

UNIVERSIDADE DO RECÔNCAVO BAIANO - UFRB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - PPGEC
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

LEILA DA SILVA SOUSA

**O PRONERA NA RELAÇÃO INCRA E UESB: EVIDÊNCIAS E
CONTRADIÇÕES SOBRE O PROGRAMA**

Amargosa

2015

LEILA DA SILVA SOUSA

**O PRONERA NA RELAÇÃO INCRA E UESB: EVIDÊNCIAS E
CONTRADIÇÕES SOBRE O PROGRAMA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Centro de Formação de Professores, Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, como requisito final do Mestrado Profissional em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia.

Amargosa

2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5º / 1515

S725p

Sousa, Leila da Silva.

O PRONERA na relação INCRA e UESB: evidências e contradições sobre o programa. / Leila da Silva Sousa. – Amargosa, BA, 2015.
121f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Fátima Moraes Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2015.

Bibliografia: f. 118-120.

Inclui Apêndice

1. Educação do Campo. 2. Movimentos sociais. 3. Conflito social. I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379



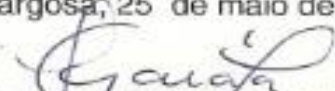
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Mestrado Profissional em Educação do Campo
www.ufrb.edu.br/educampo

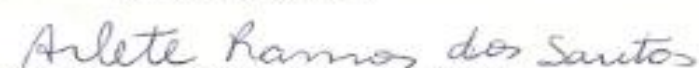



ATA DE EXAME DE DEFESA DE TRABALHO DE
CONCLUSÃO DO CURSO DA MESTRANDA **LEILA DA
SILVA SOUSA** NO PROGRAMA DE PÓS -
GRADUAÇÃO / Mestrado Profissional em
Educação do Campo da Universidade Federal
do Recôncavo da Bahia

Aos vinte e cinco dias do mês de maio de dois mil e quinze, às oito e trinta horas, reuniram-se na sala cento e um, a Comissão Avaliadora composta pela Professora Doutora Arlete Ramos dos Santos, pela Professora Doutora Silvana Lucia da Silva Lima (examinadores). E por mim, Professora Doutora Fátima Moraes Garcia (Co-Orientadora), para examinar o trabalho intitulado "O PRONERA NA RELAÇÃO INCRA E UESB: EVIDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES SOBRE O PROGRAMA", da mestranda Leila da Silva Sousa. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi APROVADO Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Avaliadora encerrou a reunião da qual eu, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Amargosa, 25 de maio de 2015


Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia
(Co-Orientadora)


Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
(Membro Externo)


Profa. Dra. Silvana Lucia da Silva Lima
(Membro Interno)

Dedico
À Marlene e ao Manoel, os responsáveis por
minha existência. Ao Edu, meu sentido de vida.
E agora ao mais novo integrante da família,
Arthur, meu filho.

AGRADECIMENTOS

À minha família que na trajetória da minha vida contribuiu de forma significativa para o meu crescimento.

À profa. Fátima, minha orientadora, que vem se constituindo como amiga e companheira além de estar ajudando-me na tarefa da elaboração desta dissertação.

À profa. Tatiana, pelo acolhimento e pela confiança no processo de trabalho e nos estudos desta pesquisa.

A todos os educadores do curso que foram pessoas essenciais para o meu processo de acúmulo de novos conhecimentos.

À coordenação do curso pela condução nas atividades realizadas.

Aos Organizadores do PRONERA na região Sudoeste da BA: Mauro, Sami, Cris e Fábio. Pela acolhida e contribuição no processo de coleta dos dados empíricos.

Às professoras e ex-coordenadoras administrativas e pedagógicas do PRONERA pela UESB: Generosa, Sheila, Silvia e Gaetana pela grande contribuição durante as entrevistas.

Aos ex-coordenadores do PRONERA pelo MST: Selma e Ilmar que não mediram esforços em colaborar com o trabalho.

Aos companheiros do curso que colaboraram de forma significativa para meu amadurecimento teórico.

Ao Eduardo, o amor da minha vida e companheiro dos momentos felizes, mas acima de tudo, dos angustiantes.

À Daniela, Aldeane, Catiele, Cristiana, Zene, Marta, Eleneuda, Joelma, Adriana minhas amigas de fé e camaradas.

Enfim, à classe trabalhadora, pois sem a luta da mesma, não teria sido possível o acesso aos novos conhecimentos.

“Romper com o campo ideológico dominante significa começar a eliminar as condições da opressão classista”.

Edmundo Fernandes Dias

RESUMO

A presente pesquisa trata de um estudo de caso sobre o PRONERA/UESB e a experiência da EJA, entre o período de 1999 a 2007, que configura a parceria entre o INCRA e os Movimentos Sociais (MST, FETAG e MTD). Este trabalho sustenta-se nas seguintes perguntas científicas: A UESB e o INCRA juntamente com os movimentos sociais conseguiram estabelecer uma relação para atingir às ações básicas proposta pelo PRONERA? E se conseguiram, como foi organizada e executada a função de cada parceiro? Nessa perspectiva, definiu-se como objetivo central: Analisar o processo de consolidação do PRONERA na UESB, pesquisando as principais ações do Programa na relação com esta instituição no período de 1999 a 2007. Para tanto, outros objetivos se fizeram necessários para dar conta de melhor direcionar a análise do objeto, sendo eles: Discutir as mediações entre política pública de Estado, movimentos sociais e educação a partir de conceitos e concepções teóricas; historicizar o processo de construção do PRONERA a nível nacional, e os períodos/contexto que norteiam e a materialização deste programa na Região Sudoeste da Bahia; identificar e Sistematizar as ações do PRONERA/UESB no período 1999 a 2007 e seu vínculo com os movimentos sociais da região Sudoeste; e, verificar as dimensões práticas do PRONERA/UESB enquanto política pública e seus resultados em decorrência das ações realizadas pelo programa. As fontes teóricas que sustentaram este objeto de estudo se pautam em Molina (2003), Dias (2006), Neves (2005; 2011), Poulantzas (2000), Rezende e Neto (2008), Orso (2007), Neves (2002), entre outros. O estudo parte das políticas públicas na relação com o projeto de sociedade vigente e de forma específica da política que trata do PRONERA. Para as sínteses teóricas sobre este tema buscou-se embasamento nas seguintes fontes: Cury (2002), Neves (2005), Montañó e Duriguetto (2011), Morissawa (2001), Coutinho (1996), Marx e Engels (2004). Os dados coletados apresentam questões que serviram de base para a análise geral da pesquisa, esses compreendidos e organizados como categorias de método e de conteúdo. Dentro dessa lógica de método, as categorias estão definidas por: Convênio: entre a práxis e a luta de classe; Condições objetivas e subjetivas da implementação do PRONERA-UESB: “campos” de contradições; Gestão do PRONERA-UESB e aspectos burocráticos: entre dimensões do geral e específico; e, Organização pedagógica dos cursos alfabetização, 5^a a 8^a series e as capacitações. Em termos de conclusão das análises, entre as mais relevantes, está a afirmação a que se chegou em relação ao seguinte fato: a formação e informação fornecidas ideologicamente pelo Estado à classe trabalhadora, aspectos fundamentais para a compreensão da realidade na sua totalidade, são fatores que definem o limite das reais condições de emancipação da classe.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. PRONERA. Estado. Luta de Classes.

ABSTRACT

This research is a case study on the PRONERA/UESB and the experience of adult education between the period 1999-2007 which sets the partnership between the INCRA and the Social Movements (MST FETAG and MTD). Therefore, we started with the following scientific questions: Did the UESB and the INCRA, along with social movements, succeeded in establishing a relationship to attain the basic actions proposed by the PRONERA? And if they did, how was the role of each partner organized and carried out? From this perspective, we defined the following objective: To analyze the consolidation process of the PRONERA in the UESB, researching the program's main actions in relation to this institution from 1999 to 2007. For this purpose, other objectives are necessary to account for better targeting the analysis of the object, as follows: discuss the mediations between the State's public policy, the social movements and education from concepts and theoretical conceptions; historicize the construction process of the PRONERA at national level, and the periods/context that guide the realization of this program in Southwest Bahia; identify and systematize the actions of the PRONERA/UESB during the period 1999-2007 and its relationship with the social movements of the Southwestern region; verify the practical dimensions of the PRONERA/UESB as a public policy and their results following the actions taken by the program. The theoretical sources that supported this study were found in Molina (2003), Dias (2006), Neves (2005; 2011), Poulantzas (2000), Rezende and Neto (2008), Orso (2007), Neves (2002), among others. The study starts with public policies in relation to the project of the current society and specifically the policies dealing with the PRONERA. For theoretical syntheses on this topic we sought grounding in the following sources: Cury (2002), Neves (2005), Montañó and Duriguetto (2011), Morissawa (2001), Coutinho (1996), Marx and Engels (2004). The collected data show issues that formed the basis for the general analysis of the research, understood and organized as categories of method and content. Within this logics, the categories are defined as: agreement: between practice and class conflict; objective and subjective conditions of the implementation of the PRONERA-UESB: "fields" of contradictions; Management of the PRONERA-UESB and bureaucratic aspects: between general and specific dimensions; and, educational organization of the literacy courses, 5th to 8th grades and capacitation. In terms of completion of the analyses, among the most relevant ones, is the statement that was reached in relation to the following fact: the training and information ideologically provided by the State to the working class, key aspects for understanding the reality in its wholeness, are factors that define the limit of the actual conditions of emancipation of the class.

Keywords: Social Movements. PRONERA. State. Class conflict.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IES – Instituições de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MEPF – Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD – Movimento dos Trabalhadores Desempregados
NUCLEAR – Núcleo de Estudos Ambientais e Rurais
PA – Projeto de Assentamento
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SOF – Secretaria de Orçamento Financeiro
SR5 – Superintendência Regional da Bahia (do INCRA)
TCU – Tribunal de Contas da União
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTABs - União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I –TEÓRICO METODOLÓGICO	17
1.1 Argumentação Teórico-Filosófica da Pesquisa.....	17
1.2 Os encaminhamentos metodológicos: O problema, as hipóteses e os objetivos.....	22
1.3 As categorias de método e de conteúdo.....	27
CAPÍTULO II - POLÍTICA DE ESTADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA LUTA NECESSÁRIA OU UMA DEPENDÊNCIA DE PROJETO DE EDUCAÇÃO?.....	35
2.1 Projeto liberal de sociedade e de educação.....	35
2.2 Governo FHC, a concepção de Estado e a aprovação do PRONERA.....	40
2.3 Movimentos Sociais e Educação do Campo.....	46
2.4 O PRONERA como política pública: lutas, disputas e conquista.....	55
2.5 Políticas públicas, Estado e a classe trabalhadora.....	58
CAPÍTULO III - POLÍTICA DO PRONERA NA RELAÇÃO COM AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: AS EXPERIÊNCIAS DA BAHIA	66
3.1 O PRONERA e suas principais ações na Bahia.....	66
3.2 As experiências no sudoeste da Bahia: o contexto do PRONERA/UESB.....	73
CAPÍTULO IV – PRONERA NA UESB DESDE AS POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO AS AÇÕES: A EXPERIÊNCIA DA EJA ENTRE 1999 A 2007.....	77
4.1 O convênio INCRA E UESB: entre a práxis e a luta de classe	78
4.2 Condições objetivas e subjetivas da implementação do PRONERA-UESB: “campos” de contradições.....	87
4.2.1 - <i>Organização pedagógica dos cursos alfabetização, 5ª a 8ª séries e as capacitações: contradições entre a teoria e prática pedagógica</i>	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES.....	107

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e sua implementação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tendo como principal foco a discussão em torno das ações voltadas para a educação de jovens e adultos. O motivo da escolha da temática se deu devido à necessidade de compreender como ao longo do processo histórico de desenvolvimento da EJA, esta modalidade se materializou enquanto proposta educacional, abrangendo as demandas colocadas pelos movimentos sociais por meio da parceria entre a UESB e o INCRA.

O PRONERA foi desenvolvido na região Sudoeste da Bahia, contemplando vários movimentos sociais como MST, FETAG e MTD e alfabetizando um grande contingente de pessoas excluídas do processo de escolarização nesses contextos. Tal informação ajuda a compreender os limites e avanços da experiência da EJA, a função estipulada para cada um dentro dos convênios, o que orientava a liberação de recursos, articulação dos educandos, formação dos monitores alfabetizadores bem como a escolarização de jovens e adultos nas áreas de assentamentos.

Um dos acordos firmado para a existência do PRONERA era a garantia da parceria com as universidades. A UESB engajou-se, desde o início do lançamento do programa, na tarefa de trazer o PRONERA para a região do SUDOESTE. O processo de consolidação desse engajamento se deu por meio da articulação de reuniões e visitas às áreas de assentamentos com o objetivo de conhecer a realidade em que seriam desenvolvidas as ações do Programa. Essa política foi aprovada em 1998 e a UESB teve seu primeiro convênio firmado no ano de 1999. Desde esse momento, com mais ou menos envolvimento dos movimentos sociais, vem desenvolvendo algumas ações por meio do PRONERA, não mais com o foco na alfabetização e escolarização dos jovens e adultos, mas orientando atualmente as ações para os cursos técnicos. Assim, a demanda para o ensino superior fica fora das ações do programa na região sudoeste da Bahia.

Como tal, a UESB não fugiu à regra e iniciou o programa com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando que o PRONERA a nível nacional abarcava principalmente a modalidade de jovens e adultos e por ser uma demanda de formação reivindicada pelas agendas de luta do MST. Posteriormente, adentrou-se em outras modalidades como o ensino superior: licenciatura em Pedagogias, Letras, Educação do Campo e em outros cursos como Agronomia, Direito, Serviço Social e as pós-graduações em Educação do Campo.

A pesquisa sobre a relação PRONERA e UESB traz as contribuições de Minayo (2000, p. 90) que corroboraram o processo de seleção deste tema, no momento em que tratam da forma como acontece a escolha de uma pesquisa, ao afirmar que a mesma não ocorre por um acaso, uma vez que acontece sobre tudo por conta da vivência do pesquisador em uma determinada circunstância social e por estar inserido em uma determinada realidade. Isso permite ao pesquisador partir de seus conhecimentos prévios, para definir assim os objetivos e os motivos que o levaram a pesquisar esta temática.

Ainda sobre esse ponto de vista, autores como Marx (1998) e Kosik (1976) trazem a importância de atingir a essência de determinado objeto, sendo crucial compreendê-lo a partir da forma fenomênica do objeto tal como se apresenta na realidade, pois só é possível atingir sua essência compreendendo o fenômeno e isso não acontece de forma linear, mas numa conexão entre ambos. Em síntese: o tema pesquisado está situado dentro das relações sociais e de formação escolar do pesquisador, fato que define as dimensões que englobam o compromisso com esta investigação.

