extensionista. Este é um risco que o programa corre na medida em que o monitor não consegue atuar dentro deste paradigma, efetivando um processo de ensino-aprendizagem tradicional, de transmissão de conhecimentos.

Outra questão é a coordenação do programa, que ainda está nas mãos do Grupo de Coordenação, devendo ser assumida pelas famílias, estando ainda num patamar de participação limitada dos pais. A sustentabilidade do programa encontra-se aí, na autonomia da coordenação das associações de pais.

A nucleação de escolas rurais

O agrupamento ou nucleação de escolas rurais é uma estratégia amplamente adotada por governos estaduais e municipais para resolver os problemas que historicamente atingem a educação do campo. A nucleação é uma prática corrente desde meados do século XIX em vários países do mundo, cujas principais motivações são a superação das condições de isolamento das classes e a melhoria do acesso e da permanência da criança da zona rural na escola, o enriquecimento curricular e a melhoria de instalações e equipamentos de suporte didático pedagógico, visando aperfeiçoar o desempenho dos professores.

Implantado em países tão diversos como a Índia, os Estados Unidos, a Costa Rica, o Líbano, o Irã, Uganda, Irlanda, Costa do Marfim e Nepal, este modelo consiste em desativar várias escolas isoladas com a transferência de seus alunos para uma nova escola "núcleo", reformada especialmente para esta finalidade. Apesar das experiências diferenciadas de acordo com as especificidades de cada local, a proposta de nucleação das escolas rurais tem em comum a melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças do campo e a equidade de sua oferta, porém criando a necessidade de transporte dos alunos cuja moradia é distante da "escola núcleo".

Esta proposta foi implantada no Brasil a partir de 1975, com a criação de alguns projetos - Promunicípio e Prorural, primeiramente no estado do Paraná (1976), seguido de Minas Gerais (1983) e, posteriormente, em São Paulo (1989) com o Programa de Reformulação do Ensino na Escola Pública da Zona Rural, pela Secretaria de Estado da Educação, através da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. – FDE³⁴. Em alguns estados, houve

³⁴ No Estado de São Paulo, na primeira metade da década de 90, a única mantenedora de escolas de ensino fundamental era a administração estadual. Havia dentre as classes

parcerias com outras instituições como o Incra, Emater e MST, por meio de convênios firmados com as municipalidades (Barreto, 1986; Araújo, 1996).

A nucleação é coordenada pelos órgãos estaduais e municipais de educação, responsáveis pela condução do processo de agrupamento, alocação de professores e as condições de funcionamento das escolas. Na ampla maioria dos casos, o sistema de ensino nas escolas nucleadas segue as regras (seriação, calendário escolar, currículo e diretrizes gerais) da rede pública em seu conjunto, não resguardando especificidades relacionadas à realidade do campo.

Esta proposta foi objeto de muita polêmica. Seus defensores argumentam que a nucleação elimina a precariedade das condições de escolarização das crianças e jovens nas classes multisseriadas, assegurando a melhoria das condições de trabalho escolar e, portanto, uma ampliação de oportunidades para a população estudantil do campo. A nucleação superaria o isolamento dos professores e resolveria o acúmulo de funções que sobre eles recai nas classes multisserias, permitindo seu aprimoramento técnico pedagógico. Um argumento bastante veiculado em defesa da nucleação das escolas rurais foi a economia decorrente da redução do custo médio por aluno, considerando os custos de construção e operação cotidiana do sistema. A crítica a esse argumento reside na elevação dos custos do transporte dos estudantes.

Em São Paulo, em 1989, o número de escolas unidocentes foi reduzido de 9.653 para 3.688; porém, em contrapartida, esta estratégia levou ao aumento do número de escolas com duas ou mais classes (Benfatti, 1991). Segundo Vasconcellos (1993), cada escola agrupada construída eliminou 4,5 escolas unidocentes. Um aspecto relevante em torno da construção da nova escola ressaltada por este autor foi a discussão sobre a localização da escola, acirrando rivalidades e disputas entre bairros rurais vizinhos.

A reação das famílias quanto ao fechamento das escolas isoladas foi generalizada, manifestando a preocupação com respeito ao deslocamento das crianças e adolescentes para um ambiente desconhecido, além do distanciamento da família na participação e acompanhamento da vida escolar dos filhos. O deslocamento das crianças encerra vários problemas, como o risco de acidentes em razão da precariedade das estradas, além do longo tempo de percurso da casa até a escola, causando um cansaço nas crianças com prejuízo da aprendizagem. Muitas crianças chegam a ficar mais de duas horas dentro do ônibus escolar.

A Fundação de Desenvolvimento da Educação paulista realizou pesquisa que colheu indicadores importantes para essa discussão: 56% das escolas rurais nucleadas não eram beneficiadas com o transporte escolar para seus alunos; 7% das escolas indicavam que a prefeitura se recusava a manter o transporte escolar e 7% sinalizavam a precariedade das estradas e vias de acesso (Whitaker e Antuniassi, 1992). Em relação à qualificação dos

professores, a pesquisa apontou que apenas 9% das escolas indicavam a existência de professores melhores capacitados. No Estado de São Paulo, os números registraram que 75% das escolas agrupadas não receberam alunos das escolas rurais isoladas, o que pode indicar uma significativa evasão das crianças em função deste modelo de nucleação. As autoras do estudo criticam o fenômeno que denominam *desruralização*, em que os valores e modos de ser urbanos são introduzidos no campo pelo avanço do capitalismo e o processo de industrialização, e os poderes públicos introduzem na escola do campo uma lógica que não lhe é própria.

