

GT 26 - Educação do Campo**PRONERA: UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**Marilene Santos¹Jailda Evangelista do Nascimento Carvalho²

Assumindo clara intenção de contraposição ao rural que nega a história dos sujeitos que sobrevivem do trabalho da terra, os movimentos sociais do campo iniciam um processo de ressignificação deles próprios como “sujeitos políticos coletivos” (RIBEIRO, 2010). Este processo de ressignificação vai construir o termo “Campo” em substituição a “rural”, que a partir de então passa a representar tanto a luta pela terra como a luta por educação. Assim, o termo “campo” passa a assumir conotação política de continuidade das lutas camponesas e, “portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses” (FERNANDES, MOLINA, 2004, p. 32).

Neste texto pretendemos apresentar a Educação do Campo, enfatizando a trajetória percorrida desde seu surgimento, conceitos, princípios nos quais se sustenta, objetivos que menciona e um dos programas que a compõe como política educativa.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS E CONCEITOS

Adotando como marco do seu surgimento o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado em 1997 na Universidade de Brasília – UNB, apoiado também pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, e

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe Campus Prof. Alberto de Carvalho.

² Professora da Rede Municipal de Coronel João Sá/BA.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Educação do Campo surge com o firme propósito de lutar para garantir escolas pública e projeto pedagógico de escola forjado com a participação dos sujeitos (SANTOS, 2012). Ainda sob impacto da tragédia ocorrida um ano antes, o massacre de Eldorado dos Carajás no Paráque vitimou 19 trabalhadores rurais, e contraditoriamente colocou a questão da reforma agrária na agenda política brasileira evidenciando a violência que se travava no campo sem que providencia alguma fosse tomada pelo estado, o encontro conseguiu agregar apoio para produzir uma ação mais ofensiva sobre o Estado (SANTOS, 2012) no que diz respeito a educação gerando:

Uma ação articulada entre movimento social e universidades representadas no III Fórum das Instituições de Ensino Superior, pautou ainda naquele ano, para o governo federal, a necessidade de criação de um programa específico para atender às exigências educacionais nas áreas de reforma agrária (SANTOS, 2012, p. 46).

No ano seguinte (1998) o governo cria o primeiro programa de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Ainda em 1998 é realizada também em Brasília, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo - CNEBC. Nessa conferência além das questões relativas a reforma agrária outros sujeitos do campo como: “pequenos agricultores, as mulheres, os quilombolas, os atingidos por barragens, a juventude rural” (SANTOS, 2012, p. 48), completavam o quadro dos trabalhadores do campo. Contou também com a participação de representantes do sistema educacional e com aumento na participação das universidades.

A conferência apontava como grande desafio: “pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento. E em nossa opinião, desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro” (CNEC, 1998, p. 6). A conferência produziu um amplo debate sobre a Educação do Campo assim como a definição de princípios e concepções para Escolas do Campo. Além de exigir urgência na definição de algumas políticas.

Os anos seguintes foram de muita mobilização dos movimentos sociais no sentido de pressionar o Estado para garantir a implementação da Educação do campo como política publica. Resultado dessa mobilização de acordo com Santos (2012) levou a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Tal intensidade, mobilização e protagonismo na ação levaram a que o Conselho Nacional de Educação aprovasse, em 03 de abril de 2002, a Resolução nº 01/2002, da Câmara de Educação Básica, denominada Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (SANTOS, 2012, p. 49 -50).

A conquista das diretrizes foi um marco importante na história da educação do campo como política educativa. Sua aprovação, resultado de uma diversidade de práticas pedagógicas que se multiplicaram país a fora, principalmente as desenvolvidas através do PRONERA, demonstrava a legitimidade do pleito dos movimentos sociais por uma educação que se colocasse na contraposição da educação rural. É importante também compreender que tal conquista só pode se efetivar devido a intensa participação dos camponeses nos mais variados espaços de discussão como os encontros de educação local, regional e nacional; nas audiências públicas, entre outros. Os camponeses contavam a partir de então com um instrumento legalmente institucionalizado reconhecendo a Educação do Campo como um direito possível de ser concretizado.