Portanto, com base nessa reflexão teórico-filosófica é que o objeto desse estudo assinala para “A articulação e parceria entre a UESB, o INCRA e movimentos sociais por meio do PRONERA”, a partir do processo de execução das ações básicas propostas pelo programa, que são: a escolarização/formação de jovens e adultos do ensino fundamental I e II e a capacitação de monitores/alfabetizadores. O principal foco empírico da pesquisa deu-se através do levantamento de dados sobre essas ações e seus desdobramentos na própria concretude da parceria entre a UESB, o INCRA e o PRONERA.

Para este pleito, as primeiras aproximações reflexivas partiram das seguintes questões: compreender a relação dos movimentos sociais e as instituições parceiras no processo de desenvolvimento das ações básicas do programa, sendo elas: alfabetização e escolarização de jovens e adultos nas 1º e 2º modalidades do ensino fundamental e também a formação dos monitores alfabetizadores, e, posteriormente, identificar os resultados dessas ações com a finalidade de avaliar a efetivação dessa política de educação para o campo. Estas questões corroboram com o objeto de estudo que trata da “articulação e parceria entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e os movimentos sociais por meio do PRONERA, no processo de execução das ações básicas propostas pelo programa, as quais são: a escolarização/formação de jovens e adultos do ensino fundamental I e II e a capacitação de monitores/alfabetizadores”.

Desta forma, algumas discussões foram essenciais para o delineamento da pesquisa em sua organização teórico-metodológica. Introduce uma discussão inicial acerca da política de

educação do campo (PRONERA) na Universidade Sudoeste da Bahia tendo como principal enfoque as dimensões pedagógicas no processo de articulação/execução das ações que envolvem esta política pública na relação com as instituições envolvidas: o INCRA, a UESB e os Movimentos sociais.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos que, embora divididos em partes, articulam entre si as principais discussões tanto no campo teórico quanto no prático acerca das ações da política de educação do campo: PRONERA.

A primeira discussão está pautada no detalhamento teórico metodológico das bases que deu sustentação ao desenvolvimento da pesquisa. Para isso, buscou-se suporte em Kosik (2011) e Neto (2011) no que diz respeito ao método de investigação e de exposição. O primeiro está em compreender minuciosamente seu objeto, em seus vários aspectos, compreendendo também a análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material e a coerência interna, isto é, a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto de estudo. O segundo, o método de exposição, é o ponto de partida, a partir da organização realizada pelo método de investigação. Ainda nessa primeira discussão, encontra-se definido o conceito de categoria de análise e de conteúdo, abordada tanto por Kuenzer (1998) quanto por Cheptullin (2004) e algumas categorias universais (como práxis, contradição e totalidade) que foram submetidas ao objeto com intuito de investigar a coerência interna com o desenvolvimento do mesmo. Também se discutem algumas categorias de conteúdo inicialmente exigidas pelo próprio objeto, (como hegemonia, Estado ampliado, classe e luta de classes) que foram submetidas ao objeto com a intenção de relacioná-las com outras categorias de método e conteúdo e chegar à síntese. O detalhamento desta parte da pesquisa encontra-se no **capítulo I**, denominado de: **Teórico-metodológico**.

Na segunda discussão traça-se um paralelo entre a concepção de projeto de sociedade e de educação discutida e defendida no projeto de sociedade (neo) liberal e a luta dos trabalhadores por outro projeto de sociedade e, portanto, de educação, abordado por Orso (2007), Neves (2002) e Molina (2003). Para tanto, foi necessário compreender historicamente como surgiram as políticas sociais, focando nas políticas públicas pós LDB, em que se traçou um paralelo do Programa tendo com a intenção de elucidar acerca da constituição do PRONERA na relação com o governo FHC. Refletiu-se acerca das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo e os eventos importantes que ocorriam na sociedade, sobretudo em relação à disputa entre as classes antagônicas. Teve-se como principal objetivo traçar uma linha contextual sobre o Programa com a necessidade de fazer uma análise de conjuntura, em especial sobre o governo FHC a partir das contribuições de Cury (2002), Neves (2005),

Montaño e Duriguetto, (2011) Morissawa (2001), Neto e Rezende (2008), Coutinho (1996) e Marx e Engels (2004). Essa discussão encontra-se no **capítulo II**, denominado de: **Política de Estado e os movimentos sociais: Uma luta necessária ou uma dependência de projeto de educação?**

A terceira discussão realizada busca compreender o desenvolvimento de forma genérica desse programa nas universidades do Estado da Bahia, descrevendo, comparando e avaliando as ações que foram implantadas nas demais universidades, tendo como foco a experiência da UNEB, pois esta desenvolveu a proposta de educação de jovens e adultos em várias regiões, com exceção da região Sudoeste onde, a pedido do MST, foi realizada em parceria com a UESB. Essa discussão foi realizada com base nas contribuições de Marx e Engels (2004), Mészáros (2004) e também em estudos com base em teses e dissertações sobre a especificidade deste objeto baseada em Molina (2003), Rezende e Neto (2008), Souza Junior (2006), Álvarez (2013) e Carvalho (2011). Esta parte encontra-se no **capítulo III**, denominado de: **Política do PRONERA na relação com as Universidades públicas: as experiências da Bahia.**

A quarta discussão compreende a realização da contraposição e argumentação entre os estudos teóricos e os dados empíricos, no sentido de extrair dessas duas dimensões da pesquisa as possíveis sínteses. Para dar conta deste processo da pesquisa foram utilizados os seguintes documentos: O projeto do PRONERA – EJA – Alfabetização e escolarização de 5ª a 8ª séries e das capacitações, os convênios firmados, os relatórios dos projetos e os planos de trabalho de alfabetização e escolarização de 5º a 8º séries e das capacitações. A partir das análises dos documentos e do referencial teórico surgiram as seguintes categorias de conteúdo e de método: **“O Convênio INCRA e UESB: entre a práxis e a luta de classe”**, esta categorização faz mediação com a categoria da *práxis* (método). A segunda categorização define-se como **“Condições objetivas e subjetivas da implementação do PRONERA-UESB: “campos” de contradições”**, tendo como principal categoria de método a *contradição* e apresentando como principal discussão a necessidade de se trabalhar questões objetivas e subjetivas que envolvam dimensões dos movimentos sociais e do PRONERA de forma conjunta (*categoria de conteúdo*). E, por fim, a terceira categorização **“A organização pedagógica dos cursos de alfabetização, 5ª a 8ª séries e as capacitações: entre a prática pedagógica a proposta freireana”**; essa tem na *mediação* sua principal categoria de método e como principais discussões a organização e desenvolvimento da proposta pedagógica aplicada às três ações básicas do PRONERA: alfabetização, escolarização 5ª a 8ª e a capacitações dos monitores alfabetizadores (*categoria de conteúdo*). Esta discussão encontra-se no **capítulo IV**, denominado de: **PRONERA NA**

UESB DESDE AS POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO AS AÇÕES: a experiência da EJA entre 1999 a 2007.

Por fim, apresentam-se as considerações finais com apontamentos, interrogações e possíveis sínteses apreendidas ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO I – TEÓRICO METODOLÓGICO

Esta parte da pesquisa tem por intenção apresentar os fundamentos teóricos que permearam o trabalho, que tem como principal referencial a concepção marxista. Através desta lógica de pensamento, buscou-se a sustentação no método do materialismo histórico dialético dando maior ênfase às categorias: classe social e luta de classe, hegemonia e Estado ampliado, esta última categoria, em linhas gerais, norteia as principais reflexões realizadas no processo de estudos da dissertação.

Ao compreender que a pesquisa dialética deve levar em consideração o conteúdo e a forma, este capítulo objetiva apresentar a argumentação do método dialético e como ocorreu a sua relação teórica com a empiria. É importante destacar que foi através dessa relação que se encontrou a possibilidade de construir a síntese desta pesquisa a partir das múltiplas determinações do objeto pesquisado. Para tanto, o presente capítulo segue esta organização: **argumentação teórico-filosófica da pesquisa; os encaminhamentos metodológicos: o problema, as hipóteses e os objetivos; as categorias de método e de conteúdo.**

1.1 Argumentação Teórico-Filosófica da Pesquisa

Marx e Engels (1998, p. 9) afirmam que “A história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes”. Compreende-se, portanto, que a luta de classes foi e é fator determinante no processo de lutas, impelindo à superação dos modos de produção de uma sociedade para outra que, embora superados, trazem em si, resquícios da velha sociedade. Segundo Marx e Engels (1998), a sociedade capitalista que apresenta seu modo de produção mais avançado nada mais é que a superação dos modos de produção das sociedades que as antecederam, como não houve ainda uma ruptura nas bases de sustentação dos modos de produção da sociedade capitalista, continua-se por perpetuar uma sociedade de dominados e dominadores.

Por essas razões, a presente pesquisa aborda, mesmo que de forma indireta, a categoria de classe e luta de classes. Conforme MARX e ENGELS (1998), a categoria classe se fundamenta na existência de classes antagônicas, burguesia e proletariado, enquanto que a categoria luta de classe se define pela constante disputa entre ambas, lutando a burguesia para manter o que está posto e o proletariado buscando romper com a lógica da sociedade capitalista para, desse modo, alcançar a emancipação da humanidade ou se adaptar a ela. Observa-se, pois,

que a própria burguesia moderna é o produto de um longo processo de desenvolvimento, de uma série de revoluções no modo de produção e de troca.

MARX e ENGELS, (1998) compreende que a sociedade capitalista, portanto, é conformada por classes antagônicas – uma visando garantir os modos de produção que estão postos, e a outra buscando romper com a estrutura de dominação por meio da mudança da lógica do capital que centraliza os modos de produção em poucas mãos e, desse modo, mantém a exploração de todos os demais que tiveram seus meios de subsistência negados. Uma constatação da teoria marxista acerca da luta de classes é a seguinte: o processo da luta dos trabalhadores pode começar isolado, contudo ele assume o seu caráter mais avançado, na condição de luta de classes, quando se generaliza. A luta de classes se politiza a partir de sua generalização, voltando-se contra os interesses antagônicos.

“O proletariado, tomando consciência de sua situação, tende a se organizar e lutar contra a opressão e, ao tomar conhecimento do contexto social e histórico onde está inserido, especifica seu objetivo de luta” (MARX; ENGELS, 1998, p.24).

Compreende-se que esta luta se dá também em torno do Estado. Para Marx e Engels (1998, p. 13), “o Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia”. A sociedade, então, se define como uma sociedade de classes e, se assim se configura, o Estado representa não mais a sociedade, mas parte da sociedade. Se a humanidade é dividida em classes, e estas estão em permanente disputa, o Estado representa uma dessas classes, e não o todo. O Estado visa à garantia da perpetuação dos modos de produção capitalista, organizando-se para representar domínio de uma determinada classe – a dominante.

Avançando nesta discussão, de acordo com seu tempo histórico, Gramsci formula um conceito de Estado para além do que em sua época afirmava Marx. Gramsci, preocupando-se em compreender como a sociedade burguesa organiza a dominação e, portanto, como é possível enfrentar as formas de dominação burguesa, elabora o conceito de Estado ampliado.

O conceito de Estado ampliado em Gramsci permite compreender como as relações de dominação estão imbricadas em todos os espaços da sociedade. O Estado, a partir da lógica de capitalista de dominação, não exerce seu poder apenas pela repressão, necessitando também estabelecer novas relações para criar o consenso. Nesse contexto, Coutinho (1996) destaca que:

O Estado ampliado em Gramsci é definido como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” [...] Nesse sentido, as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma classe social

fundamental no modo de produção capitalista. [...] No âmbito da “sociedade civil”, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da direção e do consenso. Por meio da sociedade política - que Gramsci também chama de Estado em sentido estrito ou, simplesmente, de Estado-coerção -, ao contrário, exerce-se sempre uma “ditadura”, ou, mais precisamente, uma dominação fundada na coerção (COUTINHO, 1996, p, 66).

Os motivos da adoção da categoria de Estado ampliado justificam-se por dois fatos: por um lado, “apreende o nexa dialético de sociedade civil e Estado, sem “suprimir” nenhum dos dois termos; por outro lado e ao mesmo tempo, indica que tal unidade ocorre sob a hegemonia do Estado” (LIGUORI, 2007, p 13).

O Estado não age mais só pela força coercitiva, mas também com estratégias que garantam o consenso. No desenvolvimento das formas de dominação, existe uma relação que torna sociedade civil e o Estado uma única coisa, embora um não possa suprimir o outro. Como afirma Liguori (2007):

É a partir da não separação “ontológica” de Estado e sociedade civil e de política e economia que Gramsci pode captar o novo papel que o político assume no século XX, seja em relação à produção econômica, seja – consequentemente – em relação à composição de classe da sociedade (LIGUORI, 2007, p. 17).

O Estado tem sua gênese nas relações sociais concretas, não podendo assim ser compreendido como uma entidade, como se o Estado fosse uma coisa e a sociedade civil fosse outra. Portanto, o Estado capitalista tem sua gênese nas relações de produção. As duas esferas distinguem-se ainda por uma materialidade (social) própria: enquanto a sociedade política tem seus portadores materiais nos “aparelhos coercitivos de Estado”, os portadores materiais da sociedade civil são os que Gramsci chama de “aparelhos privados de hegemonia”, ou seja, organismos sociais aos quais se adere voluntariamente e que, por isso, são relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito (COUTINHO, 1996).

O debate acerca da concepção de sociedade civil é relevante na medida em que a compreende como espaço de luta de classes, a sociedade civil é um espaço em que as organizações de luta, como movimentos sociais e sindicais, dentre outros conseguem na medida do possível se organizar. Mas também, a sociedade civil é formada, ou seja,

Pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos,

os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (COUTINHO, 1996, p. 91).

Neves (2005), citando Gramsci, diz que a sociedade civil é composta pelo conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”, constituindo-se como um espaço privilegiado de disputas dos grupos antagônicos.

O Estado, nesse sentido, é uma condensação material de correlação, ou seja, ele é repressor e, ao mesmo tempo, é um grande aparelho, capaz de criar consenso e, conseqüentemente, sua hegemonia (POULANTZAS, 1985). Assim, o capitalismo, em suas múltiplas facetas, impõe suas ideias, ora pela força (coerção), ora pela estratégia da criação dos aparelhos de hegemonia – esta compreendida como o conjunto de ações usadas pelo grupo dominante para assegurar as ideias desse grupo como sendo ideias universais (NEVES, 2005) para, pelo consenso, garantir a perpetuação do seu modo de organização.