Ações educativas fora do âmbito governamental

Na esfera da sociedade civil, dentre as muitas experiências educativas voltadas para a população do campo, selecionamos aquelas mais abrangentes e que constituem referências na história da educação do campo, tais como as Escolas Família Agrícola (EFA) e as Casas Familiares Rurais. Nos últimos quinze anos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra vem materializando várias experiências de educação para a população dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, com abrangência nacional, que também merece destaque.

Escolas Família Agrícola (EFAs)

A experiência das Escolas Família Agrícola chegou ao Brasil em meados dos anos 60, trazida pela atuação de um Padre Jesuíta de origem italiana, na região sul do Espírito Santo. Originária de experiências francesas e italianas, a trajetória das EFAs no Brasil pode ser dividida em três períodos – 1968/72 quando se deu a implantação das escolas, seguida de um período de consolidação das experiências no Espírito Santo (1973/87) e, posteriormente, sua expansão e diversificação.

Inicialmente as EFAs eram voltadas para os jovens do campo, oferecendo uma escolarização não formal, através de cursos de iniciação profissional para o setor de agricultura e pecuária, de duração de dois anos. Em 1974, foi concedida às EFAs autorização para funcionamento do curso Supletivo, reconhecido pelo Estado, permitindo ofertar o ensino fundamental, de 5^a. a 8^a. séries, com certificação de conclusão do 1^o. Grau. Na sua fase de expansão, em 1976, as EFAs estenderam sua atuação para outros estados – Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais – passando a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária, nível 2^o. Grau, para os alunos egressos do 1^o. Grau³⁵.

⁶⁶ De forma a garantir os princípios pedagógicos e a filosofia das EFAs, a UNEFAB conta com o apoio de uma Equipe Pedagógica Nacional, orientando as Associações Regionais na implementação das diretrizes nacionais.

No final dos anos 80, as EFAs passam por mais uma reformulação, substituindo o regime de suplência pelo regime seriado em nível do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. séries, trazendo uma diversificação nas formas de gestão das escolas, desde uma dependência completa do setor público local a formas coletivas de gestão via associações de agricultores. No processo de expansão das escolas, o Centro de Formação de Monitores mantido pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) assume a articulação pedagógica, subsidiando as novas experiências através da capacitação de monitores, assessorias pedagógicas, intercâmbio de material pedagógico, entre outras atividades.

Assim, o sistema de ensino das escolas varia entre a seriação nos cursos regulares e a multisseriação, nos cursos de suplência, com o critério de ingresso dos alunos acima de 14 anos de idade.

Segundo informações da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil - UNEFAB, as EFAS estão distribuídas em 17 estados³⁶ brasileiros, contando 152 unidades, das quais 40 estão em fase de implantação, atendendo cerca de 13 mil jovens, correspondente a 8 mil famílias de agricultores e 3 mil comunidades rurais. Os alunos são filhos de pequenos e médios agricultores, meeiros, diaristas, assalariados agrícolas e assentados rurais. Das 112 escolas em funcionamento, 103 destinam-se a formação no Ensino Fundamental e 21 no Ensino Médio Profissionalizante.

A proposta pedagógica das Escolas Família Agrícola tem como embasamento os seguintes princípios:

- *“o regime de alternância, que combina períodos de vivência na escola e na propriedade rural junto a família, no processo de formação do jovem. Alterna-se a formação teórica geral na escola com a formação agrícola na propriedade, incluindo como componentes curriculares além das disciplinas básicas, a preparação para a vida associativa e comunitária.*
- *A ênfase na participação ativa das famílias e comunidades na condução do projeto educativo e na gestão político-administrativa da escola.*
- *A formação integral do jovem, nos níveis profissional, humano e sócio-cultural, integrando teoria e prática, colocando os fenômenos biofísicos, agroecológicos e sócio-políticos locais inseridos no contexto regional, nacional e internacional.”*

O regime de alternância entre o meio escolar e o familiar, advindo das experiências francesas de Maisons Familiares Rurais, materializa-se em um Plano de Formação, buscando articular *“os saberes da vida com o saber*

³⁶ Estados do Amazonas, Rondônia, Amapá, Pará (N), Maranhão, Piauí, Bahia, Ceará, Sergipe (NE), São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro (SE) e Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul (CO).

oficial, associando-se de forma interdisciplinar e progressiva segundo as condições de aprendizagem dos alunos". Este Plano define, de forma participativa com alunos, pais e monitores e sob a definição do Conselho de Administração, os objetivos gerais e específicos de cada turma, a análise da realidade do meio para determinar os Planos de Estudo e sua progressão, e a sua sistematização englobando toda as atividades desenvolvidas pelos alunos, quais sejam, visitas, planos de estudo, o programa universal e específico trabalhado.

A alternância possui a seguinte dinâmica: em média, o aluno passa cinco dias letivos na escola, período integral, tendo 8 horas de atividades diárias em sala de aula e mais uma hora de atividades práticas, desenvolvidas durante 20 semanas de 5 dias na EFA. Há escolas em que o aluno tem mais quatro horas de aula aos sábados. O ano letivo, em sua maioria, divide-se em quatro períodos, finalizando com uma avaliação das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvida durante cada período.