Com a aprovação das diretrizes encerra-se uma etapa da Educação do Campo. No âmbito do Estado também está em curso uma mudança de governo, fator que alterará a trajetória da educação do Campo e da reforma agrária. Santos (2012) nomina esses primeiros anos de:

O ciclo da afirmação do direito a educação dos camponeses, da luta pela legitimidade das conquistas dos movimentos sociais do campo no âmbito do Estado, que se entende ter ocorrido entre os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais da década de 2000, com o I ENERA, seguido da I CNEC e a criação do PRONERA (SANTOS, 2012, p. 51).

Outro momento importante na trajetória da educação do Campo foi a realização do Seminário Nacional por um educação do Campo na UNB em 2002. Nesse seminário além da ampliação na participação de movimentos para além do MST e da CONTAG³ ampliou a “concepção do direito dos camponeses e camponesas à educação” (SANTOS, 2012) que até então estava restrito a educação básica, passando agora a defender para todos os povos do campo a universalização da educação em todos os níveis. Uma das reivindicações do seminário que foi atendida no ano seguinte pelo governo foi a criação de uma instancia na estrutura do Ministério da Educação para tratar sobre a educação do Campo. Em 2003 é criado no MEC o grupo permanente de trabalho de Educação do Campo na diretoria de

³A partir do seminário participam o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR.

Ensino Médio. O GT de Educação do Campo um seminário com participação das universidades, UNDIME e CONSED que resulta na publicação do caderno: “Referências para uma Política Pública de Educação do Campo” (SANTOS, 2012, p. 53).

A II Conferência por uma Educação do Campo - CNEC é preparada com objetivo de implementar a luta pela construção de uma política pública de Educação do Campo. Os movimentos entendiam que a consolidação da universalização da educação do Campo se daria através de políticas públicas vinculadas ao sistema público de educação. Nesse sentido o texto final da conferência enfatizava a necessidade de transformação da educação do campo em política pública de educação garantindo a especificidade da educação do campo.

Um tema que se destaca na discussão da Educação do campo, inclusive, na II CNEC, é a questão da formação dos professores, entendida como primordial para garantir a escola do campo com qualidade. Os participantes da IICNEC elencam sete pontos de reivindicação ao Estado relacionados a valorização e formações de professores:

1. Formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
2. Formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
3. Incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
4. Definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;
5. Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
6. Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
7. Garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras (II CNEC, 2004, p. 6 -7).

No que pese o governo Lula adotar uma política aliada ao neoliberalismo da Terceira Via, é no seu governo que a Educação do campo ganha mais expressividade e garante conquistas relevantes no âmbito do Estado. Santos (2012) destaca alguns dos eventos de maior expressividade e significância no período de 2003 e 2008 que pode ser considerado muito significativo na trajetória da Educação do Campo, a saber:

O II Seminário de Educação do Campo (2002); a II CNEC (2004); a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC (2005); a criação de uma coordenação geral no INCRA/MDA (2006); os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em todos os estados brasileiros nos anos de 2005 e 2006; os dois seminários de pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008); a criação do programa Saberes da Terra (2005) e a criação do programa PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo (2006) para citar os eventos mais significativos (SANTOS, 2012, p. 59).

Nessa trajetória uma questão que vai sendo problematizada também diz respeito ao conceito de Educação do campo. O termo educação do campo é ainda um conceito em formação. É um conceito que como está em construção e tem a pretensão de representar uma realidade dinâmica, de resistência, de contradição, não pode ser um conceito fixo, fechado, pré-definido, ao contrário, está aberto, é dinâmico. No entanto, isso não significa que é ambivalente, aleatório, que cada um pode conceituar como bem entender. Em relação a fluidez do conceito de educação do campo Caldart (2008) nos diz que:

Pelo nosso referencial teórico, o conceito de educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou o que não é Educação do Campo. Educação do campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade(CALDART, 2008, p. 69 – 70).