Cumprе ressaltar que o conceito de hegemonia na acepção gramsciana designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da cidadania é para Gramsci segundo Neves (1999) sempre uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classe, para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo. A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular de uma classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria. As contribuições de NEVES (2005) sugere que a nova pedagogia da hegemonia é sinônimo do exercício da dominação, nos anos finais do século XX e anos iniciais do novo século, estabelecida nas formações sociais centrais e dependentes, sendo que sua efetividade decorre da legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de novos intelectuais orgânicos do capital responsáveis por sua difusão.

Compreender a hegemonia na sociedade capitalista é ter a noção de que esta é construída constantemente pela burguesia. A cada dia que passa, este grupo dominante se coloca de forma ainda mais complexa, provocando a mudança no modo como a classe dominada se posiciona na sociedade, no momento em que esta classe vai ao longo do tempo se rendendo aos interesses hegemônicos. Assim, na época atual, Dias (2006) reflete que o Estado organiza a classe no

poder e ao mesmo tempo desorganiza a classe trabalhadora, pois ao se falar em embate hegemônico, reflete-se sobre a

Capacidade de uma classe subordinar/coordenar classes aliadas ou inimigas. A hegemonia, ao expressar a luta entre os antagonistas, atua na resolução política de um projeto de sociedade, no encaminhamento concreto das possibilidades reais em confronto, mostra como a estrutura se atualiza (DIAS, 2006, p. 61).

Por meio da dominação não só dos meios de produção, mas também das ideias, é que o grupo dominante garante a perpetuação de uma hegemonia que serve de base material para a exploração da classe antagônica. E é através dos aparelhos privados de hegemonia – os organismos sociais aos quais se adere voluntariamente – que se concretiza uma dominação, tanto pelo consenso, quanto pela coerção. Segundo Dias (2006, p. 64), constitui-se, então, a hegemonia como “a racionalidade de classe que se faz história e que obriga as demais classes a se pensar nessa história que não é a delas”.

O Estado, portanto, vem reproduzindo historicamente a divisão da sociedade em classes, a fim de conservar a exploração de uma classe sobre outra. Segundo Coutinho (1996, p. 89) “a função do Estado é precisamente a de conservar reproduzir tal divisão, garantido assim que os interesses particulares de uma classe se imponham como o interesse geral da sociedade”.

Compreende-se que há uma condição teórica a ser definida para trato com o objeto a ser estudado. Para tanto, Minayo (2000) colabora com esta compreensão reforçando a mesma com a seguinte interpretação sobre a relação entre objeto estudado e a aplicação do método dialético:

A relação dialética entre teoria e realidade empírica se expressa no fato de a realidade informar a teoria que por sua vez a antecede, permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo sem fim de distanciamento e aproximação. A teoria domina a construção do conhecimento através de conceitos gerais provenientes do momento anterior. Seu aprofundamento, de forma crítica, permite desvendar dimensões não pensadas a respeito da realidade que não é evidente e que não se dá: ela se revela a partir de interrogações elaboradas no processo de construção teórica (MINAYO, 2000, p. 92).

Definir de forma clara e coerente a fundamentação teórica e também conceitual foi algo imprescindível para subsidiar os encaminhamentos metodológicos específicos sobre este objeto de estudo. Afinal, como sugere Minayo (2000), uma pesquisa dialética ao ter por objetivo a crítica, esta somente é possível com aprofundamento do conhecimento da realidade e com sustentação teórica. O que nos leva a dar importância constante à conexão entre teoria e prática.

Proporcionando uma melhor compreensão e articulação entre as partes e o todo que envolve o objeto.

1.2 Os encaminhamentos metodológicos: o problema, as hipóteses e os objetivos

Especialmente nos anos 90, se destaca na luta por uma educação do campo, entre as camadas dos menos favorecidos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que dando continuidade a outros movimentos que foram reprimidos pela classe dominante, tinha como objetivo lutar pela terra, pela reforma agrária e pela transformação social, e foi a necessidade cotidiana que o fez também colocar a luta por educação como uma das suas principais bandeiras.

A necessidade de lutar pela educação iniciou-se com a preocupação imediata com as crianças acampadas em beira de estrada, passando pela educação de jovens e adultos, culminando, em sua fase atual, em parcerias com diversos setores governamentais e outras entidades, ampliando o acesso à escolarização através de cursos que abarcam desde a educação infantil até pós-graduações.

Nesse percurso, essa luta pela educação ganhou materialidade: escolas, universidades, programas de educação, parcerias com instituições de ensino a nível municipal, estadual e federal, enfim, um conjunto de ações e reflexões que deram base para elaborar e construir o Movimento Nacional pela Educação do Campo.

Pode-se destacar que o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), aglutinou muitos movimentos sociais do campo e ao mesmo tempo, levantou discussões em torno desse vínculo direto entre os movimentos sociais e o Estado, o que possibilitou discussões sobre a “parceria” entre os movimentos sociais, universidade e o Estado. Será que o PRONERA ao constituir-se como uma política pública vinculada aos órgãos do governo – o INCRA e a UESB – cumpre certas demandas, as quais ainda não foram comprovadas no sentido da transformação, mas, na garantia da reprodução desta sociedade?

O PRONERA, enquanto um programa a nível nacional,¹ delineia três ações básicas: alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental; capacitar

¹ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

pedagogicamente e escolarizar educadores no ensino fundamental para que venham atuar como agentes multiplicadores nas áreas de reforma agrária; formar e escolarizar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas.

O PRONERA apresenta como objetivo principal, segundo o Caderno de Educação (2008):

[...] O fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, para isso, metodologias voltadas à especificidade do campo. Além disso, o PRONERA visa contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que ali vivem (CADERNO DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 12).

A compreensão dessas três ações básicas do PRONERA e a aproximação e conhecimento dos arquivos deste programa na UESB, a respeito do que é possível no aprofundamento de determinadas questões acerca da realidade deve se dá a partir de um estudo crítico que possa revelar dimensões ainda não reveladas (MINAYO, 2000). Para tanto, isto ocorre por meio de interrogação advinda do processo de construção teórica.

Sobre essa fundamentação é que se chegou à questão que sustenta esta pesquisa: A UESB e o INCRA juntamente com os movimentos sociais conseguiram estabelecer uma relação para atingir às ações básicas proposta pelo PRONERA? E se conseguiram, como foi organizada e executada a função de cada parceiro?

Para Minayo (2000, p. 92), a hipótese está relacionada ao que ainda não foi investigado e que ao mesmo tempo confronta a realidade empírica. Trata-se de questões provisoriamente levantadas com intuito de serem colocadas em movimento no processo de investigação, por esse entendimento destacam-se as seguintes hipóteses:

- a) A exteriorização das lutas dos movimentos sociais (luta pela terra, programas de educação, formação de educadores) quando adquirem materialidade, são absorvidas pelas instâncias representativas da sociedade capitalista. Essa circunstância dada contribui no processo de desorganização da classe trabalhadora, uma vez que muitos movimentos são inseridos nesses espaços organizativos do Estado e acabam por não mais fazer a crítica e levantar suas bandeiras.
- b) O fato de o PRONERA ser executado em parceria com órgãos governamentais e instituições que tem a “função” de reproduzir a ordem vigente, contribui para que os valores da luta não permaneçam incorporados no desenvolvimento das ações que o programa propõe e esta dinâmica mostra como a luta pode ser enfraquecida ou cooptada pelas classes dominantes,

muitas vezes fortalecendo a classe hegemônica, uma vez que esta parceria com vários órgãos governamentais não acontece de forma passiva se institui exigências do grupo dominante, o que pode contribuir para a manutenção da classe trabalhadora.

Para justificar essas hipóteses, vale-se da seguinte afirmação de Dias (2006):

A subsunção da luta capitalista dos movimentos sociais a essa institucionalidade, que recalca/ “anula” os antagonismos, levou à perda da perspectiva de classe realizando assim, ainda que contraditoriamente, a integração ativa das classes subalternas à ordem do Capital (DIAS, 2006, p. 34).

Diante do esforço de assegurar que essa pesquisa trabalhe a realidade concreta, é necessário fundamentar as hipóteses teoricamente. Assim como o objeto, as hipóteses de um trabalho parte da realidade do pesquisador, da relação com o objeto, e ao mesmo tempo da relação do pesquisador com as correntes teóricas possíveis de serem acessadas no período da realização da pesquisa. Para melhor destacar esta relação com o que será conhecido/pesquisado, Iasi (2011) afirma:

[...] Sabemos que só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ela se tornou o que é, assim é também, com a consciência, ela não “é”, “se torna”. Amadurece por fases distintas que se superam, através de formas que se rompem, gerando novas que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações. Longe de qualquer linearidade, a consciência se movimenta trazendo consigo elementos de fases superadas, retomando aparentemente, as formas que abandonou (IASI, 2011, p. 12).

Por essa contribuição de Iasi (2011) é necessário conhecer o objeto a ser estudado, não como algo dado e acabado, mas como algo em movimento e dinâmico que traz características novas e ao mesmo tempo está imbricado de questões que já foram superadas, apontando para novas possibilidades. Por essa lógica de pensamento, compreende-se que os objetivos, num sentido metodológico, contribuem para as idas e vindas do desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, definem-se os seguintes objetivos: analisar o processo de consolidação do PRONERA na UESB, pesquisando as principais ações do Programa na relação com esta instituição no período de 1999 a 2007. Para tanto, outros objetivos se fazem necessários para dar conta de melhor direcionar a análise do objeto, sendo eles: discutir as mediações entre política pública de Estado, movimentos sociais e educação a partir de conceitos e concepções teóricas; historicizar o processo de construção do PRONERA a nível nacional, e

os períodos/contexto que norteiam e a materialização deste programa na Região Sudoeste da Bahia; identificar e sistematizar as ações do PRONERA/UESB no período 1999 a 2007 e seu vínculo com os movimentos sociais da região Sudoeste; verificar as dimensões práticas do PRONERA/UESB enquanto política pública e seus resultados em decorrência das ações realizadas pelo programa.

A presente pesquisa foca principalmente nas relações sociais desenvolvidas por Movimentos Sociais bem como por instituições públicas governamentais (INCRA e UESB). A pesquisa engloba o desenvolvimento de ações comuns via relações antagônicas e representa um trabalho científico baseado na Pesquisa qualitativa, que é entendida por Minayo (2000) como:

[...] metodologias de pesquisa capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2000, p. 10).

Por responder a questões muito particulares e por, segundo Minayo (2000), se ocupar, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, é que o objeto em questão se encaixou na abordagem qualitativa de pesquisa. A pesquisa qualitativa abrange questões que estão diretamente relacionadas à forma dos sujeitos agirem e interpretarem a realidade ao qual estão inseridos. Ou seja, trata-se da abordagem que mais se aproxima das dimensões humanas, construídas a partir do real. Assim afirma Minayo (2000):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2000, p. 21).

Para compreender o fenômeno em seus diversos processos de desenvolvimento, bem como suas relações estruturais fundamentais, a pesquisa buscou contribuições no estudo de caso. Sendo este um tipo de pesquisa qualitativa, ofereceu-nos o suporte prático-metodológico necessário para o processo de organizações dos dados coletados.

Para Triviños (1987), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa com aprofundamento. Determina-se por duas circunstâncias,

principalmente: pela natureza e abrangência da unidade e a complexidade do estudo, determinada pelos suportes teóricos. Ainda sobre estudo de caso, Menga (1986, p. 17) traz a seguinte definição: “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.

Por sua importância na pesquisa qualitativa, alguns autores subdividem o estudo de caso em modalidades² sendo que diante de suas definições a que mais se identifica com os propósitos desta pesquisa é a modalidade *estudo de casos histórico-organizacionais*. Isto se justifica, por conta do pesquisador ter feito parte do contexto social que envolve a pesquisa e estar partindo do conhecimento que previamente possui sobre o objeto que agora faz parte deste estudo de aprofundamento.

No estudo de caso, o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos; incluem transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos, todos os dados da realidade são considerados importantes.

Por estas características do estudo de caso, o objeto ora investigado (Programa de Educação na Reforma Agrária/PRONERA - unidade) se encaixa nas duas circunstâncias acima explicitada, ou seja, da natureza e abrangência da unidade que compreende a relação UESB, INCRA e Movimentos Sociais na região sudoeste da Bahia, focando como particularidade dessa unidade a operacionalização e experiências das práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos. No que confere à complexidade do estudo, como sugere Triviños (1987), tomou-se como suporte teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético/MHD, em especial, pelo reconhecimento das categorias de método por sua base de sustentação, rigorosidade, coerência e consistência na apreensão da realidade.

Para atingir os diversos aspectos do objeto, utilizou-se de alguns recursos inerentes ao estudo de caso, por favorecer ao aprofundamento da realidade pesquisada. Um desses recursos, é a análise de documentos. Segundo Marconi e Lakatos (2003), essa forma de investigar é possível quando as principais fontes de pesquisa serão por meio de documentos. Essa forma pode se dá através das fontes primárias ou secundárias, nesse caso se aplica a primária uma vez que terá como fontes os convênios, projeto político pedagógico bem como os relatórios parciais e finais das atividades desenvolvidas.

² Portanto o autor distingue vários tipos de estudo de caso, sendo eles: 1º estudo de casos histórico-organizacionais; 2º estudos de casos observacionais e o 3º o estudo de caso denominado história de vida.

Também se valeu de fontes secundárias uma vez que foram analisados os manuais de operações do PRONERA, teses e dissertações, monografias e jornais que trazem contribuições pertinentes acerca do objeto.

Outro recurso foram as entrevistas, utilizadas no processo de obtenção de informação acerca do objeto. Este instrumento teve como objetivo, segundo Minayo (2000, p. 64), “a construção de informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. Contudo, o principal sentido na utilização da entrevista enquanto técnica de coleta de dados está na importância de obter informações, que só o contato direto com tais sujeitos nós possibilitará acessar. Para tanto, as entrevistas serão semiestruturada, pois ao mesmo tempo em que direciona, deixa o entrevistado livre para trazer outras informações não contidas na entrevista, mas que poderá ser importante.

Ainda foram utilizados os questionários, que se constituem como um instrumento de coleta de dados, composto por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Como toda técnica de coleta de dados, o questionário também apresenta uma série de vantagens tais como: a) economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) abrange uma área geográfica mais ampla. d) economiza pessoal, tanto em adiestramento quanto em trabalho de campo e) obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. g) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. h) há mais tempo para responder e em hora mais favorável. i) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. j) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

1.3. As categorias de método e de conteúdo

Tendo como eixo central da pesquisa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, buscaram-se aproximações com estudos e debates que tratam da relação entre Estado, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Universidade. Para tanto, esta pesquisa assumiu como método o Materialismo Histórico Dialético, exatamente porque este método apresenta, através de seus fundamentos, a possibilidade do objeto estudado ser analisado a partir de suas múltiplas relações. Pelo trato dialético com o objeto em seu contexto, se pode conhecê-

lo para além de sua aparência, e assim chegarmos, ainda que de forma razoável, em sua essência. Buscou-se, nesse sentido, por meio de um grande desafio, compreender a partir da aparência do fenômeno, a sua essência.