Os alunos utilizam-se de vários instrumentos pedagógicos da do regime de alternância, como o Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Colocação em Comum, Fichas Pedagógicas, em que o aluno elabora, sistematiza, troca, socializa conhecimentos; participam de Visitas de Estudo, Palestras, Estágios, proporcionando a ampliação do conhecimento em torno do Plano de Estudo; os monitores realizam as Visitas às Famílias, buscando a interação escola x família em termos dos aspectos social, técnico e pedagógico. Cada aluno constrói um Projeto Profissional que tem a ver ou de continuidade nos estudos.

As aulas são ministradas por monitores, com formação diversificada entre as áreas de humanas, exatas e agrárias, geralmente em nível médio. A UNEFAB promove um Curso de Formação Inicial em Pedagogia de Alternância para Monitores, com duração de dois anos, além de outros cursos de atualização, encontros, seminários, numa proposta de capacitação continuada dos monitores.

As escolas são construídas na sua maioria, por meio de mutirões pelas próprias famílias, em terrenos geralmente doados pela comunidade, Igreja ou Prefeituras Municipais, possuindo uma estrutura física composta de salas de aula, refeitório, alojamentos, casa para os monitores, secretaria, biblioteca, sala de informática, etc. Algumas escolas contam ainda com instalações agropecuárias, tais como piscicultura, abatedouro de galinhas, estufas, etc.

A sustentabilidade financeira das EFAs depende de recursos resultantes das negociações entre as Associações das Escolas e os poderes públicos estadual e/ou municipal. Há situações, em muitas regiões, da existência de convênios firmados entre o governo estadual e o MEPES; há outras situações em que a manutenção das escolas conta com 60% dos recursos advindos dos próprios agricultores. Há situações ainda em que as escolas contam com o apoio de parcerias nacionais e internacionais. Segundo Silva (2002), que realizou um

estudo sobre a EFA de Turmalina (MG), em 2001 o custo total/ano da EFA foi de R\$ 122.431,86, com um custo médio/aluno/ano de R\$ 612,16. Neste estudo, foram coletadas informações sobre as representações sociais dos atores envolvidos no projeto, apontando como aspectos positivos a ênfase na formação pessoal do aluno, a proposta de manutenção do vínculo do aluno no campo, o sistema de internato, o potencial do Plano de Estudo, as vivências e atividades em grupos, entre outros. Foram apontadas como dificuldades a falta de compreensão das famílias sobre a pedagogia da alternância, problemas relacionados à infra-estrutura, transporte, falta de capacitações em técnicas pedagógicas para os monitores, alta rotatividade dos monitores em vista do número elevado de alunos por turma, entre outros.

A representações sociais dos monitores, pais e alunos revelaram “o desejo e o compromisso dos diferentes atores na construção de uma escola e uma educação específica e diferenciadas que, enraizada na cultura do campo, contemple no processo de formação os valores, as concepções e os modos de vida dos grupos sociais que vivem no meio rural; uma escola e uma educação que sejam também instrumentos tanto de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo, quanto de melhoria das suas condições de vida e de trabalho. Enfim, uma escola e uma educação que contribuam na formação humana emancipadora e criativa da pessoa, orientados por princípios de justiça e solidariedade” (Silva, 2001).

As ações educativas das Casas Familiares Rurais (CFR)

Na fase de expansão das Escolas Família Agrícola, na década de 80, as Casas Familiares Rurais implantaram-se no Brasil, primeiramente na região Nordeste, trazidas por um assessor pedagógico da Union Nationale des Maisons Familiales Rurales - UNMFRs, por acordos e convênios firmados entre os governos brasileiro e francês, com o propósito de divulgar a pedagogia das MFRs no Brasil. A experiência das CFRs conforma uma outra vertente de formação em regime de alternância, diferenciada das Escolas Família Agrícola, vinculada ao movimento internacional das Maisons Familiales Rurales (MFRs).

As primeiras experiências brasileiras das CFRs ocorreram nos estados de Alagoas e Pernambuco, estendendo-se para a região sul - Paraná e estados vizinhos- , entre 1989 e 1990. Em 1991, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR Sul, com o objetivo de difundir a proposta da formação dos jovens do meio rural pela pedagogia de alternância, fomentar a formação de monitores e dirigentes através de convênios de cooperação técnico-financeira por meio de cursos de capacitação técnico-pedagógica, e garantir a organização e o funcionamento das CFRs.

Em 1994, o governo do estado do Paraná oficializou³⁷ o apoio à implantação do projeto, encampando a experiência da CFR para o setor de Ensino Técnico Agrícola, por meio da Secretaria Estadual de Educação, institucionalizando o projeto sob o título de Programa Escola no Campo – Casa Familiar Rural.

Alguns acordos e convênios firmados internacionalmente proporcionaram a garantia de recursos financeiros necessários para manter no Brasil o assessor da UNMFRs, de forma a expandir o projeto nos estados brasileiros.

Em 2004, a ARCAFAR Norte de Minas e Centro-Oeste está em fase de implantação, além das escolas implantadas nas regiões sul e norte/nordeste. No Brasil, há 125 unidades distribuídas em 14 estados brasileiros³⁸, estando 97 em pleno funcionamento e 28 em fase de implantação.

As CFRs atendem prioritariamente filhos de agricultores familiares, pequenos proprietários, tendo em média de 2100 jovens matriculados a cada ano.