O nascimento da Educação do Campo resulta de um processo de pressão da sociedade sobre o Estado para garantir direitos a população camponesa. Surge no bojo da luta por terra, trabalho, dignidade. Nasceu “precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio” (Caldart, 2008, p. 71). Pois o campo como lugar de negocio não precisa de educação porque é um campo sem pessoas, sem trabalhadores, é o campo do agronegócio. É importante destacar ainda que o nascimento da Educação do Campo representa uma critica a educação até então existente no campo. Uma educação abstrata que não se relacionava com a realidade camponesa, elemento fundamental para a Educação do Campo.

Em sua breve trajetória a Educação do Campo tem sido obrigada a entender-se e se fazer entender para garantir a legitimidade de sua existência, fato que a tem levado a enfrentar algumas questões polemicas.

Uma questão que tem sido delicada para a Educação do Campo, está relacionada a defesa de sua especificidade. De acordo com Caldart (2008) em alguns momentos a especificidade da Educação do Campo tem sido problematizada, no sentido da não fragmentação das lutas da classe trabalhadora, entretanto, não se trata de propor o isolamento educacional, o reducionismo, mas de uma especificidade “dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos”(Caldart, 2008, p. 73). Visto que a homogeneização da educação e do ensino supõe que o conhecimento universal, produzido pelo dito mundo moderno, deveria ser estendido a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um. Esta proposição tem servido para disfarçar o direito a uma educação promotora do

acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeite os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso ofereceram a uma pequena parcela da população camponesa uma educação instrumental reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra.

Outro ponto de tensionamento da Educação do Campo diz respeito à concepção de educação por ela adotada. Para a Educação do Campo o processo formativo humano está ‘colado’ aos processos culturais, sociais, identitários que tem o trabalho como princípio educativo. Essa concepção ao mesmo tempo que vincula a Educação do Campo à concepção pedagógica de matriz emancipatória, aproxima também da concepção liberal que tem o trabalho e o desenvolvimento como categorias fundantes para o processo educativo. Entretanto para cada concepção o trabalho assume formas diferenciadas na formação dos sujeitos. Enquanto para a primeira o trabalho como princípio garante dignidade, desalienação, emancipação e autonomia. Para a segunda concepção, o trabalho é gerador de capital, os sujeitos devem estar aptos a atender as demandas do mercado e a educação é simples instrumento de preparação do indivíduo para garantir o pleno atendimento do que é demandado pelo mercado de trabalho. Não confundir as duas concepções é um cuidado que a Educação do Campo precisa estar tendo o tempo todo.

A democratização do acesso ao conhecimento é também reconhecida pela Educação do Campo como uma questão estratégica, por considerar que o conhecimento potencializa as classes populares na busca por alternativas de vida mais digna e humana. Entretanto a luta pelo acesso ao conhecimento não pode estar separada do debate sobre que conhecimentos são considerados necessários conhecer, quem tem interesse na socialização de determinados conhecimentos, quem está produzindo tal conhecimento. A Educação do Campo interessa incluir seus sujeitos como produtores de conhecimento. Para Caldart(2008):

Se for fiel aos movimentos sociais de sua constituição, a Educação do Campo combinará a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando, pois, algumas concepções dominantes (CALDART, 2008, p. 82).

Essa postura da Educação do Campo frente a produção e acesso ao conhecimento pode também produzir uma compreensão equivocada ou confusa, visto que, há uma tendência no debate pedagógico de substituir a práxis, o trabalho pela instrução. É cada vez mais forte na educação o discurso que dá centralidade no processo educativo aos métodos e as formas, as metodologias, como se a educação a isto se resumisse. Trata-se a questão como algo que

acontece completamente sem interesses nem conseqüências, como se fosse um processo neutro e a político. Para a Educação do Campo essa é uma questão que tem sido problematizada e não aceita.

Outro aspecto polêmico na Educação do Campo diz respeito a questão da pluralidade. A Educação do Campo não comunga com a concepção liberal que prima pela homogeneização, pela igualdade individual entre os sujeitos, ao contrário, para a Educação do Campo “existe o outro e ele deve ser respeitado” (Caldart, 2008, p 84). Fernandes et al (2009) nos ajuda a compreender bem essa questão quando diz que:

Um outro aspecto importante nos processos de globalização está na naturalização das diferenças e desigualdades entre classes, gênero e etnias, porque parte da diferença para legitimar as desigualdades. Na Educação do Campo se propõe a problematização das diferenças e das desigualdades, porque compreende que as diferenças são também frutos das desigualdades e, portanto, necessitam se entendidas para serem superadas (FERNANDES, MOLINA, CALDART, JESUS, 2009, p. 251).