Nesse sentido, abordaram-se fundamentos de Marx e Engels (1998) para a argumentação teórica da relação dialética em que o objeto foi estudado.

A dialética marxista (compreendida como historicidade e *práxis*) explicita que, para se chegar a concretude do método, é necessário passar pela análise das relações sociais de produção e pelas forças produtivas, o que assinala no campo marxista uma abordagem teórica. Marx e Engels (1998) apontaram que para entender o processo de superação de uma teoria, foi necessária uma crítica aos diversos filósofos – jovens e velhos hegelianos – que supunham ter ultrapassado a teoria hegeliana. Marx afirma que os diversos autores se apegaram em um aspecto isolado do hegelianismo e nem se quer deram conta de tecer uma crítica ao sistema de Hegel. O muito que conseguiram foi substituir palavras por outras, porém, com a mesma essência do idealismo hegeliano. Ou seja, segundo Marx e Engels (1998, p. 8): “[...] toda a crítica filosófica alemã, de Strauss a Stiner, limita-se a crítica das representações religiosas”. Ocuparam-se em analisar os fenômenos, sem estabelecer as conexões necessárias com a realidade que permeava as relações da época, isso se colocou como um limite para aprofundar e chegar à essência do objeto.

Marx traz outros elementos relevantes acerca do limite dos filósofos em compreender a realidade tal como ela é em sua essência, pois os filósofos se limitaram a questionar o papel religioso, como algo autônomo, desconsiderando as relações sociais dominantes que foram estabelecidas pela classe dominante.

Toda relação de exploração determinada historicamente foi sendo trabalhada como questões dissociadas da realidade de produção dos homens e mulheres. Marx e Engels (1998, p. 8) afirmam que: “Postulou-se o domínio da religião. E, pouco a pouco, toda relação dominante foi declarada como relação religiosa e transformada em culto: culto do direito, culto do Estado etc. por toda parte só importavam os dogmas e a fé nos dogmas”.

Percebe-se que, nesse período, os filósofos representados pelas figuras dos velhos hegelianos e dos jovens hegelianos deram certa forma autônoma a consciência, como se esta formasse o ser, e não ao contrário. Nesse sentido Marx e Engels (1998) trazem um ponto central sobre os velhos e jovens hegelianos:

Os mais jovens dentre eles acharam a expressão exata para qualificar sua atividade, ao afirmarem que lutam unicamente contra uma “fraseologia”.

Esquecem, no entanto que eles próprios opõem a essa fraseologia nada mais que outra fraseologia e que não lutam de maneira alguma contra o mundo que existe realmente ao combaterem unicamente a fraseologia desse mundo (MARX; ENGELS, 1998, p. 9).

Ao trazer essa questão referente aos jovens hegelianos, Marx chama atenção para uma dificuldade, que é vivenciada até os dias atuais, pois em se tratando da produção histórica nos diversos campos do conhecimento, nota-se um limite em compreender a essência da realidade, muitas vezes o escrito se resume em aparência pela aparência.

Gamboa (2012) evidencia que uma questão fundamental para o processo de pesquisa está vinculada a pergunta que você faz e quais caminhos serão percorridos para dar conta de responder tal questão. Nesse mesmo sentido, Marx apresenta um dos grandes limites da época, que foi justamente a falta de elaborar as questões corretas, a partir principalmente da realidade tal qual como ela se apresentava, pois o fenômeno tal qual como ele se apresenta é de fundamental importância para o conhecimento de sua essência. Segundo Marx e Engels (1998, p. 10): “Nenhum desses filósofos teve a ideia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre a sua crítica e o seu próprio meio material”.

Marx e Engels (1998) apresentam a necessidade de compreender a realidade a partir das bases reais de vida. Para tanto, apresentam quatro premissas que supunham dar conta de explicar a realidade. Segundo os autores, a primeira base é a existência de seres humanos vivos, pois é da ação criadora do homem em contato com a natureza que o mesmo transforma a natureza e a si mesmo. A segunda premissa é a de que para compreender a realidade faz-se necessário partir das bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história. Sendo assim, o autor enfatiza a necessidade de compreender as relações homem/natureza durante o desenvolvimento histórico da humanidade.

Ainda nessa lógica, de compreensão da realidade, o homem se distingue dos outros animais pela cultura, o que define a terceira premissa. Ou seja, o homem só compreende esse fato, quando este começa materialmente produzir sua forma de sobrevivência; essa produção fará com que indiretamente produza também sua vida material. Sendo assim, segundo Marx e Engels (1998, p. 11), “O que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção”. A partir de como os seres humanos produzem sua existência, assim serão reconhecidas as formas organizacionais daquela sociedade.

Marx e Engels (1998) apontam que em qualquer observação empírica não se pode perder de vista a questão da estrutura social e política e a produção, sendo esta a quarta premissa.

Nessa perspectiva, a pesquisa segue os fundamentos acima explicitados, obviamente que, compreendendo-os dentro dos limites do contexto em que o objeto foi estudado; o que nos remete, no geral, ao papel da educação numa sociedade de classes e no específico a relação com o PRONERA.

Objetivando estabelecer as conexões entre a parte e o todo, via recorte estabelecido através do estudo do EJA na relação PRONERA/UESB, buscou-se aprofundar o seu conhecimento pela definição das categorias de conteúdo e de método, com a intenção de realizar uma análise mais fidedigna possível sobre o objeto, como estas expressões de Cheptullin (2004):

O conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser...as categorias, refletindo as ligações e os aspectos universais do mundo exterior, são, ao mesmo tempo, graus do desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento a outros. [...]

O aparecimento de toda nova categoria é necessariamente condicionado pelo curso do desenvolvimento do conhecimento. Ela aparece porque o conhecimento, penetrando sempre mais profundamente o mundo dos fenômenos, colocou em evidência novos aspectos e laços universais que não voltam mais para as categorias existentes e que exigem, para exprimir-se, ser fixados em novas categorias. [...]

Surgindo, toda nova categoria entra nas relações e ligações já existentes e, assim, ocupa um lugar particular, determinado pelo processo de conhecimento no conjunto do saber, no sistema geral das categorias. E se nós dispomos as categorias na ordem em que elas apareceram no processo de desenvolvimento do conhecimento, será fácil encontrar o lugar, o papel e a importância de cada categoria, de sua relação e de sua correlação. Daí a necessidade do tratamento dialético da história do pensamento, da ciência e da técnica, assim como do estudo da história do pensamento, do ponto de vista do desenvolvimento do sistema de categorias. (CHEPTULLIN, 2004, p. 58-59)

Como se observa acima, as categorias se constituem como base para o aprofundamento acerca de uma determinada realidade a ser estudada. Estas têm, na prática, seu principal espaço de constituição, o que possibilita a elevação do estágio do fenômeno como ele se apresenta para um estágio superior do conhecimento acerca dele.

Kuenzer (1998) contribui com a discussão ao trazer a necessidade de se trabalhar com as categorias de método e de conteúdo, afirmando que:

Estas categorias metodológicas, embora não continuamente explicitadas, deverão dar o suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos. A enunciação

das categorias metodológicas não é suficiente para a definição da metodologia da investigação, uma vez que elas correspondem às leis objetivas, e, portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade. Mas, se estas categorias são universais e concretas, não substituem a investigação e o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade (KUENZER, 1998, p. 64 e 66).

A divisão entre categorias método e de análise/conteúdo, não é no sentido de oposição, mas de relação, pois as categorias de método são aplicáveis a qualquer objeto uma vez que são universais (por exemplo: totalidade, *práxis*, contradição, e outras). Embora sendo categorias universais, a realidade analisada é que vai apontar para qual categoria lhe é mais conveniente ou não. Enquanto que a categoria de conteúdo tem uma função mais específica e não menos importante de desvelar a especificidade do objeto analisado. É por meio do trabalho com ambas as categorias, de método e de conteúdo, que é possível estabelecer então a relação dialética entre o todo e as partes, revelando assim, dentro das possibilidades e limites do estudo, a essência do fenômeno. Com isso, uma das necessidades é conciliar as categorias universais com aquelas que o próprio objeto exige para se apropriar de uma explicação mais próxima possível da realidade que envolve o mesmo.

Diante das contribuições de Kosik (1976, p. 13), reafirma-se esta lógica de pensamento pela seguinte questão: os seres humanos ao se colocarem na sociedade têm nos fenômenos sua principal e imediata referência, ou seja, a organização da sociedade tal qual como se apresenta não possibilita que, logo de imediato, o homem compreenda a essência do fenômeno. O estudo detalhado sobre determinado objeto se coloca como peça fundamental no processo de apreensão de determinado conhecimento.

Buscando desvendar o máximo do fenômeno, a presente pesquisa busca base em uma experiência realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, através do PRONERA, com intuito de analisar como foi elaborada e executada a proposta de educação de jovens e adultos/EJA, buscando compreender quais são os princípios filosóficos e pedagógicos que nortearam a concretização das ações já mencionadas e como as partes envolvidas se relacionaram para atender as demandas. Sendo assim, para compreender como se estabelece a relação fenômeno e essência, Kosik (1976) destaca que:

Todavia, “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto,

com seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente (KOSIK, 1976, p. 14).

Portanto, para compreender a questão primordial do estudo foi necessário recorrer a duas categorias do materialismo histórico dialético, a práxis e a contradição. Foi possível definir pelas relações estabelecidas pelo próprio objeto, compreendê-lo e analisá-lo também via categorias do universal, do particular e do singular e pela mediação. O uso deste conjunto de categorias, objetiva discutir o objeto com todo rigor científico possível e necessário para aprofundar as discussões em torno do objeto sem perder de vista as relações sociais que o constituiu.

Diante da necessidade de diminuir as desigualdades educacionais existentes no campo brasileiro, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária decorrente de lutas impulsionadas principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no sentido de dar acesso e incluir também a classe trabalhadora do campo aos conhecimentos científicos da formação escolar. O MST compreende que a formação da consciência de classe perpassa pelo acesso a Educação.

Nesse sentido, para compreender como o todo e as partes desse programa foram articulados, formando uma totalidade no que diz respeito à política pública de educação na relação com sociedade civil e os movimentos sociais, necessita-se analisar dialeticamente esta totalidade em relação ao momento histórico vivenciado pela classe trabalhadora do campo e suas demandas (bandeiras de luta, por exemplo, o PRONERA). Ao mesmo tempo deve-se observar o quanto essas políticas acabam servindo para contenção da classe trabalhadora em nome das necessidades da classe dominante.

A necessidade de compreender quais relações de poder se configuravam tanto por parte dos trabalhadores quanto por parte dos dominantes, se justifica pela histórica luta dos trabalhadores, que sofreram diversos golpes pela burguesia, quando reivindicavam tanto outra forma de sociabilidade, quanto simplesmente direitos imediatos, como diminuição da jornada de trabalho, bem como acesso a algumas políticas como saúde, educação e moradia.

Segundo Kosik (1976), a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. Para tanto, a escolha do método do materialismo histórico e dialético - MHD se faz necessário, visto que este nos permite realizar uma análise dialética do fenômeno, e, assim, chegar a sua essência,

mesmo que, em dadas circunstâncias, seja possível compreender e apreender parcialmente essa essência.

Analisar a partir da dialética significa compreender a coisa em si, ou seja, conhecê-la em suas múltiplas relações e mediações, chegar à essência do fenômeno para extrair dela as conexões que a determinam. Portanto, para conseguir chegar à essência do fenômeno, faz-se necessário uma pesquisa, em que se compreenda a diferença entre representação e conceito compreendendo estas duas questões, como “qualidades da práxis humana”³.

A importância em distinguir entre representação e conceito se dá pelo fato de o ser humano ao se colocar na sociedade primeiramente age sobre ela de forma direta e com fins que garanta de forma prática suas necessidades. E, portanto essa forma de agir acontece tanto no trato com a natureza quanto no contato com outros seres humanos. E a partir desse tripé, homem-natureza-homem que se produz as relações sociais.

A partir dessas relações, o homem acaba por criar de imediato suas representações da realidade. No entanto, a realidade não se apresenta ao homem como um conjunto de relações sociais que necessita de análise para sua compreensão.

Nessas situações do cotidiano dos seres humanos em atividades práticas que garantam de forma objetiva suas necessidades e desejos, o ser humano acaba por criar suas próprias representações das coisas, definindo assim o aspecto fenomênico da realidade.

Sobre esse assunto Kosik (1976) traz a seguinte afirmação:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 14).

A realidade, tal como ela se apresenta de forma fragmentada, de fatos isolados, sem as conexões das partes e o todo, não permite que o homem sem um estudo específico perceba os fios condutores que a determina, uma vez que os fenômenos, por constituir a parte visível da realidade acabam por determinar como os seres humanos veem os aspectos que a compõe.

No entanto, aquilo que o ser humano capta logo de imediato na realidade sem o estudo detalhado, para perceber a conexão entre as partes e o todo, não dá conta de explicar a estrutura

³ Segundo Kosik (2011, p. 222 e 223): A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano - social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis humana prática contraposta à teoria; é determinação da existência como elaboração da realidade.

da coisa, a essência da coisa e a coisa em si. Muitas vezes a compreensão da realidade fica na aparência pela aparência, não compreendendo dessa forma como ao mesmo tempo o fenômeno se mostra e esconde a coisa em si (KOSIK, 1976). Por isso, a necessidade de um estudo para atingir a coisa em si, e isso só é possível por meio de um processo de decomposição do conhecimento, sempre estabelecendo os vínculos entre as partes e todo.

E para dar conta dessa decomposição do conhecimento com intuito de realizar uma pesquisa dialética, faz-se necessário segundo Kosik (1976) submeter o objeto em dois momentos que se complementa - a pesquisa ficaria limitada e incoerente com o que pede o método dialético, sem esses momentos - que são compreendidos como: método de investigação e de exposição.

O método de investigação, segundo Kosik (1976), compreende três patamares: 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Segundo Kosik (1976) e Neto (2011), o método da exposição compreende o início de um trabalho que já tem suas balizas montadas a partir dos dados coletados no processo da investigação, ou seja, partem de uma totalidade organizada com intuito de desenvolver a pesquisa, uma vez que os fios condutores estão postos restando ao pesquisador fazer as conexões necessárias.