Os princípios que regem a proposta pedagógica da Casa Familiar são o regime de alternância e seus instrumentos pedagógicos; a realidade dos jovens, como ponto de partida para a construção do conhecimento e a participação das famílias no processo de formação dos filhos. O currículo da Casa Familiar Rural é composto de conteúdos básicos do Ensino Fundamental e conteúdos técnico-científicos, vinculando a formação geral e técnica associada às atividades agrícolas. Busca-se a integração das áreas de conhecimento – humano, vegetal, animal e conteúdos diversos, trabalhados a partir de temas sugeridos pela Associação, em conformidade com o calendário agrícola.

As Casas Famílias Rurais possuem um funcionamento próprio, sob regime de semi-internato, em que o aluno ocupa-se de atividades no âmbito escolar por 14 semanas, alternadas por 39 semanas de atividades práticas na propriedade familiar, sendo uma semana na escola e duas e meia semanas no ambiente familiar.

O pressuposto da pedagogia da alternância é a formação do jovem a partir de sua experiência vivida. São trabalhados vários instrumentos no processo educativo, tais como o Caderno da Propriedade, o Plano de Formação, o Plano de Estudo, envolvendo observações, análises, reflexões e comparações sistematizadas em Fichas Pedagógicas. Priorizou-se atividades em grupos, que vão desde tarefas simples como limpeza dos quartos, lavagem da louça até atividades educativas. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem considera a frequência e o aproveitamento do aluno nas tarefas a ele designadas.

³⁷ Decreto no. 3106,, de 14 março de 1994.

³⁸ Estados de Pará, Amazonas, Roraima (N), Pernambuco, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Bahia (NE), São Paulo e Minas Gerais (SE) e Paraná , Santa Catarina e Rio Grande do Sul (S).

A Casa Familiar Rural é gerenciada por uma Associação de famílias de agricultores, com estatuto próprio, representada legalmente por um Conselho Administrativo formado por 18 membros, eleito por três anos em Assembléia Geral Ordinária com a maioria dos votos. A Associação tem um papel ativo sobre a formação dos jovens, além da responsabilidade moral, administrativa e financeira pela Casa Familiar Rural. O Conselho deve ser formado por 50% de pais de alunos ou por pessoas que já tiveram filhos na Casa há menos de três anos. O Conselho é a instância que trata da vida funcional dos monitores, de modo a garantir os princípios pedagógicos da CFR. Há ainda uma Direção da Casa que responde pela vida escolar dos alunos e garante os objetivos educacionais propostos.

A maioria dos monitores possui formação profissional em nível superior, com predominância na área agrária. A ARCAFAR promove uma capacitação inicial na pedagogia de alternância aos monitores, com duração de 2 anos, distribuída em 6 módulos, com exigência de produção de uma monografia ao final do curso.

À semelhança das EFAs, a Casa Familiar Rural também situa-se em áreas rurais, com uma estrutura própria que comporta de salas de aula, biblioteca, alojamentos, refeitório, além das dependências básicas. As atividades esportivas, quando não existe área apropriada, são realizadas em espaços disponibilizados por outras entidades por meio de convênios. As CFRs também dependem de recursos resultantes das negociações estabelecidas entre as Associações das Escolas e os poderes públicos estadual e/ou municipal. 80% do custo total destina-se ao monitores, ficando 20% para as despesas diversas de manutenção. A alimentação é de responsabilidade do conjunto das famílias.

Conforme os estudos de Silva (2000) e Nogueira (1999), um dos pontos altos desta proposta é a constatação de que os jovens tornam-se mais participativos, melhoram sua habilidade de manifestar-se, aprimoram sua atuação na produção e na administração da propriedade. O estudo de Estevam (2001) constatou que 87% dos jovens entrevistados da CFR desejam continuar seus estudos, sendo estes associados ao meio rural, como o Ensino técnico agrícola ou a Agronomia (Nogueira, 1998). Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) já somam 221, abrangendo 20 estados, 800 municípios e 20 mil comunidades. Seu público central são os jovens do campo, ministrando cursos nos níveis de Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, estes nas áreas de Agropecuária, Agroextrativismo, Pesca, Mineração Floricultura e Agroindústria, atingindo a marca dos 50 mil jovens já formados e 25 mil em formação.

Os resultados de uma pesquisa realizada com 647 jovens egressos de 9 CEFFAs (site Unefab) mostraram o impacto que estas ações têm causado diretamente aos jovens e, de forma indireta, às comunidades: 69% dos jovens permanecem no campo, com um projeto profissional de vida; desses 52% tornaram-se empreendedores rurais. É um resultado que revela a inclusão social destes jovens, em termos de geração de emprego e renda no

campo. Os Centros tem contribuído também para a elevação da escolaridade da população rural e da organização social das comunidades através da formação de lideranças, promovendo o desenvolvimento rural sustentável.

A experiência educacional do MST

A educação sempre foi uma prioridade para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cuja pauta de luta inclui a democratização da escola e da educação desde meados dos anos 80. Mobilizado inicialmente pela necessidade de educar as crianças, jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos rurais, em 20 anos o MST acumulou um conhecimento que lhe permitiu esboçar uma pedagogia própria, a partir reflexão sobre as experiências educativas desenvolvidas.

Da Educação Infantil à Pós-Graduação, o Movimento hoje atua em todos os níveis de ensino - Fundamental, Médio, Técnico e Superior -, promovendo uma educação pautada em algumas matrizes pedagógicas e filosóficas que expressam a identidade e o modo de viver e se organizar da sua militância.