Há uma diversidade de sujeitos do campo e uma educação que atenda a essa diversidade não pode desconsiderá-la. Entretanto é necessário cuidar para desvincular a compreensão dessa diversidade da concepção dominante que a entende como produtora do relativismo político e conseqüentemente a fragilização do sujeito coletivo.

Assim posto o processo em construção do conceito de Educação do Campo, cabe evidenciar ao leitor alguns aspectos mais significativos do percurso/trajetória que tem produzido a Educação do Campo como uma área da política educativa brasileira.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA

A universalização do acesso de crianças e adolescentes ao Ensino Fundamental comemorado pelo sistema educacional brasileiro ainda precisa ser visto com cautela quando o espaço de universalização é o campo. De acordo com o senso demográfico de 2000 do IBGE no campo, 45% das crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade e 10% da faixa etária entre 7 e 14 anos de idade não frequentavam a escola no primeiro ano do século XXI. Os motivos que levavam a essa situação eram diversos, desde a inexistência de instituições escolares próximos as residências dessas crianças, passando pela falta de transporte escolar até as condições de sobrevivência das famílias que terminavam muitas vezes por levar as crianças a trabalharem mais cedo. O fato é que de acordo com Andrade et al (2004: 19):

O analfabetismo absoluto era a condição à qual estavam submetidos três em cada 10 jovens ou adultos habitantes de zonas rurais, em uma população cuja escolaridade média não alcançava sequer quatro anos de estudos, tidos como patamar mínimo para uma alfabetização funcional. Essa situação de exclusão cultural extrema atingia também um quarto das crianças e adolescentes, e jovens de 15 a 24 anos, dentre os quais havia quase um milhão de analfabetos (ANDRADE, 2004, p 19).

A legislação educacional brasileira garante o direito a educação de no mínimo oito anos há mais de trinta anos, entretanto, ainda é muito comum no cenário camponês a escola improvisada, em condições extremamente precárias vinculadas ao sistema educacional municipal para atender somente à primeira fase do Ensino Fundamental, e em alguns casos à Educação Infantil em classes multisseriadas. Essas escolas geralmente são regidas por um único professor/a com pouca qualificação e baixa remuneração; não tem bibliotecas, salas de leitura, laboratórios ou outro espaço pedagógico além da sala de aula.

A permanência dessa realidade e a resignação com a qual o poder público e a sociedade de modo geral, encara, encontra explicação na forma como o campo é encarado, como ‘lugar do atraso’ e todos que lá estão devem buscar a civilização da urbanidade. Essa concepção em relação ao espaço rural tem condenado a população camponesa a permanecer vítima da violação de seus direitos por conta da inexistência ou baixa qualidade das políticas públicas disponibilizadas. Entretanto o campo continua protagonizando esse espaço como “lugar de vida, trabalho, cultura e resistência” (ANDRADE, 2004, p 21) com experiências educativas exitosas organizadas e implementadas por organizações civis comprometidas com um campo vivo, ativo dinâmico e justo. É esse contexto de resistência que contribui para Educação do Campo entrar na pauta de negociação por política educativa entre Estado e sociedade coordenado pelos movimentos sociais do campo, especificamente, o Movimento sem Terra – MST que acumulava experiências de escolarização em seus assentamentos e acampamentos, articulados a outras organizações governamentais e não governamentais que resultou na proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no final da década de 1990.

Criado em abril de 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária o PRONERA foi resultado de deliberação do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, que contou com a articulação de organizações da sociedade civil como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, representado pelo seu Setor de Educação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e governamentais representadas pelas universidades: Universidade de Brasília -UnB,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

Aportado no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o PRONERA foi criado em abril de 1998 através da portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Tem como missão a responsabilidade de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. O principal objetivo do PRONERA é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (MEC/SECAD/MDA, 2010).