Diante do exposto, os encaminhamentos metodológicos estão delineados em três momentos distintos, que posteriormente serão interligados na fase de síntese e resultado das análises:

- a) Levantamento das fontes de pesquisa: a pesquisa está sendo desenvolvida com base em materiais que tratam do processo histórico do PRONERA na UESB, bem como os referenciais teóricos que tratam dessa temática.
- b) Análise das fontes de pesquisa: com relação às questões norteadoras, os referenciais serão analisados visando obter dos fundamentos teóricos os conhecimentos significativos relacionados ao tema em questão, permitindo traçar uma relação do objeto com o conhecimento já construído.
- c) Discussões das fontes selecionadas: organizar um estudo em que a análise das fontes de pesquisa, à luz do referencial teórico delineado, possa contribuir para o debate aprofundado sobre a realidade concreta de tal programa, assim como os avanços e recuos que este vem apresentando para a luta da classe trabalhadora campo.

CAPÍTULO II - POLÍTICA DE ESTADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA LUTA NECESSÁRIA OU UMA DEPENDÊNCIA DE PROJETO DE EDUCAÇÃO?

As principais discussões que permeiam este capítulo estão relacionadas, principalmente, com os conceitos que envolvem uma concepção de sociedade e de educação, assim como, sobre as contradições vigentes neste modelo de sociedade. Estas contradições são apresentadas principalmente pela luta em torno de outra sociabilidade, defendida pelos movimentos sociais do campo, que lutam por educação, reforma agrária e transformação social.

Neste sentido, este capítulo discute o conceito de educação do campo defendido e praticado pelos movimentos sociais do campo. Busca também refletir sobre políticas públicas e ao mesmo tempo apresentar questões pertinentes acerca do conceito de educação, políticas públicas defendidas e praticadas pelo grupo do agronegócio, evidenciando assim a disputa de classe por meio da educação do campo.

Aborda de forma pontual questões acerca do governo FHC com a intenção de compreender o que significou tal governo para a luta em torno da Educação do Campo.

Para abordar as questões apresentadas acima, a proposta metodológica tratou de três momentos: inicialmente o debate sobre a luta de classe e política pública na relação com a educação e a reforma agrária no Brasil; em segundo, seleção de estudos que tratam do processo histórico do PRONERA e pesquisas que tratam de forma mais ampla essa temática; e, posteriormente, a análise das fontes bibliográficas, o que permitiu traçar uma relação do objeto com o conhecimento já construído.

2.1 Projeto liberal de sociedade e de educação

O projeto (neo)liberal que começou a ser implementado no Brasil por meio do Governo Collor, ganha sustentação no governo FHC e é totalmente efetivado no governo Lula. Fora o período de Collor, o PRONERA segue essa trajetória, pois tem início no governo FHC e é aprovado enquanto uma política pública de educação do campo no governo Lula. Sendo assim, discutir sobre tal programa sem compreender as bases que dão sustentação para formação das relações sociais nesse processo de consolidação de um projeto hegemônico de sociedade e porventura de educação traria limitações acerca da compreensão em sua totalidade do processo de criação e consolidação do PRONERA. Por isso, trazer a discussão sobre essa temática, nessa pesquisa, possibilita articular as partes e o todo do objeto em questão e ao mesmo tempo

estabelecer as conexões entre as disputas entre a classe que detém os meios de produção e a que não os detém. Intenta-se compreender as bases que sustentam o projeto de sociedade da classe no poder e as bases que mantêm um programa que foi gestado justamente em um período de implantação de um projeto contrário à luta que vinha sendo articulada pelos trabalhadores.

Portanto, a discussão acerca do (neo)liberalismo, parte da necessidade de compreendermos como tal projeto de sociedade se incorpora e se desenvolve dando base para construção das relações sociais.

Nesse sentido, analisar de forma dialética como teoria e prática desse projeto de sociedade foi sendo elaborado e executado torna-se essencial para que a abordagem acerca dessa temática traga argumentos que definam as versões liberais de sociedade, sem com isso perder a essência do liberalismo.

Sendo assim, antes de partir para o processo de historicizar o liberalismo, faz-se necessário observar que, como afirma Marx em sua teoria social, o novo nada mais é do que uma incorporação atualizada, de acordo com o momento histórico, das velhas relações sociais, só que com uma nova roupagem. Feita a observação, partir-se-á para uma descrição de como na história da humanidade, a partir da metade do século XVIII, vigoram as políticas liberais no mundo.

Com isso, trazer os períodos que marcaram o liberalismo remete a outra observação. Não quer dizer que na história, esses momentos aconteceram de forma linear, ao contrário, fatos, acontecimentos, relações sociais vão sendo incorporadas por novos fatos, acontecimentos, relações sociais, criando assim novos acontecimentos, fatos e relações sociais, constituindo assim, o que mais marcou certos períodos.

E, uma das preocupações desse trabalho, é compreender como o liberalismo se colocou em determinado momento da história, como se coloca hoje e como tende a se colocar enquanto um projeto de sociedade.

Pode-se dizer que o liberalismo surge como uma reação à outra forma de sociabilidade, que aqui é denominada de feudalismo, medievalismo e ao absolutismo, a intenção era a superação desse projeto de sociedade, porém incorporando diversas questões já existentes como a propriedade privada e as classes sociais, que compõem hoje, elementos fundamentais do liberalismo (ORSO, 2007).

Segundo Orso (2007):

Sua base, portanto, encontra-se radicada principalmente na propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no

individualismo, e na defesa da liberdade de consciência e do livre mercado (ORSO, 2007, p. 165).

Portanto, se uma das bases do liberalismo continua sendo a propriedade privada dos meios de produção pode-se dizer que embora com novas incorporações, continua-se a desenvolver um projeto liberal de sociedade.

E seu princípio continua pautado na lógica de que todos são livres para lutar por seus objetivos e, sobrevive quem são os melhores, ou seja, é o processo natural, e a natureza se encube de eliminar os menos eficientes, assim afirma Orso (2007):

[...] O processo evolutivo está marcado por uma adaptação cada vez mais completa do indivíduo ao meio, sobrevivendo apenas os mais aptos, garantindo assim, o aperfeiçoamento da sociedade [...]. A seleção natural defendida por Spencer desemboca no darwinismo social, no laissez-faire, no predomínio da competição e do livre-mercado (ORSO, 2007, p. 167).

Nessa lógica, os intelectuais da classe no poder continuavam defender a lógica de um mínimo possível de intervenção do Estado. Essa defesa se dava por preocupações acerca do aumento do poder do Estado.

Devido à crise estabelecida, à lógica capitalista de produção propagada principalmente pela intervenção mínima do Estado e ao equilíbrio nas relações sociais vivida pela União Soviética, mais uma vez os intelectuais da classe no poder se reorganizam na tentativa imediata de garantir o capitalismo e ao mesmo tempo desmoralizar o socialismo. Com isso, passaram a defender o intervencionismo estatal, como uma solução prática para aquele momento de crise. Nesse contexto Orso (2007) faz a seguinte ressalva:

Ainda que tenha aberto o caminho para o crescimento do Estado a contragosto, não defendia o socialismo nem a construção de um Estado de bem-estar social. Acreditava que o velho princípio do individualismo continuava a valer. Pois, “purgado de seus defeitos e abusos, é a melhor salvaguarda da liberdade pessoal”. Ou seja, as medidas defendidas por Keynes não visavam destruir o capitalismo. Pelo contrário, visavam evitar sua destruição (ORSO, 2007, p.169).

Já nesse período, as políticas neoliberais visavam garantir o capitalismo; para isso, precisou naquela época desorganizar o socialismo. Isso se deu por mudanças prático-teóricas imediatas, principalmente atribuindo ao Estado maiores responsabilidades, portanto, a política do intervencionismo de Estado. Isso gerou fortes mudanças para a classe trabalhadora como afirma Orso (2007, p. 171): “As medidas preconizadas por Keynes produziram dois efeitos:

defenderam a intervenção do governo na economia, cooptaram os trabalhadores e impediram que se deslocassem para o socialismo”.

Nessa passagem, é possível observar que os intelectuais da classe no poder buscaram alternativas, visando não só acabar com a crise vivenciada pelo capitalismo, como também buscou alternativas que colocassem o capitalismo como única forma de sociabilidade, pois as medidas adotadas impediram que os trabalhadores optassem entre um projeto de sociedade e outro. Isso por que as medidas tomadas passaram de um Estado mínimo para um Estado de bem-estar social, ao invés de excluir passaram “incluir os trabalhadores”, proporcionando-lhes alguns direitos principalmente na área da educação, da saúde, infraestrutura e seguridade social (ORSO, 2007).

Essa mudança de não intervenção para intervenção do Estado, não se deu de forma harmônica entre os intelectuais da classe no poder. Foi na verdade uma saída estratégica para superação de um momento de crise, pois alguns intelectuais ainda continuavam por defender o Estado-mínimo, tentaram até voltar à discussão, no entanto, a intervenção estatal havia provocado mudanças progressivas na economia e no social, o que levou a abafar a discussão do Estado mínimo. No entanto, não demorou muito e a medida prática de intervenção do Estado entrou novamente em crise, possibilitando a continuação da discussão do Estado mínimo, e gerando mudanças nas relações sociais e econômicas como aponta Orso (2007):

Mas aquilo que era forma de desenvolvimento novamente acabou por gerar seu contrário, produzindo uma nova crise. Assim, as ideias e teorias *laissez-faire* que haviam sido postas em segundo plano, mas que permaneceram latentes durante esse período todo, com ascensão da ditadura de Pinochet no Chile, em 1973, começaram a recuperar forças, investiram contra o Estado, retomaram a defesa do Estado mínimo, aniquilaram os sindicatos e a resistência dos trabalhadores, impuseram um intenso programa de privatização e eliminaram direitos sociais (ORSO, 2007, p. 172).

No Brasil, essas políticas liberais do Estado mínimo, começaram com o mandato de Collor de Melo e ganhará corpo nas duas gestões de FHC.

Para os intelectuais da classe dominante é mais prático ir moldando as ideias e teorias de acordo com o momento histórico, do que mudar a realidade. Orso (2007, p. 174) traz a seguinte questão: “[...] diante da necessidade prática, justifica-se a mudança, pois é mais fácil mudar de princípios do que mudar a realidade – portanto, que se adaptem as ideias e as teorias às novas circunstâncias”.

Contudo, nota-se que as ideias liberais que defendem as políticas do Estado mínimo vigoraram na metade do séc. XVIII e permaneceu até o séc. XIX, e hoje se tem uma síntese do

que foi o liberalismo ortodoxo e sua versão na defesa da intervenção Estatal. Orso (2007, p. 177) denomina essa síntese de: “Assim, o ultraliberalismo constitui-se na síntese do liberalismo que representa as novas relações”.

Nesse sentido, o campo educacional não ficou alheio às investidas (neo)liberais, pois nota que há partir dos anos noventa no Brasil, um processo de privatização, focalização, descentralização dos encargos e participação foram as principais ações do projeto neoliberal para área da educação, como ressalta Neves (2002):

A escola passa a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional. Embora não hegemônico no bloco no poder, a nova burguesia de serviços educacionais, fração da nova burguesia de serviços, recebe o apoio de todas as frações da classe dominante brasileira, por contribuir com a redução dos gastos governamentais com educação e também por veicular os valores desta classe em seu conjunto (NEVES, 2002, p. 164).

E o discurso usado para garantir a implantação das políticas (neo)liberais no campo educacional, confunde com o discurso da luta de membros a frente da classe trabalhadora nos anos 80, que defendia que as crianças das camadas populares tivessem acesso à educação no ensino fundamental, porém uma educação pública gratuita, de qualidade e universal.

Com esse mesmo discurso, a classe no poder nos anos 90 vem consolidando o projeto (neo)liberal de educação e convencendo boa parte da classe trabalhadora que a intenção é de garantir uma educação pública gratuita, universal e de qualidade. E esse discurso vem passando como verdade, uma vez que concordando com Neves (2002, p. 163/164), “é notório o alargamento da educação principalmente no ensino fundamental da educação básica com um crescimento e permanência de boa parte das crianças nessa modalidade de ensino”.

Nesse sentido, não se pode perder de vista a educação profissionalizante que vem sendo à base de formação de boa parte da juventude. Em se tratando do ensino superior, nota-se o crescimento das universidades privadas, com ensino à distância que vem garantindo a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Ainda sobre essas problemáticas, Neves (2002) traz contribuições pertinentes:

Pode-se afirmar que, em termos quantitativos, o projeto neoliberal de educação vem conseguindo expandir as oportunidades educacionais para um contingente significativo das futuras gerações da classe trabalhadora, ainda que, devamos deixar claro, o faça minimamente, posto que não pretende universalizar a escolaridade em todas as etapas da educação básica (NEVES, 2002, p. 164).

Portanto, concordando com o autor supracitado quando este afirma que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante, e relacionando isso com o papel que educação escolar tem para a perpetuação e garantia da reprodução das ideias dominantes, nota-se que o projeto (neo)liberal atinge todas as modalidades de ensino, não só para garantir suas ideias, como também para acumular mais riquezas. As ações atingem as crianças, pois tem crescido a oferta de vagas para o ensino fundamental, atingem os adolescentes com os cursos profissionalizantes e atingem os jovens e adultos com a oferta dos cursos à distância. De uma só vez garantem-se duas questões importantes para o capitalismo, a acumulação e a reprodução de suas ideias.

Neves (2002) chama atenção para um fato: embora o discurso neoliberal de educação seja o da universalização da educação básica, o que se percebe é simplesmente o crescimento em número em apenas uma modalidade da educação básica que é o ensino fundamental dos que ainda estão dentro do que a lei chama de idade regular. Enquanto isso, um grande contingente de trabalhadores que não interessa ao modelo neoliberal de educação vem sendo alfabetizados por meio de parcerias entre diversas organizações sociais, sindicais e ainda, por meio da nova burguesia de serviços educacionais. Essa crescente distribuição das ações educativas entre parceiros traz danos alarmantes ao ensino das camadas dos menos favorecidas, provocando uma profunda desigualdade social no processo de ensino, além de dificultar o controle social sobre sua execução.

Pode-se observar que as políticas (neo)liberais vêm investindo ferrenhamente em dois aspectos, que Neves (2002) conceituará de forma e conteúdo. Em se tratando da forma ele aponta que existe uma profunda hierarquização na execução dessas políticas. Estas são concebidas pelo executivo central para serem executadas pela escola, “síntese gerencial-operacional do sistema”. No campo do conteúdo, percebe-se uma grande articulação através da teoria das competências o que tem em resumo ensinado às futuras gerações a aprender a viver e conviver com a ordem vigente.