O MST trabalha com a concepção ampla de educação que ultrapassa o espaço escolar e que confere centralidade à formação humana integral. Produtores de um saber social engendrado no cotidiano das lutas, das práticas produtivas e na política, os sem terra constituem-se demandantes qualificados que exigem que sua especificidade seja incorporada ao conjunto do saber historicamente produzido, nas ações educativas por eles implementadas. Nas palavras de Caldart (2003), membro do Setor Nacional de Educação do MST:

“o próprio movimento funciona como chave da interpretação dialética da história e dos processos de formação humana e política, pois acreditamos que as pessoas se formam, se educam em permanente movimento, seja no movimento da luta social, da distribuição de tarefas, da construção da organização, do estudo, do trabalho de base, da mobilização social, enfim no movimento do Movimento”.

O trabalho educativo do MST já atingiu cerca de 160 mil crianças matriculadas nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental nas 1800 escolas públicas dos assentamentos rurais, contando com quase 4 mil educadores trabalhando em consonância com a pedagogia do próprio movimento. Na área de Educação de Jovens e Adultos, o MST tem como uma das mais altas prioridades alfabetizar os trabalhadores assentados “para além do abc”, como eles mesmos cantam, através de parcerias com a Unesco e convênios com universidades, tendo atingido aproximadamente 30 mil jovens e adultos em 27 estados brasileiros.

Um dos elos mais importantes entre a pedagogia do Movimento e os sujeitos do processo de escolarização são os educadores, cuja formação tem sido objeto dos cursos de Magistério de Nível Médio e, posteriormente, dos Cursos de Pedagogia da Terra, realizados em parceria com as Universidades.

A experiência de formalizar um curso de graduação para formação de educadores em nível superior foi realizada em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, inaugurando mais uma frente de ação dentro do PRONERA. Com o propósito de *“formar quadros para os setores de educação e formação dentro do Movimento; especializar os educadores para a prática educativa nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária; implementar a metodologia pedagógica de educar o povo na perspectiva de sua inserção consciente no processo de transformação social; fortalecer a relação do MST com a Universidade visando a criação de um projeto universitário voltado para a classe trabalhadora do campo; e vencer o desafio da construção de um projeto popular de desenvolvimento do país”*, os cursos proporcionaram melhoria da qualidade do trabalho docente.

A proposta do MST para uma educação básica do campo coloca a emergência de se avançar nas seguintes frentes:

- a) eliminar o analfabetismo por meio de programas ou ações continuadas de Alfabetização de Jovens e Adultos;
- b) tornar acessível a toda a população uma escola pública gratuita e de qualidade, abrangendo desde a Educação Infantil ao Ensino Superior;
- c) implementar a forma de gestão democrática nos diversos níveis de ensino, incluindo a participação ativa das famílias, comunidades e organizações sociais nas decisões sobre a política e na fiscalização dos recursos públicos;
- d) inovar as estruturas curriculares nos diversos níveis de ensino;
- e) implementar programas de alfabetização e a formação continuada pelos educadores e educadoras do campo; programas estes que associam a formação profissional com a produção, e a valorização das produções culturais próprias;
- f) apoiar estudos e pesquisa que subsidiem

Uma das experiências inovadoras do MST é a Escola Itinerante, uma proposta que demonstra ser possível levar o conhecimento a todos os sujeitos do campo, inclusive àqueles ainda sem lugar de moradia, de trabalho, de cidadania, àqueles que nem entraram nas estatísticas educacionais.

A proposta da Experiência Pedagógica – Escola Itinerante, surgiu da necessidade de se atender as crianças e jovens dos acampamentos das famílias sem terra, que não possuem um lugar fixo de moradia. Apresentando-se como uma proposta alternativa de oferta do ensino

fundamental às crianças e jovens rurais que vivem nos acampamentos do MST, a Escola Itinerante foi elaborada pelo Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação juntamente com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST do Rio Grande do Sul. Respalhada pela LDB 5692/71, no seu artigo 64 que "*autoriza experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados*", e pela Constituição, que coloca a educação como um direito de todos e dever do Estado, a Escola Itinerante foi legalmente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 1996. A Escola Itinerante mantém vínculo com uma Escola Base situada nos assentamentos, responsável pelos aspectos administrativo financeiros da gestão, bem como pelo suporte legal à vida escolar dos alunos e à vida funcional dos professores.

A Escola Itinerante adota uma metodologia inovadora e diferenciada, integrada e flexível, pela qual a escolarização dos alunos está organizada em cinco etapas, correspondentes cinco séries iniciais do Ensino Fundamental, cujo conteúdo curricular é contextualizado e construído durante o processo pedagógico, respeitando o processo de cada aluno na apreensão e sistematização dos conhecimentos.

A gestão da escola é feita por um conjunto de pessoas – o Colegiado de direção dos acampamentos, pais, professores e alunos; o processo educativo é acompanhado pela equipe de educação do acampamento, juntamente com a Escola Base, a Delegacia de Educação e o Conselho Estadual de Educação.

Sua estrutura física foi inicialmente projetada com barracas de lonas amarelas, com mobiliários dobráveis, de modo a dar mobilidade de transporte da escola. No entanto, essa tecnologia mostrou-se inadequada e as barracas amarelas foram substituídas pelos tradicionais barracos de lona preta, mais resistentes às interpéries da natureza.