Os jovens e adultos de assentamentos participam de cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. O Pronera capacita ainda educadores para atuarem nas escolas dos assentamentos e coordenadores locais, que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. Enquanto um programa educativo, o PRONERA inova além da metodologia, na forma de gestão. Na gestão tripartite adotada pelo programa permite de fato uma gestão compartilhada na qual tudo que diz respeito ao programa deve ser negociado entre os gestores que nesse caso é composto por membros governo federal, representantes das universidades parceiras e dos movimentos sócias e sindicais dentre outros. De acordo com Andrade et al as atribuições dos gestores está assim delimitada:

As instituições de ensino superior cumprem uma função estratégica no programa, pois acumulam papéis de mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria (INCRA), de gestão administrativo-financeira e coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades, enquanto as Superintendências Regionais do Inca (SRs) desempenham funções de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional (ANDRADE, 2004, p. 22).

Os poderes públicos estaduais e municipais, responsáveis legais pela política de educação básica, que deveriam apoiar e agregar algum suporte técnico administrativo,

garantindo inclusive a continuidade das ações do PRONERA, fator que garantiria a efetivação da política de educação do campo, pouco participa. Em alguns momentos, inclusive, dificulta negando-se a certificar os alunos concludentes⁴.

O PRONERA atua em todos os níveis da escolarização, além da formação continuada dos professores e monitores, e formação técnico-profissional em diversas áreas utilizando materiais e metodologias apropriadas aos aspectos culturais e identitários do campo. Desde sua criação, o PRONERA opera em déficit financeiro entre o previsto e o disponibilizado. O planejamento inicial tinha como meta erradicar o analfabetismo nos assentamentos rurais até 2004, investindo R\$ 21 milhões anualmente. Entretanto o montante investido não representa sequer a metade do previsto. Os problemas vão desde a interrupção na liberação dos recursos em pleno andamento dos cursos, até as ações judiciais impetradas contra o programa de acordo com Jesus e Molina (2011):

Muitos têm sido os entraves enfrentados pelo PRONERA: a morosidade na tramitação dos processos nas superintendências; a não liberação dos recursos; o impedimento à realização de novos convênios; os constantes embates com o Tribunal de Contas da União; os desentendimentos com as procuradorias jurídicas das IFES; enfim, uma diversa lista de problemas (JESUS e MOLINA, 2011, p 59).

Ao analisar a história do PRONERA, Molina (2003) relata uma trajetória de embates entre os movimentos sociais e o Estado na implementação do PRONERA que nos faz reafirmar que sua criação (do PRONERA) foi de fato uma ação do Estado na sua função de Estado Relação(POULANTZAS, 1985), na qual para garantir a hegemonia do bloco no poder atende parcela das demandas da classe popular mantendo intacto, entretanto os interesses do bloco no poder. No caso do PRONERA o Estado criou, entretanto não liberava os recursos previstos para o desenvolvimento do programa. Sob pressão dos movimentos (MST principalmente), outras estratégias vão sendo criadas pelo Estado para enfraquecer e desmoralizar os movimentos sociais (SANTOS, 2012) tornando-os desacreditados e suas reivindicações improcedentes.

O PRONERA enfrentou problemas orçamentários desde o início de acordo com Molina:

⁴ A Secretaria Municipal de Educação de Pacatuba/SE em 2005 recusou-se a emitir certificados aos alunos que haviam concluído a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Na primeira fase da execução do Programa era possível identificar a disputa política na organização, na composição das comissões, na quantidade de recursos, em sua descentralização. A falta de política articulada e comprometida com a eliminação do analfabetismo é perceptível na ausência de previsão orçamentária para o Pronera. A cada ano a Comissão Pedagógica e os movimentos sociais negociavam e principalmente articulavam-se com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa. Assim foi, desde o início, o Pronera. (MOLINA, 2003, p. 56).