2.2 Governo FHC, a concepção de Estado e a aprovação do PRONERA

Esta parte do estudo tem por intenção iniciar um debate acerca do que representou para os movimentos sociais, em especial o MST, o governo FHC. Entre as características principais deste governo estavam as ações coercitivas. Se por um lado estas traziam grandes dificuldades aos movimentos sociais, por outro, colaboravam para as lutas que estavam no plano dos

problemas imediatos, buscando a militância da classe trabalhadora avançar em outras conquistas.

Neste contexto, a partir dos anos 90, a luta do MST por uma Educação do Campo se inicia quando se percebe a necessidade de formar política e criticamente os (as) assentados (as), os filhos e filhas dos assentados (as). No entanto, constata-se a escassez de escolas. Contudo, a escassez não se resumia ao espaço físico, mas também à ausência de professores que compreendessem a luta em torno da ocupação de terras e da configuração de outro projeto de sociedade, da necessidade de articulação entre teoria e prática. Constata por fim, a necessidade de produção de materiais que dessem conta de formar a classe trabalhadora visando à constituição de um projeto de sociedade avesso a este que está posto.

No entanto, o cenário político não estava favorável à luta da classe trabalhadora, uma vez que a política do governo visava um projeto de sociedade que mantivesse “aqueles que detêm” e “aqueles que não detêm” os meios de produção em seus respectivos lugares. O governo FHC não apresentava um discurso de quem deseja ser um governo para a classe trabalhadora, ou seja, era um governo dominante. A política de Estado estava voltada para o capital financeiro. Havia uma ideologia propagada de que o Estado era um peso morto, devendo ser mais bem administrado pelos parceiros. Neste sentido, era necessário haver significantes taxas de financiamento a serem repassadas para os parceiros deste governo.

Propaga-se, então, que as empresas deveriam assumir responsabilidades sociais, afinal tratava-se de um compromisso de todos. É nesta época que se proliferam as fundações sociais e vai se constituindo um governo "de direita para o social" (NEVES, 2010). O governo FHC chama a comunidade para fazer a sua parte, devendo se juntar ao seu projeto societário, dando sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da pátria. No entanto, aqueles que se recusavam a seguir esta lógica, contestando este discurso por meio de mobilizações, eram contidos por meio de ações repressivas. Para ilustrar tal repressão, basta recordar o massacre de Eldorado dos Carajás. Conforme análise de Liguori (2007, p. 20), o papel do Estado "mostra-se muito relevante: adequar à sociedade civil a estrutura econômica". Esta afirmação aponta que as diversas lutas que são travadas pelas classes antagônicas têm objetivos diferentes, no entanto, cabe a classe trabalhadora o papel de não se deixar cooptar e não se adaptar ao que existe enquanto forma de sociabilidade, uma vez que as investidas capitalistas caminham justamente para manter o que existe e ainda tornam uma forma particular de pensar e viver na sociedade como algo universal.

Não obstante, um governo não se faz apenas com atos coercitivos⁴, era necessário que o governo FHC oferecesse "doses de cala boca" ao povo. Foi em momento de muita pressão por parte da classe trabalhadora do campo e repressão por parte do governo que ocorreu a aprovação do PRONERA. O governo visava à constituição de um pouco de consenso, enquanto que a classe trabalhadora lutava por acesso à educação pública e de qualidade. Por parte do governo, a aprovação tinha dois objetivos: um estava ligado ao processo de consenso enquanto que o outro estava relacionado com as mudanças que vinham ocorrendo no campo, ou seja, o campo estava sendo desenvolvido fortemente para o agronegócio e se fazia necessário formar/qualificar os povos do campo.

Nesta lógica da força e do consenso, o período do governo FHC foi o período que mais liberou recursos para os assentamentos e houve desapropriação de terras. Apesar de, neste período, ter sido introduzido muito recurso nas áreas de reforma agrária, não foi possível modificar a situação de pobreza dos pequenos agricultores que dependem da terra para sobreviver. Ao mesmo tempo, ocorreram muitas ações repressivas com prisões de inúmeros militantes devido às diversas CPI's (Comissão Parlamentar de Inquérito) instaladas contra os movimentos sociais.

Verifica-se, portanto, que durante a vigência deste governo houve grande influência para o que se denomina hoje de período de refluxo da luta de classe, pois casava muito bem repressão e consenso – repressão para deter o andamento da luta pela terra e consenso para manter os sujeitos da luta pela terra e vítimas da repressão satisfeitos provisoriamente. Assim, ao mesmo tempo em que desapropriava-se uma fazenda improdutiva, matava-se muitos trabalhadores, liberava-se recursos para o PRONERA, mas tardava-se a repassar tais recursos, acarretando a necessidade de atenção constante para manter a luta pela terra e pelo PRONERA.

Segundo Molina (2003), 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. Foi um momento em que o governo FHC se colocava ao lado da burguesia, demonstrando descaso em relação aos que viviam no campo – descaso que, transparecia principalmente na falta de política articulada e comprometida com a eliminação do analfabetismo e na ausência de previsão orçamentária para o PRONERA.

Em vários momentos, explica Molina (2003), o governo FHC tentou desorganizar as ações de escolarização desenvolvidas pelo PRONERA, as tentativas se pautavam

⁴ Liguori (2007) trata deste conceito, que envolve coerção e Estado, a partir de fundamentos gramscianos.

principalmente em duas questões fundamentais, o fator econômico e o pedagógico. Muitas vezes, o governo impedia a liberação de recursos com contingenciamentos e alterava a organização e funcionamento da Comissão Pedagógica⁵. No entanto, as tentativas de desestabilizar o Programa por meios das ações indicadas acima, por outro lado, levou os movimentos sociais a desenvolver ações, por exemplo, executando o programa sem recurso inicial para forçar o governo a honrar os compromissos firmados anteriormente - principalmente através das ações do MST, garantindo assim a continuidade do Programa.

O governo FHC trouxe duas questões que definiram formas de dominação: a primeira fortemente voltada para a aceitabilidade e a outra marcada pela coerção sempre que necessária. Segundo Liguori (2007, p. 16) através de seus estudos gramscianos, afirma que “A complexidade do papel do Estado (“integral”) reside no fato de reunir força e consenso num nexó dialético, de unidade-distinção”.

Portanto, para a compreensão da luta pela terra, é necessário compreender que as políticas sociais na realidade atual sofrem o seguinte mecanismo: os setores dominantes se apoderam das reivindicações dos trabalhadores na tentativa de conter uma luta maior. No entanto, Coutinho (1996), ao trabalhar com o conceito de hegemonia de Gramsci, nos ajuda a compreender que, nos dias atuais, a dominação se encontra fortemente relacionada aos aparelhos privados de hegemonia, pois é, a partir destes aparelhos que a dominação se concretiza e, assim, se garante também o consenso da sociedade, facilitando as estratégias da burguesia capitalista de manter a ordem vigente. Quer dizer, os aparelhos privados de hegemonia são compostos por um

Conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ ou difusão de valores simbólicos, de ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc. (COUTINHO, 1996, p. 55-54).

⁵ Nesse processo se começou a pensar e montar a estrutura do que seria o PRONERA, constituindo-se a Comissão Pedagógica. Esta discutiu e elaborou o conteúdo do manual que seria destinado às universidades, a fim de que estas pudessem acessar as ações prioritárias do PRONERA e compreendessem melhor quais eram os principais objetivos do Programa, que naquele momento se referia a desenvolver projetos em educação de jovens e adultos, formação continuada e escolarização (média e superior), além da necessidade de produzir materiais didáticos pedagógicos voltados para o campo. Esse manual ficou em vigência de 1998 a 2001.

Não se pode perceber a forma de dominar dissociada dos aparelhos privados de hegemonia, que tanto podem contribuir para conformar à estrutura vigente, quanto para formar para a luta contra a sociedade capitalista, dependendo da conjuntura em que se esteja.

Para os movimentos sociais talvez tenha sido mais fácil lutar contra a coerção do que contra o consenso. Esta afirmação se deve ao fato de que, nesse período, havia definido um inimigo: claro e declarado. Os militantes, portanto, não se consideravam parte do governo. Assim, no governo FHC, mesmo com toda repressão vivida, o MST teve suas principais lutas pela Reforma Agrária, pela Educação do e no Campo desenvolvidas. No campo da luta por Educação, por exemplo, o MST produziu materiais para a formação na escola e em diversos processos destinados à formação da consciência da classe trabalhadora.

Contudo, esta luta foi sempre muito desigual. Os movimentos sociais não dispõem de tantos intelectuais orgânicos para realizar esta dupla ação: militar pela liberação de recursos ao mesmo tempo em que necessitam se mobilizar para ocupar as terras. É importante salientar que ocupar a terra não é só quebrar o arame, mas é, sem dúvida, ter uma leitura adequada do momento histórico para não cometer erros que custem à vida dos trabalhadores. Sendo Assim, Poulantzas (1985) afirma que uma das grandes urgências para a classe trabalhadora é a necessidade de compreensão de como fazer a luta numa sociedade capitalista, que é organizada pelo Estado, que tem por função desarticular a luta da classe trabalhadora antes mesmo dela acontecer.

Por estudar a ossatura do Estado e saber como as frações capitalistas se organizam para dominar e desarticular a luta da classe trabalhadora, Poulantzas (1985) traz a seguinte colocação:

A urgência teórica é então a seguinte: compreender a inscrição da luta de classes, muito particularmente da luta e da dominação política, na ossatura institucional do Estado de maneira tal que ela consiga explicar as formas diferenciais e as transformações históricas desse Estado (...). O Estado capitalista constitui a burguesia como classe dominante. Mas não se trata de uma burguesia já instituída como classe politicamente dominante fora ou antes de um Estado que ela criaria para conveniência própria, e que funcionaria apenas como simples apêndice dessa dominação [...]. Trata da natureza de classe do Estado (POULANTZAS, 1985, p. 144).

Avaliando o papel do PRONERA durante o processo de governabilidade de FHC, o Programa esteve fortemente ameaçado e, ao mesmo tempo, fortemente garantido, pois, se o avaliarmos numa lógica de política compensatória, abafamento e desorganização de luta maior, ele desenvolveu sua função em prol das classes dominantes, cumprindo, assim, uma

função dentro no novo processo de organização da dominação do capitalismo. Nota-se, portanto, como o processo de constituição da dominação não é linear. Por outro lado, o PRONERA durante esse governo, aglomerou universidades, movimentos sociais, pesquisadores e contribuiu para possibilitar a formação de muitos sujeitos que foram e são desprovidos de conhecimentos científicos, contribuindo para o aumento e o fortalecimento de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Contudo, não se pode perder de vista os objetivos do grupo no poder para que as lutas não fortaleçam em sua totalidade a concepção de mundo desenvolvida pelo grupo hegemônico. É importante estarmos atentos para o papel fundamental do Estado de manter organizada e com unidade, a fração que determina o processo de dominação, organizando ações para manter as frações da classe trabalhadora em um constante processo de desorganização. Nesse contexto, Poulantzas acrescenta:

O Estado tem um papel principal de organização. Ele representa e organiza a ou as classes dominantes, em suma representa, organiza o interesse político a longo prazo do bloco no poder, composto de várias frações de classe burguesas do qual participam em certas circunstâncias as classes dominantes provenientes de outros modos de produção (POULANTZAS, 1985, p. 145).

A necessidade real dos movimentos sociais está em compreender principalmente como a fração dominante consegue manter-se no poder, construindo sua hegemonia e desconstruindo a história da classe trabalhadora.

Contudo, esse jeito de dominação da burguesia capitalista acontece de forma a deixar brechas, permitindo que a classe trabalhadora crie possibilidades de lutas.

Mais uma vez, Poulantzas (1985) traz um ponto fundamental sobre a compreensão do Estado, o que nos auxiliará a compreender melhor, a seguir, o papel do governo Lula durante o desenvolvimento do PRONERA:

Entender o Estado como condensação material de uma relação de forças, significa entendê-lo como um campo e um processo estratégico, onde se entrecruzam núcleos e redes de poder que ao mesmo tempo se articulam e apresentam contradições e decalagens uns em relação aos outros (POULANTZAS, 1985, p. 157).

Por essas e outras razões, as frações da classe trabalhadora que se formaram e se aglomeraram em torno do PRONERA, na luta por uma Educação do Campo, não podem perder de vista sua importância para o debate e construção de outro projeto de sociedade.

2.3 Movimentos Sociais e Educação do Campo

Na atualidade, em especial no contexto da educação ligada aos movimentos sociais no Brasil, sendo mais específico, os do campo, surge outra perspectiva em termos educacionais. Ao fazerem a luta política e social, os movimentos sociais do campo foram construindo ao mesmo tempo uma bandeira de luta por educação baseada em suas ações e contexto. Surgia, assim, a educação do campo em meados da década de 1990.

Consistia em uma série de reivindicações feita pelos movimentos sociais do campo por meio de marchas, encontros, ocupações de terra, com intuito de discutir uma educação que atendesse às suas características. Ao mesmo tempo em que faziam as lutas, novos elementos foram surgindo, novas necessidades e desafios. Gradualmente houve um aprofundamento do debate sobre como seria essa educação, através de vários seminários, conferências e articulações entre os movimentos sociais, sindicatos rurais e universidades públicas, o que conduziu o debate para uma luta por educação com característica próprias dos movimentos sociais do campo.

Mas antes da reivindicação pela educação do campo, já havia outras lutas históricas acerca de uma proposta de Educação, como é o caso das Escolas Famílias Agrícolas – EFAS, bem como do MST que chama para si a responsabilidade de ter uma pedagogia própria, a Pedagogia do Movimento, partindo de fundamentações teóricas de Paulo Freire e autores ligados à experiência do socialismo do leste europeu, como por exemplo: Pistrak, Nadezhda Krupskaya, Anton Makarenko, dentre outros. Trata-se de um esforço coletivo no sentido de organizar um projeto de educação ligada fortemente a luta de classe sem perder a ligação com a luta pela terra.

Com todas essas experiências, muito se tem pesquisado e produzido sobre essas atividades educacionais a partir dos movimentos sociais do campo. Desde produções internas, de quadros do mesmo, até pesquisadores interessados no assunto, principalmente ligados às universidades.

Compreende-se que o debate se tornou amplo, desde opiniões ligadas aos setores mais conservadores da sociedade, com ênfase em desprestigiar por total essa manifestação dos movimentos sociais, até críticas internas de setores ligados à esquerda e próximos dessa caminhada de luta. Estes elementos vêm contribuindo para identificar o que seriam os desafios a serem superados em relação a um projeto para educação do campo no Brasil.

Um elemento que está fortemente posto como desafio é a relação do trabalho com a educação e como os referidos movimentos absorvem esta questão.