O Setor de Educação do MST faz indicações dos professores com formação pedagógica para assumirem a escolarização das crianças e jovens acampados, e a Secretaria de Educação provê o número de professores necessários. No caso do Rio Grande do Sul, os recursos financeiros são fornecidos pelo governo do Estado.

As Ações do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, - SENAR, criado em 1991³⁹ nos moldes do SENAI e SENAC, é uma instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA e dirigida por um Conselho Deliberativo, de composição tripartite e paritária, composto por representantes do governo,

³⁹ Criado pela Lei 83315 de 23/12/1991, nos termos do Artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, regulamentado pelo Decreto no. 566, de 10/06/1992. As informações sobre o SENAR tiveram como fonte o site institucional www.senar.org.br.

classe patronal e classe trabalhadora. Seu principal objetivo é “organizar, administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural (FPR) e a Promoção Social (OS) de jovens e adultos, homens e mulheres que exerçam atividades no meio rural”.

O SENAR vem desenvolvendo ações nas áreas de educação de jovens e adultos e educação profissional, com programas de alfabetização, de educação para o trabalho, educação para o consumo e com atividades educativas voltadas à preservação e recuperação ambiental, visando o desenvolvimento do homem rural, como cidadão e como trabalhador, numa perspectiva de crescimento e bem estar social. A proposta pedagógica dos cursos oferecidos pelo SENAR pauta-se no princípio do *saber fazer*, tendo como elemento central do processo de ensino-aprendizagem a prática, valorizando o desenvolvimento de habilidades visando a melhoria da eficiência no desempenho do trabalho.

Uma de suas principais ações educativas é o Programa de Formação Profissional Rural, dirigido a trabalhadores e produtores rurais, com cursos voltados para as seguintes áreas: Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Aqüicultura, Extrativismo, Agroindústria, atividades de Apoio Agro-Silvo-Pastoril. No período de 1993 a 2002, este programa alcançou a marca de 2,63 milhões de trabalhadores atendidos, através de 162 mil atividades. Em 2002, o número de turmas cresceu em 17% em relação ao ano anterior, atingindo 365.067 pessoas, em virtude do aumento da abrangência dos trabalhos da instituição.

O SENAR também desenvolve vários Programas Especiais⁴⁰ cujo foco de abordagem é a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, a questão do desenvolvimento empresarial, sendo alguns deles realizados em parcerias com o SEBRAE, voltados para o atendimento a crianças, jovens e educadores, na perspectiva de capacitação de agentes multiplicadores.

Tabela 32 – SENAR: Atendimento por Programas - 2003

Programas	Turmas	Participantes
Formação Profissional Rural	21.381	365.067
Promoção Social	4.453	116.685
Talentos humanos	622	35.626
Agrinho	55.147	1.625.600
Semeando	608	151.676
Promovendo a Saúde no Campo	85	2.145

⁴⁰ São eles: Agrinho, no Paraná; Semando, em Minas Gerais; Educação Integral ao Adolescente Rural – PEI; Cadeias Produtivas Agroindustriais, e Promovendo a Saúde no Campo.

Na área de qualificação profissional, o SENAR possui o Programa de Educação Integral ao Adolescente Rural, cujo objetivo reside no desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral, “*visando a adaptação individual e socialmente do jovem às exigências do mercado de trabalho*”. Consta que sua proposta pedagógica reúne elementos que abrangem a promoção da educação para a cidadania, através de uma educação continuada e flexível; o fortalecimento dos vínculos sociais no meio rural; a integração e articulação com os atores locais - produtores, poder público, iniciativa privada, e comunidade em geral; entre outros objetivos.

De acordo com o Censo da Educação Profissional realizado pelo MEC/Inep em 1999, havia 172 instituições que ofereciam cursos de Nível Técnico pelo Sistema S no Brasil, o que corresponde a 7,7% do total das instituições, porém sem especificação das instituições – se SESI, SESC ou SENAR. Os dados disponíveis indicam o número de matrículas e alunos concluintes por cursos distribuídos por área de conhecimento identificados no Censo de 1999, mas não há distinção entre a origem dos alunos, se são provenientes da zona rural ou urbana.

Bibliografia

- BENFATTI, Aidê M. et al. A escola da zona rural: desafios. São Paulo: FDE. Diretoria de Projetos Especiais, v.1, 1991.
- BENJAMIN, César, CALDART, Roseli Salete. Projeto popular e escolas do campo. Brasília: (Por Uma Educação do Campo, 3), 1999
- BOF, Alvana, MORAIS, Terezinha C., SILVA, Lourdes H. A educação no meio rural do Brasil : revisão de literatura. [s.l.] : Programa de Estudos Sobre Educação Rural/Do Campo no Brasil. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais. Censo 2000-2002. Brasília : MEC/INEP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Políticas de melhoria da qualidade da educação : um balanço institucional - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política e resultados 1995-2002 : desenvolvimento profissional de professores II – Desafios e Respostas. Brasília, dezembro 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política e resultados 1995-2002 : educação de jovens e adultos – desafios e respostas. Brasília, 2002.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da Terra : formação de identidade e identidade em formação. [Porto Alegre], Cadernos do ITERRA. v. 2, n. 6, 2002.
- _____. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MST. Escola Itinerante em Acampamentos. Fazendo escola. [S.l.]: Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1998.

FARIA, Regina A. B. et al. Programa Alfabetização Solidária: a avaliação de impacto da atuação. Brasília: Programa Alfabetização Solidária, 2003.