Tais problemas obrigou os movimentos a adotar diversas estratégias de luta como ocupar as superintendências do INCRA e transformar em sala de aula, articular-se com os parlamentares de esquerda para colocar o PRONERA no orçamento da União, entre outros, começou a incomodar setores do governo e desencadeou uma série de medidas para frear o crescimento do PRONERA. Dentre as pressões sobre o funcionamento do PRONERA Molina (2003, p. 58 - 59) destaca: a redução nas convocações da comissão pedagógica – chegou a ficar seis meses sem se reunir; corte na representação das universidades na comissão pedagógica de cinco para somente um participante; e a exoneração do coordenador do PRONERA o professor João Claudio Todorov sob alegação de que o INCRA não tinha controle das ações do PRONERA porque o MST era quem detinha tal controle.

A partir de 2001 o PRONERA fica subordinado a coordenação de Projetos Especiais do INCRA que limita sua atuação e retira autonomia na capacidade de intervenção dos parceiros do programa (MOLINA, 2003, p. 59). Esse período (2001 a 2003) é marcado por muita dificuldade para garantir a continuidade do programa e uma intensificação de ações do governo para enfraquecer o MST perante a sociedade. Molina destaca algumas ações do governo FHC nesse sentido:

Coincide a intensidade do governo Fernando Henrique ao fechar o cerco sobre o MST, por estratégias que objetivavam atingir a credibilidade construída havia anos, na sociedade. Propagandas oficiais divulgavam a luta dos sem-terra como tentativa de desestabilizar o governo. Uma delas enfatizava: o “Governo está fazendo Reforma Agrária. A Porteira está aberta. Por que pular a cerca?” A estratégia era mostrar um MST inimigo, baderneiro, de práticas não sérias, não merecedoras do apoio do Estado. O Programa Lumiar foi extinto nesse período, tendo como alegação que o MST usava o trabalho dos técnicos para fazer proselitismo político e cobrava taxas dos assentados assistidos por estes técnicos nas áreas de assentamento do Movimento. (MOLINA, 2003, p. 59 – 60).

Em 2003, já com o governo Lula o PRONERA volta novamente a está vinculado a presidência do INCRA e não mais a coordenação de Projetos Especiais. A partir de então retoma suas atividades sob a coordenação de Monica C. Molina que recupera a representatividade das universidades, realiza diversos eventos sobre Educação do Campo e agrega outras parcerias com outros ministérios a exemplo do ministério da educação. No

governo Lula o PRONERA ganha fôlego a partir do apoio governamental, se consolida como ação fundamental da política de educação do campo, entretanto não vai, além disso: um programa que contribui no desenho de uma política de educação para o campo. Que atende a tudo (todas as modalidades), mas contempla muito pouco, visto que sequer a demanda educacional dos assentamentos por alfabetização dos jovens e adultos é atendida plenamente. Ou seja, dentro da estrutura do Neoliberalismo da Terceira Via o programa educacional continuará sempre programa, entretanto, apoiado e definido por um conjunto de organizações sociais e estatais com tal legitimidade que dificulta tornando quase impossível para a classe trabalhadora perceberem que tal ação da forma como se consolidou não garantirá seus interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, a diversidade de problemas enfrentados pelo PRONERA, não apaga seu protagonismo e relevante contribuição à Educação do Campo. Mesmo atendendo uma demanda educacional específica (somente beneficiários da reforma agrária), parcialmente, visto que em 2002 estava presente em 14% dos assentamentos de reforma agrária (ANDRADE 2004), o PRONERA acumula uma lista considerável de resultados nos treze anos de sua existência. O mais significativo deles e que está relacionado ao proposto em seus objetivos e metodologia tem sido a “capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas e centenas de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária” (JESUS e MOLINA, 2011, p. 35). Sem a experiência dos movimentos sociais em práticas educativas alternativas que possibilita a utilização diferenciada dos tempos e espaços escolares, o PRONERA cairia na prática da pedagogia tradicional, fator que impediria muitos camponeses de continuar seus estudos pela impossibilidade de conciliação entre a escola e o trabalho.