A relação trabalho e educação têm como base diferentes concepções teóricas. No entanto, ao buscar identificar que corrente teórica possui uma concepção que dê conta de explicar o mundo em suas diferentes dimensões e tenha em seus fundamentos a transformação da sociedade, ainda é no materialismo histórico dialético que encontramos esta possibilidade. No entanto, a percepção dos movimentos sociais de partirem da concepção de luta de classes para entender melhor seu mundo, dá um salto de qualidade em suas ações, buscando esta dimensão também no campo da educação. E nessa trajetória de reivindicações dos movimentos sociais encontram-se concepções teórico-críticas de diferentes nuances.

A educação tem se constituído como um instrumento relevante a sociedade brasileira, e vem sendo definida por concepções que, no processo histórico, têm enviesado para caminhos de natureza cartesiana, pragmática, reprodutivista, crítica-reprodutivista, ou simplesmente crítica, libertadora, liberal, neoliberal, pós-moderna, entre outras. Enfim, uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e trouxe avanços à sociedade brasileira principalmente na área da pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para a zona rural (GARCIA; SOUSA; SANTOS, 2014).

Em relação à educação do campo, é pertinente ressaltar que a concepção de educação que vem sendo empregada pela cultura dominante e elitista, não tem satisfatoriamente combatido o analfabetismo e não tem elevado à escolaridade dos sujeitos do campo. Há ainda insatisfação ocasionada pelo acesso tardio à escola, que na maioria das vezes, nas regiões mais pobres do Brasil, são oferecidas sem condições de oportunizar escolarização de qualidade para a criança, ao adolescente, aos jovens e adultos, em especial devido a não implementação de políticas públicas. Isso representa, sem dúvida, uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo, como destacam Caldart, Paludo e Doll (2006).

A luta por uma educação do campo deixou de estar ligada simplesmente ao processo de escolarização e passou a se constituir como um movimento por uma educação do campo. O que significou a aglutinação de diversas organizações que tinham o campo como espaço de lutas. Para tanto, era necessário que o movimento por uma educação do campo representasse a luta pela educação e também por projeto de sociedade.

A expressão “Educação do Campo” surgiu primeiro como Educação Básica do Campo, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. O argumento utilizado para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002,

realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elaboradas em 2001 e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta (CALDART, 2012).

Foi nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituosa, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência (CALDART, 2012).

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

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo (ARAÚJO, 2007).

Araújo (2007) e Montaña e Duriguetto (2011) acrescentam que a Educação do Campo surgiu das necessidades vivenciadas pelos movimentos sociais do campo que, nas suas trajetórias, vêm demarcando uma concepção de sociedade, desenvolvimento rural, educação e campo diferentemente da concepção hegemônica que vê o meio rural como atrasado, desertificado apenas como produtor de mercadorias para atender aos ditames econômicos.

A característica central da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais está no fato de ter nascida colada nas lutas sociais pela terra, pelos direitos sociais dos trabalhadores, entre eles o direito à educação, rompendo com o terreno das barganhas e dos favorecimentos

políticos. Dessa forma, só tem sentido a educação do campo se esta estiver sendo implementada junto com um projeto popular de desenvolvimento do campo e de sociedade que se quer construir, ou seja, é preciso que os movimentos se interroguem cotidianamente sobre essas questões (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Uma primeira observação quer chamar a atenção sobre a inserção desses movimentos nas atividades formais de educação. São estes movimentos que têm impulsionado e sustentado uma nova forma de conceber e realizar a formação dos sujeitos que vivem no e do campo, influenciando, também, na formulação de políticas públicas, um dos passos necessários para instituir direitos. Ainda, esses movimentos possuem um grande trabalho de educação de jovens e adultos e realizam experiências de formação em todos os níveis, inclusive, em nível de graduação e em alguns cursos de extensão de longa duração, em que são realizados processos de pesquisa com os estudantes (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006).

Dentre os movimentos sociais que contribuíram para o fortalecimento da Educação do Campo, destaca-se o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No tocante à educação, o MST se preocupou primeiro com as crianças acampadas (“o que fazer com elas?”) e depois em garantir escolas nos primeiros assentamentos que estavam surgindo já como fruto da luta. Com a primeira escola de assentamento, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, surgiram as primeiras preocupações com o tipo de ensino que deveria ser desenvolvido para atender esta realidade. As ações no campo da educação se deram de forma isolada neste primeiro período, partindo de iniciativas e sensibilidade de algumas professoras (esposas de acampados), mães e pessoas ligadas à igreja católica. Aos poucos foi adquirindo corpo e em 1987 realizava-se o Primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, no Estado do Espírito Santo, com a participação de representantes de sete Estados, os quais estavam envolvidos neste processo, garantindo a criação do Setor Nacional do MST (MORISSAWA, 2001).

Nesse sentido, é possível afirmar que a relação do MST com a educação é, portanto, uma relação de origem, pois não é possível separar a história da educação do MST da história do movimento como um todo, tal como na sociedade em geral em que as dimensões econômicas, políticas e culturais (e dentre elas a educação) se entrelaçam e se determinam reciprocamente.

Para o MST, a educação é vista, sobretudo, como uma importante possibilidade de transformação social, desencadeada por uma revolução cultural que aconteceria também através de suas escolas de formação.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, seja por novas formas de produção através da fundamentação do trabalho associado livre, seja através de outros valores e compromissos políticos através de lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Ainda na questão pedagógica, Carvalho (2011) pontua que a Educação do Campo tem criticado as políticas de formação, principalmente os programas de formação, cujos planos metodológicos, não consideram os processos de formação para além da escola e de tempos/espacos, específicos aos educadores (a) do campo; de currículos formadores que não incorporam a especificidade da realidade e da vida dos povos do campo, sempre alheios à diversidade dos coletivos sociais.

Nesta perspectiva, o mesmo autor defende a importância de uma articulação permanente entre formação inicial e continuada, colocando que o conhecimento adquirido na formação acadêmica deve ser reelaborado no exercício da atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade de situações educativas do campo (CARVALHO, 2011). Para o Movimento de Educação do Campo, as propostas de formação de cursos para os educadores do campo precisam refletir sobre os problemas e as necessidades de uma prática condizente com a realidade dos educandos/as e das comunidades do campo.

Desse modo, a Educação do Campo parte de propostas e experiências as mais diversas. Com graus diferenciados de consciência de classe e de luta de classe, comporta visões tanto idealistas como materialistas, convivendo politicamente dentro do Movimento de Educação do Campo (CARVALHO, 2011).

Enquanto prática social, a Educação do Campo, ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação; assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira; combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território; defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista; suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, entre outras (CALDART, 2012, p.263-264).

Estas características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem.

O processo de constituição da concepção de Educação do Campo encontra-se em construção, na dinâmica dos movimentos sociais e na luta por uma escola de qualidade do e no campo, uma vez que as mudanças ocorridas no cenário político e social contribuem para o avanço ou retrocesso desta concepção.

Trazendo esta discussão para as políticas públicas, percebe-se que muito precisa ser compreendido, para melhor se ter uma síntese acerca da sua importância ou não para a classe trabalhadora.

Para tanto, observando-se as lutas sociais no século XVIII, percebe-se que as questões subjetivas e objetivas daquela época permitiram que as lutas acontecessem de forma mais explícita e as disputas entre explorados e exploradores acontecessem frontalmente.

Isso se deve ao momento histórico vivido pelos trabalhadores e também pela burguesia, pois com a revolução industrial surgiram novas formas de produção bem como de organização do trabalho. Essas mudanças se davam devido ao processo de transição da manufatura para a industrialização.

E quem mais uma vez sofreu com as consequências desse período de transição foi a classe trabalhadora, principalmente aqueles trabalhadores que ocupavam as fábricas. Homens, mulheres e crianças, jovens tiveram aos poucos sua dignidade retirada, sendo transformada em lucro para enriquecer a burguesia que se erguia.

A exploração acontecia de forma desenfreada, os trabalhadores chegavam a atingir 16 horas de trabalho, e não conseguiam passar dos 21 anos de vida, enquanto os patrões viviam 3 vezes mais, sem falar que as condições de trabalho e vida eram extremamente precárias.

Assim afirmam Montañó e Duriguetto (2011):

Em meados do século XVIII, com o advento da revolução industrial na Europa (de início na Inglaterra, depois, em outros países), foram desenvolvidas novas formas de produção e de organização do trabalho, marcando a passagem da manufatura para a indústria. Os trabalhadores passaram a ser concentrado em um mesmo espaço produtivo sendo denominados de operários (por operarem as máquinas). Assiste, aqui, à generalização do trabalho assalariado, novas e diversas formas de exploração e superexploração do trabalho e a concentração do lucro nas mãos dos proprietários dos meios de produção (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 227).

É em situação de extrema desigualdade social, que os trabalhadores se viram desprovidos de tudo, inclusive de questões essenciais à sobrevivência como: alimentação, moradia, saúde. Esse contexto gerou organizações de lutas com focos e objetivos diferentes.

Com muita luta e muita repressão por parte do Estado, alguns poucos direitos foram sendo conquistado pelos trabalhadores, como a conquista do direito à livre associação. Porém, muitas formas de repressão continuavam a predominar na tentativa de desorganizar os trabalhadores.

As questões acima servem para elucidar a origem das lutas sociais e compreender que os homens tomam consciência da situação em que se encontram vivendo a realidade como um todo. Assim como aconteceu com os trabalhadores operários, aconteceu com os trabalhadores do campo, no Brasil, que reivindicam distribuição de terra, igualdade social e educação.

A luta pela terra no Brasil tem origem desde os primórdios da sua história, com a chegada dos colonizadores portugueses nesse continente. “Esta batalha entre nativos e invasores, nasceu no mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam pisando numa terra sem cerca, encontrando tudo a sua disposição” (MORISSAWA, 2001, p. 59).

As primeiras manifestações de luta em defesa da terra no Brasil foram travadas entre índios e portugueses, quando estes (Europeus) forçaram os índios ao trabalho escravo, expulsando-os de suas terras e se apoderando delas como verdadeiros donos. Alguns teóricos afirmam que a duração dessa luta sofreu várias etapas. A primeira delas foi desenvolvida pelos índios e pelos negros. Os índios lutaram em defesa do território invadido pelos portugueses colonizadores e os negros se uniram aos índios na luta pela liberdade e, posteriormente, pelo seu pedaço de chão através da formação dos Quilombos (MORISSAWA, 2001).

Já no final do século XIX a início do século XX, outros movimentos camponeses foram aparecendo e também travaram lutas pela defesa da terra. Há exemplo dos movimentos messiânicos “sempre liderados por um “Messias”, um intermediário de Deus” (MORISSAWA, 2001, p. 86).

Os movimentos messiânicos mais conhecidos foram Canudos na Bahia e Contestado, no Paraná (1912-1916). A história de Canudos (1893-1897), liderada por Antônio Conselheiro, se desenvolveu num velho arraial no sertão baiano. Em pouco tempo, tornou-se uma das mais povoadas cidades da Bahia, com cerca de 30 mil habitantes vivendo num sistema comunitário. Só havia propriedades privadas, os bens de uso pessoal. Mas o governo federal do presidente Prudente de Moraes entrou duramente na luta. E finalmente, um exército poderoso foi organizado pelo próprio ministro da guerra e depois de sangrentas batalhas, Canudos foi

completamente destruída, morrendo quase toda população em defesa da sua comunidade, restando apenas três sobreviventes.

Entre os anos de 1930 e 1940 desencadeou-se outra luta bastante violenta, em que os posseiros defenderam suas terras com armas nas mãos. Pode-se dizer que a última fase desses conflitos de movimentos lutavam sempre pela mesma causa: a luta pela terra aconteceu entre os anos de 1950 a 1964. E foi nesse período que surgiu as ligas camponesas, UTABs, (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil), e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra). Todas estas ligas foram duramente derrotadas pela repressão, durante a Ditadura Militar, que ao defender os interesses dos latifundiários abafou e terminou com os movimentos sociais que lutavam pelo direito à terra.

Contudo, a partir de 1978, várias lutas de agricultores sem-terra surgiram em vários estados, discutindo seus problemas coletivamente, havendo uma ampliação das ocupações de terras em várias regiões, com o apoio da CPT, Comissão Pastoral da Terra. Em consequência dessas articulações camponesas, alguns encontros foram organizados para discutir soluções e estratégias para conquista e defesa da terra. Muitos desses encontros foram promovidos pela CPT, em diferentes regiões do país. Contudo, um dos mais importantes encontros de trabalhadores agrícolas sem-terra aconteceu em Cascavel/PR, no ano 1984.

Essa trajetória encontra-se na agenda do MST (2000), em que neste fragmento se afirma: “Todas estas lutas foram vitoriosas e conquistaram as terras [...]. Essas iniciativas eram isoladas. Não havia contato entre uma ocupação e outra”. A partir de 1981 passaram acontecer encontros das lideranças de lutas localizadas, promovidos pela CPT. Alguns encontros eram no próprio estado, outros regionais e finalmente, como resultado de articulação, realizou-se em janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, o primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra. Esse encontro representou a fundação e organização de um movimento de camponeses sem terra, em nível nacional, em defesa da Reforma Agrária (AGENDA DO MST, 2000).

Assim, originou-se o MST formado pela articulação dos vários movimentos camponeses isolados que se juntaram para dar continuidade à luta por terra, trabalho e dignidade.

Nesse contexto, percebe-se que o MST não surgiu isoladamente, ele é fruto da articulação de vários movimentos camponeses que lutavam em defesa da terra, em que o modelo de organicidade inicia-se com o investimento na formação dos seus militantes e na construção de próprios princípios e objetivos.

É num cenário em disputa, principalmente envolvendo o Agronegócio e os trabalhadores na luta pela terra, que o MST articula sua luta em torno de uma proposta de

educação que dê conta de avançar rumo ao enfrentamento da fração da classe dominante – o conjunto do agronegócio.

Nesse sentido, a luta por educação começou quando surgiram as primeiras necessidades imediatas de assegurar que as crianças acampadas em beira de estrada continuassem os seus estudos. Passou-se a educação de jovens e adultos, culminando em sua fase “mais desenvolvida”, a qual se encontra hoje. Em parcerias com diversos setores governamentais e outras entidades ofertou-se cursos que abarcam desde a educação infantil até graduações e pós-graduações.