KOLLING, Edgar J., CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Saete. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Por Uma Educação do Campo, 4)

NOGUEIRA, J. D.. Casa familiar rural no Paraná : organização e implementação de um programa. Viçosa, MG, 1998. Mestrado (Dissertação) Universidade Federal de Viçosa.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. Políticas públicas para o ensino profissional : o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas: Papyrus, 2003.

PERES, Fernando C. A experiência do Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais - PROJOVEM. Piracicaba: \USP/ESALQ/DIDB/EXAGRI, 1998.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Escola Rural: cultura e imaginário. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

SILVA, L. H. As relações escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica.

Unefab.org.br. Notícias. Fev/2004.

VASCONCELOS, Eduardo A. População rural e acesso à educação no Estado de São Paulo: análise da política pública. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo. Departamento de Ciência Política.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta, ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Escola pública localizada na zona rural : contribuição para a sua reestruturação. São Paulo: FDE/CERU, 1992.

V. ANOTAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A somatória de programas descritos nas páginas precedentes não configura propriamente uma política pública universal, coerente e articulada de educação do campo. Os programas adotam orientações díspares, têm abrangência limitada e não recobrem todas as etapas de ensino.

O mosaico de iniciativas desvela um território pedagógico marcado por tensões. Perspectivas compensatórias de educação, que não questionam as desigualdades socioterritoriais, convivem com projetos educativos que aspiram fortalecer os movimentos sociais dos trabalhadores rurais para transformar as relações sociais no campo e também as relações campo/cidade. Há projetos descontextualizados que tendem a desenraizar o homem do campo e propostas que respeitam o modo de vida e a cultura da população que aí vive e trabalha. Há quem privilegie a formação de mão-de-obra para o mercado em resposta às necessidades da agricultura moderna, e quem se proponha a formar sujeitos sociais engajados em processos de mudança econômica, cultural e política. Há quem inscreva como objetivo educar com mais qualidade dentro do modelo escolar urbano e quem reconhece a especificidade do campo. Há programas que pensam a educação para o campo e programas que se propõem a pensar a educação com os sujeitos do campo.

Algumas das iniciativas citadas compartilham com o Pronera finalidades (alfabetizar jovens e adultos, habilitar professores, formar técnicos), princípios (participação, valorização dos saberes dos sujeitos da aprendizagem) ou metodologias (regime de alternância, trabalho didático cooperativo). O diferencial do Pronera em relação aos demais programas é que se trata de uma intervenção educativa articulada de modo intersetorial à política de reforma agrária, que se desenvolve em estreita conexão com um projeto mais amplo de desenvolvimento rural sustentado com justiça social.

O Pronera situa-se entre as iniciativas que buscam elevar o nível de escolaridade da população do campo com qualidade, e que vêm construindo com os sujeitos sociais envolvidos no processo de ensino aprendizagem uma proposta político pedagógica específica para a população do campo. Busca contemplar no currículo os valores e os traços socioculturais das diversas populações dos assentamentos rurais, cuja identidade coletiva está sendo construída nos processos de luta pela terra e pelos direitos sociais. Esse perfil é convergente com a legislação educacional - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo emanadas pelo Conselho Nacional de Educação -, que estimulam novas formas de gestão democrática e reconhecem a identidade singular e a diversidade do campo, concedendo às

escolas autonomia institucional para elaborar propostas pedagógicas contextualizadas e flexíveis.

Uma singularidade do Pronera é seu caráter sistêmico, em que diversas modalidades de ensino aprendizagem se nutrem e complementam. As ações de escolarização e de formação dos educadores respondem à necessidade de qualificar o ensino das crianças e jovens nas escolas do campo, elevando o nível de escolaridade da população assentada como um todo. Além de elevar a escolarização de jovens e adultos, a formação de professores e pedagogos atende a necessidade formulação de uma pedagogia específica. Espera-se que, sendo alfabetizados e educados em um novo paradigma de ensino aprendizagem que valoriza a cultura e o cotidiano rural, as crianças, jovens e adultos (re)construam suas identidades, finquem raízes e reconheçam o campo como seu lugar de vida e trabalho. A formação técnico profissional, por sua vez, procura atender às necessidades de produção, organização e sustentabilidade socioambiental dos assentamentos.

De modo similar a outros programas, o Pronera é implementado em regime de parceria. É inédita, entretanto, a participação de movimentos sociais do campo na gestão de uma política pública de educação. A construção e gestão compartilhada de todas as etapas dos projetos por atores sociais que se orientam por lógicas distintas implica conflitos. Ainda que a parceria seja entendida como uma ação compartilhada em que as partes envolvidas se movem por objetivos comuns, com direitos e atribuições equivalentes, numa relação horizontal entre si, esta forma de gestão democrática, aberta e participativa, tem se revelado com um grande desafio, ao mesmo tempo que um campo fértil de aprendizagens.

Convocando as universidades a participar dessa parceria, o Pronera tem contribuído para mobilizar as instituições de ensino superior para a temática da educação de pessoas jovens e adultas numa perspectiva renovada. O Programa inscreve-se na corrente que se propõe renovar concepções e práticas de letramento e educação de jovens e adultos, operando com um conceito alargado de alfabetização, entendida como o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e atitudes manifestas diante das suas possibilidades de uso em contextos específicos. Essa concepção valoriza processos de aprendizagens formais e informais, e o desenvolvimento de aprendizagens mais amplas que a habilidade da decodificação, estimulando o uso da leitura e escrita em textos significativos para os educandos. Alguns estudos verificaram dificuldades dos educadores romperem com paradigmas arraigados na sua formação profissional para aderir a essa perspectiva pedagógica, mas também há registros de experiências bem sucedidas.