É importante destacar entre as contribuições do PRONERA: a) mudança nas práticas e pautas da pesquisa entre professores que atuaram no programa. Muitos professores passaram a adotar posturas e implementar ações na pesquisa e extensão numa perspectiva menos tradicional. b) o reconhecimento de “novas formas de uso e produção do conhecimento” (JESUS e MOLINA, 2011, p. 53) produzindo alterações nas formas de organização da escola e do trabalho pedagógico. As ações do PRONERA em níveis diferentes de escolarização em parceria tanto com as universidades como com os movimentos sociais e sindicais do campo, de acordo com Jesus e Molina, produziram um desencadeamento de análises teóricas no sentido de potencializar a educação do campo:

Ao institucionalizar-se e ao propor intervenções e pautas pelo acesso, pelo direito a definir os currículos que atendam às necessidades dos diferentes sujeitos do campo, pelo financiamento público para a educação, pelo aumento da participação de pesquisadores e professores em defesa da educação popular de base camponesa em todos os níveis, o PRONERA desperta os interesses de pesquisadores e dos próprios estudantes dos cursos para analisar as suas experiências, as práticas educativas, a dimensão política da educação, entre outros (JESUS e MOLINA, 2011, p 58).

Em síntese, o PRONERA tem se constituído em importante instrumento na consolidação da política de Educação do Campo. A medida que congrega em volta de si um conjunto de práticas que não resultam de modelos educativos homogêneos, pré-determinados, e sim resultado de construções coletivas, o PRONERA se consolida como um referencial determinante para a Educação do Campo na conquista de uma base legal, a exemplo das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; compreensão e fortalecimento no que diz respeito a gestão tripartite. Mesmo considerando os entraves, divergências e tensões provocadas por esse tipo de ação colegiada, essa forma de gestão leva a emancipação e contribui para a construção de um projeto de campo diferente do que temos atualmente. Um campo mais justo, solidário e produtivo, tomando como referência para justiça, solidariedade e produtividade, o indivíduo na sua coletividade não a mercadoria que ele pode produzir ou o capital que consegue acumular.

No entanto não podemos deixar de enfatizar a riqueza do PRONERA no que diz respeito as práticas pedagógicas fundamentadas em campos teóricos diferenciados mas respeitando um único princípio, conforme Rocha (2011, p. 164) a atuação dos movimentos sociais e sindicais no PRONERA contribui também para a “construção de uma nova matriz e um novo fazer pedagógico, não mais para os sujeitos, mas sim com os sujeitos forjados nas lutas”, ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo PRONERA respeitam os sujeitos como participes e protagonistas na construção do projeto educativo que interessa a população camponesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **As Aprendizagens e os desafios na Implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. IN: ANDRADE, Marcia Regina;PIERRO, Maria Clara Di; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação na Reforma Agrária: uma avaliação do Programa Nacional de educação na Reforma Agrária**. Ação Educativa, Brasília, 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. IN: ANDRADE, Márcia Regina *et cols.* (Org.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária**. Brasília: Ação Educativa, 2004. p. 19 – 35.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Programa Escola Ativa: Projeto Base**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

CALDART, Roseli Salette. **Sobre Educação do Campo**. IN: SANTOS, Clarice A. dos (org.). **Por Uma Educação do Campo: campo, políticas Públicas, Educação**. Brasília, INCRA/MDA, 2008.p. 67 – 86.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma Política de Educação do Campo Luziânia, GO, 1998.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma Política de Educação do Campo Luziânia, GO, 2004.

FERNANDES, Bernardo; MOLINA, Mônica. **O Campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia M. A. S. de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, PP. 13-52.

_____; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salette; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. **O Popular e a Educação do Campo**. IN: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (Orgs). **O Popular e a Educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento**. Ijuí, Unijuí, 2009.

POULANTZAS, N. **O Estado o Poder o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Clarice A. dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB**. Brasília, Líber Livro, 2012.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil**. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs). **História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**.MDA/INCRA, Brasília, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do prонера na construção de Políticas públicas de educação do campo e Desenvolvimento sustentável**. (Tese de Doutorado) Centro de Desenvolvimento Sustentável, UNB, 2003.

ROCHA, Eliene Novaes. Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo no PRONERA: Referências para construção da Política Nacional de Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs.). Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. MDA/INCRA, Brasília, 2011.