Trata-se de um programa setorial de abrangência nacional direcionado à inclusão social de crianças, jovens e adultos dos assentamentos rurais, sustentado por um conjunto de atores sociais que, valorizando-o como instrumento para garantir direitos educativos e viabilizar econômica e politicamente os assentamentos, lutam para transformá-lo em uma política

pública de educação do campo. Sua cobertura, entretanto, ainda é insuficiente para atender à demanda dos assentamentos. A expansão do atendimento, por sua vez, tem sido limitada pela escassez e descontinuidade dos recursos financeiros atribuídos pelo Governo Federal ao Programa, que não conquistou ainda o *status* de política prioritária, permanente e continuada.

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população residente pelas regiões, segundo a localização domiciliar (2000)

Tabela 2 – Brasil e Grandes Regiões: Estabelecimentos , por localização e dependência administrativa, segundo o nível de ensino oferecido (2002)

Tabela 3 – Brasil e Grandes Regiões: Educação Básica. Número de matrículas por localização (2002)

Tabela 4 – Brasil: Taxa de analfabetismo da população do campo de 15 anos ou mais (1991, 1996, 1998 e 2001)

Tabela 5 – Brasil: Pessoas de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, por situação de domicílio, segundo os grupos de idade (2000)

Tabela 6 – Brasil: : Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por localização (2000)

Tabela 7 – Brasil: Anos de Estudo da População de 15 anos ou mais (2001)

Tabela 8 – Brasil: Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização (2002)

Tabela 9 – Nível de estudos dos titulares dos assentamentos

Tabela 10 – Distribuição regional dos titulares com menos de 1 ano de estudos – (1996)

Tabela 11 – Escolaridade dos beneficiários da Reforma Agrária (%)

Tabela 12 – Pronera: Metas e Orçamento (1998-2002)

Tabela 13 – Pronera: Distribuição dos recursos por regiões geográficas – 1998-2001 (em %)

Tabela 14 – Pronera: Quadro Síntese (1998-2002)

Tabela 15 – Pronera: Cobertura dos Projetos de Assentamentos (PAs)

Tabela 16 – Pronera: Alunos atendidos por região geográfica (1998-2002)

Tabela 17 – Pronera: Distribuição dos Projetos de Assentamentos (PAs) por regiões geográficas (1998-2002)

Tabela 18 – Pronera: Municípios por regiões geográficas (1998-2002)

Tabela 19 – Pronera: Matrículas por modalidade de ensino (1999-2002)

Tabela 20 – Pronera: Alfabetização de Jovens e Adultos (1999-2002)

Tabela 21 – Pronera: Índice de cobertura em alfabetização de Jovens e Adultos

Tabela 22 – Pronera: Cobertura da Alfabetização de Jovens e Adultos nos Projetos de Assentamento - PAs (2002)

Tabela 23 – Pronera: Alunos atendidos em Alfabetização de Jovens e Adultos, por região (1999-2002)

Tabela 24 – Pronera: Alfabetização de Jovens e Adultos – Assentamentos atendidos por região (1999-2002)

Tabela 25 – Pronera: Alfabetização de Jovens e Adultos - Municípios atingidos por região (1999-2002)

Tabela 26 – Demanda de salas de aula de alfabetização por assentamento

Tabela 27 – Média de salas de aula por assentamento (2001-2002)

Tabela 28 – Escola Ativa: Etapas de desenvolvimento do Programa (1997-2003)

Tabela 29 – Números Gerais do Programa Escola Ativa (2002)

Tabela 30 – PAS – Distribuição de alunos atendidos por localização

Tabela 31 – Estrutura da Rede federal de Educação Tecnológica (2003)

Tabela 32 – SENAR : Atendimento por Programas

RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Brasil – Evolução da participação da população segundo a localização domiciliar (1980-2000)

Gráfico 2 – Brasil: Estabelecimentos rurais por nível de ensino e dependência administrativa (2002)

Gráfico 3 – Brasil: Participação de estabelecimentos e matrículas do ensino fundamental de 1a. a 4a. série da Zona rural, segundo o tipo de organização

Gráfico 4 – Brasil: Taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização (2002)

Gráfico 5 – Brasil: Taxa de docentes por grau de formação – EF 1ª a 4a. séries – (2002)

Gráfico 6 – Total acumulado de alunos por região geográfica (1998-2002)

Gráfico 7 – Evolução do atendimento aos projetos de assentamento (1998-2002)

Gráfico 8 – Evolução do atendimento aos municípios (1998-2002)

Gráfico 9 – Evolução dos alunos atendidos na alfabetização de jovens e adultos

Gráfico 10 – Alunos em alfabetização de jovens e adultos por região geográfica (1999-2002)

Gráfico 11 – Número de alunos em cursos de alfabetização de jovens e adultos, por ano e região (1999-2002)

Gráfico 12 – Evolução de matrículas em curso de magistério (1999-2002)

Gráfico 13 – Evolução de matrículas em cursos de pedagogia (1999-2002)

Gráfico 14 – Evolução de matrículas em cursos técnicos-profissionais (1999-2002)