Um momento importante aconteceu com a organização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997, quando movimentos sociais (em específico o MST), juntamente com parceiros universitários, se uniram no intuito de pensar uma forma de superar o analfabetismo e de discutir ações que contribuíssem para a concretização de uma proposta de educação que englobasse a realidade da população que vivia no campo, abarcando todas as realidades dos camponeses. O ENERA foi muito importante por ter evidenciado que o MST não lutava só pela terra, mas também por Educação e melhores condições sociais para os camponeses. Nesse contexto, Neto e Rezende (2008) destacam que:

Em 1997, durante o I ENERA, os participantes do encontro avaliaram que era necessária uma mobilização para que as demandas dos movimentos sociais do campo fossem atendidas. Neste mesmo ano, em 02 de outubro, professores da Universidade Federal de Brasília – UnB, da 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 – Unijuí, Universidade Federal de Sergipe – UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP se reuniram para discutir projetos que promovessem a educação nos assentamentos de reforma agrária (NETO e REZENDE, 2008, p. 12).

O ENERA ajudou a divulgar que o MST não se preocupa só com a terra, mas também com escola e com educação. O ENERA foi um fato marcante para o MST por possibilitar que o setor de educação do Movimento apresentasse as importantes reflexões acerca da educação não só dos assentamentos, mas da realidade das populações que vivem no campo.

Esse momento foi de grande relevância para se estabelecer fortes articulações que buscassem avançar rumo a uma proposta de educação que valorizasse a histórica luta daqueles que resistiram à repressão por parte de fração da burguesia – os fazendeiros, o agronegócio – que, ao longo dos tempos, expulsou as famílias camponesas do seu espaço de sobrevivência.

Esta burguesia que, como grupo de poder, é detentora dos meios de produção, possibilita a produção de contradições entre quem detém as riquezas e os que não as detêm na

sociedade capitalista. Neste embate, por mais que houvesse investidas pelos capitalistas para não deixar ir adiante um programa que reivindicava educação para os moradores do campo, este grupo de camponeses, em condições objetivas e subjetivas muitíssimo inferiores neste processo, insistia em lutar pela efetivação de sua educação. Vale ressaltar que a luta tinha como principal objetivo contribuir para a formação desses sujeitos camponeses que, ao longo da vida, não tiveram oportunidade de acessar o conhecimento produzido historicamente. Assim, apesar do descaso e do abandono do governo federal, foram produzidas inúmeras experiências pelos militantes, professores, acampados e assentados do MST frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária.

2.4 O PRONERA como política pública: lutas, disputas e conquistas

O ENERA possibilitou a gestação do que se tornaria uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A partir destas articulações, no dia 16 de abril de 1998, foi criado o PRONERA, inicialmente vinculado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, o programa passou a ser vinculado ao INCRA⁶.

Ainda sobre a importância do ENERA, para o fortalecimento da luta em torno do PRONERA, Molina (2000, p. 177) destaca que este significou um movimento de passagem “da relação entre o MST e a sociedade; e se refere a uma nova lógica de participação do Movimento no debate mais amplo sobre educação no Brasil”.

Segundo Molina (2003), em vários momentos, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) tentou desorganizar as ações de escolarização desenvolvidas pelo PRONERA. As tentativas se pautavam principalmente em duas questões fundamentais: o fator econômico e o pedagógico. Inúmeras vezes, o governo impedia a liberação de recursos com contingenciamentos e limitava a organização e funcionamento da Comissão Pedagógica⁷. No entanto, as tentativas de desestabilizar o Programa por meios das ações citadas acima, levava os movimentos sociais a desenvolver outras ações, como fazer funcionar o programa sem

⁶ Pesquisa realizada na internet através do site: www.incra.gov.br.

⁷ Começou-se a montar a estrutura do que seria o PRONERA constituindo-se a Comissão Pedagógica. Esta discutiu e elaborou o conteúdo do manual que seria destinado às universidades, a fim de que estas pudessem acessar as ações prioritárias do PRONERA e compreendessem melhor quais eram os principais objetivos do Programa, que naquele momento se referia a desenvolver projetos em educação de jovens e adultos, formação continuada e escolarização (médica e superior), além da necessidade de produzir materiais didáticos pedagógicos voltados para o campo. Esse manual ficou em vigência de 1998 a 2001.

recurso inicial para forçar o governo a honrar os compromissos firmados anteriormente, principalmente através das ações do MST, garantindo assim a continuidade do Programa.

Ainda nesse sentido, Neto e Rezende (2008) fazem a seguinte afirmação:

O PRONERA foi conquistado através da mobilização dos movimentos sociais do campo que demandavam ações com o propósito de mudar o quadro em que a educação rural se encontrava. O objetivo do programa é fortalecer a educação nos assentamentos rurais brasileiros a partir de projetos educacionais que utilizem metodologias voltadas para a especificidade do campo, objetivando favorecer o desenvolvimento sustentável. Para tanto, o programa busca garantir a alfabetização e escolarização dos assentados, a escolaridade média e formação continuada dos educadores que atuam no campo e a formação profissional, de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento a quem mora nas áreas de reforma agrária, além de fornecer os materiais didático-pedagógicos necessários à execução dos projetos e contribuir nos fóruns de discussão que debatem a Educação do Campo (NETO; REZENDE, 2008, p. 12).

Até então, o PRONERA fora gerido em comunhão com os movimentos sociais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as escolas ou universidades conveniadas que, em conjunto, participam na elaboração e implementação das propostas dos projetos educacionais. Como afirmam Neto e Rezende (2008):

A gestão tripartite garante que os sujeitos do campo sejam respeitados na construção de sua própria educação através do reconhecimento da importância que uma educação de qualidade é essencial para efetivação da reforma agrária (NETO; REZENDE, 2008, p. 13).

A gestão tripartite que o autor refere está relacionada à necessidade de que para o PRONERA existir, deveria ser organizado e pensado pela universidade, pelos movimentos sociais e órgão público, hoje desenvolvido em parceria com o INCRA.

Os projetos têm como público-alvo os assentados nas áreas de reforma agrária. Deste modo, o calendário das atividades é adequado às necessidades destes trabalhadores rurais. A organização pedagógica faz uso da Pedagogia da Alternância, que consiste na divisão do calendário acadêmico em dois períodos – o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. O Tempo Escola concentra os momentos de aula, ou seja, os educandos são apresentados às teorias, às leituras e às discussões com os professores e a turma. Este período é seguido pelo Tempo Comunidade, que compreende o retorno dos educandos aos seus respectivos assentamentos, a fim de que reflitam sobre o que lhe foi apresentado durante o Tempo Escola, estudem e aprofundem seus conhecimentos e relacionem a teoria com a sua realidade. O tempo

comunidade é, assim, um processo em que os estudantes desenvolvem atividades em suas comunidades, buscando vincular a teoria às suas práticas na tentativa de aperfeiçoar esta relação e articulando a sua vida aos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade.

Esta dinâmica de organização dos cursos tende a contribuir para a inserção dos estudantes na comunidade, de modo que eles passem a pesquisar e intervir nos assentamentos em que residem. Além disso, a alternância garante que os educandos possam estudar e trabalhar no seu lote, visto que o calendário agrícola e o escolar passam a ser compatíveis.

No que se refere ao desenvolvimento de cursos universitários, estes se constituem uma grande conquista dos movimentos sociais, pois a maioria dos trabalhadores rurais é excluída da educação superior. Tais cursos garantem uma formação em iguais condições dos cursos superiores convencionais desenvolvidos nas universidades brasileiras, visto que primam pelo cumprimento das exigências legais, carga horária necessária e disciplinas fundamentais e completares à formação profissional, embora apresentem organização curricular diferenciada no que tange aos tempos de aula – Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Por meio do PRONERA, muitas turmas já foram beneficiadas com algum tipo de formação e com a aquisição de novos conhecimentos em diversas regiões do Brasil, e em diferentes áreas do conhecimento, dentre as quais se podem citar: Pedagogia, Agronomia, História, Geografia, Direito, Letras, Licenciatura em Artes, em Ciências Agrárias, entre outras, dependendo da demanda dos movimentos sociais do campo.

Como uma política pública institucionalizada por necessidades coletiva, o PRONERA carrega em si diversas lutas e muitas ações desenvolvidas pelos sujeitos contemplados com as políticas deste programa. Isso significou grande aprendizagem principalmente por meio de parceria sendo, sem dúvida, uma política pública construída com a intervenção direta dos diversos sujeitos do campo (MOLINA, 2003).

Isto porque o PRONERA foi construído com a participação dos principais sujeitos envolvidos, levando em consideração questões que fazem sentido à vida das pessoas envolvidas nessa política, como por exemplo, a importância que um jovem ou um adulto atribui ao assinar seu nome, ou quando consegue ler e escrever. Essas ações representam dignidade à vida dessas pessoas, propiciando novas perspectivas para continuar seus estudos e permanecer como um sujeito do campo.

No que tange à formação dos educadores, essa política prima pela participação de educadores que moram na comunidade e compreendem as reais necessidades de um maior ou menor aprofundamento em determinadas temáticas pertinentes à realidade dos educandos.

O desenvolvimento do PRONERA apresentou algumas dificuldades que são fruto das distintas realidades, tais como a falta de merenda escolar, a presença de educandos com baixa visão devido à idade avançada, a falta de acompanhamento do coordenador local e da própria universidade no tempo comunidade, dentre outros.

Com tudo isso, o PRONERA é um instrumento de possibilidade de formação e escolarização, desenvolvimento rural sustentável e de democratização da Educação do Campo, ressaltando que os processos formativos perpassam por diversos espaços, justificando a defesa da organização do tempo escola/comunidade para os trabalhadores do campo.

O PRONERA, com a forte vinculação dos movimentos sociais, se propõe a enfrentar os grandes desafios da alfabetização e da elevação dos níveis de escolaridade para aqueles sujeitos que, até então, tiveram seus direitos negados, constituindo-se como uma política que possibilita a formação dos sujeitos que todos os dias são explorados da forma muito brutal. Dessa forma, nota-se que pensar um novo modelo de desenvolvimento da sociedade brasileira, a partir da reforma agrária, pressupõe a materialização de uma proposta de educação que vá além da escolarização por meio da palavra. É preciso também dar significado real aos conteúdos socialmente úteis sobre os quais se compõem e se organizam a sociedade. Nesse sentido, é necessário compreender a que classe se faz parte, ou seja, pensar uma educação vinculada à vida e ao trabalho.

2.5 Políticas públicas, Estado e a classe trabalhadora

A luta por melhorias acerca de questões essenciais como saúde, educação, alimentação, melhores condições de trabalho, só é possível quando uma grande maioria que é desprovida desses direitos resolve se articular e lutar. Por essa razão, pode se dizer que a luta por políticas sociais surge a partir da luta dos trabalhadores que, indignados com a situação de pobreza, reivindicam direitos mínimos de dignidade possível, questões essenciais à sobrevivência humana.

Sendo assim, a necessidade de lutar pelos direitos sociais se inicia na Europa do séc. XIX, a partir do processo de industrialização, em que se instaura um processo acelerado de trabalho e por consequência uma grande precarização da vida humana. Nesta época, cada trabalhador era responsável por si e qualquer acidente ocorrido em virtude do trabalho desenvolvido nas fábricas era responsabilidade do trabalhador, ou seja, não existiam direitos trabalhistas.

No entanto, a classe trabalhadora da época não se conformou com suas condições de trabalho e começou a lutar por políticas de direito e melhores condições de trabalho. Segundo Przeworski *apud* Cury (2002):

As classes trabalhadoras não se sujeitaram às consequências sociais do sistema contratual de mercado. Inconformadas com a concepção liberal de sociedade e a respectiva definição estreita de cidadania, elas avançaram no sentido da criação de novos direitos, uns políticos (a extensão universal do voto será um deles) e outros sociais (tal como as novas formas de proteção social (CURY, 2002, p. 148).

Os capitalistas também se mobilizaram no sentido de evitar uma ruptura na forma como até então vinha desenvolvendo suas políticas. Para conter a demanda da classe trabalhadora, foi preferível aceitar, por meio de pressão, diminuir a jornada de trabalho dentre outras ações sociais. Estas ações, no entanto, apesar de contribuir na melhoria das condições desumanas em que esta classe vivia, não resolveram o problema das desigualdades sociais.

É a partir de uma longa trajetória histórica de reivindicações da classe trabalhadora e ao mesmo tempo de luta dos capitalistas para manter seu projeto de sociedade, que se implanta o que se pode chamar de Estado de Bem-Estar social, embora este novo formato liberal de sociedade tenha aberto possibilidades de alguns direitos para a classe trabalhadora. O mesmo não passava de uma investida dos intelectuais da burguesia para continuar como classe dominante e ao mesmo tempo, desmobilizar a classe trabalhadora e como se deu isso? Assim responde Orso (2007):

A partir da inspiração Keynesiana, surge o *welfare state* ou Estado de bem-estar social, que, na América Latina, Eduardo Galeano denomina de “Estado de mal-estar social”, pelo qual alguns Estados passaram a estender alguns direitos sociais aos trabalhadores, principalmente nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, seguridade social, etc. Com isso, o capitalismo passou a “incluir” os trabalhadores [...] (ORSO, 2007, p. 171).

Evidencia-se, assim, que as políticas sociais surgem historicamente das reivindicações dos menos favorecidos e também da necessidade capitalista de conter a luta dos trabalhadores afim de se manter como classe hegemônica. Segundo Cury (2002):

Nesta direção, as políticas sociais, nasceram, ao mesmo tempo, como uma resposta ao ímpeto mobilizador da classe trabalhadora por novos direitos e uma forma de articulação do Estado com a classe patronal a fim de preservar interesses comuns aos segmentos desta classe (CURY, 2002, p. 149).

Partindo para a compreensão da luta por políticas sociais na realidade atual, nota-se que a burguesia ainda se apodera das reivindicações dos trabalhadores na tentativa de conter uma luta maior. Coutinho (1996) *apud* Gramsci, no entanto, ajuda a compreender que nos dias atuais a dominação se encontra fortemente relacionada aos aparelhos privados de hegemonia, pois, é partir destes aparelhos que a dominação se concretiza. Assim, se garante também o consenso da sociedade, facilitando o jeito da burguesia capitalista manter a ordem vigente. Os aparelhos privados de hegemonia são compostos por um

Conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ ou difusão de valores simbólicos, de ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc. (COUTINHO, 1996, p. 55-54).

Coutinho (1996) parafraseando Gramsci, ao ampliar o conceito de Estado, destaca o papel de formação do consenso, visto que este possibilita que a maioria da população trabalhadora, produtora de riquezas, acabe por aderir a um projeto que não reflete as suas necessidades e aceite, de forma voluntária, a visão da classe dominante. A dominação, portanto, se realiza também através dos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, é um mecanismo usado pelas classes dominantes para atrair aliados para seu projeto de sociabilidade, evitando dispor, a todo o momento, de mecanismos de coerção.

Observa-se, portanto, que ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista, esta perpetua um jeito de dominar que, em seus diversos momentos, explora tudo e qualquer perspectiva de desenvolvimento dos seres humanos. Muitas vezes, isso ocorre de forma tão sutil que a classe trabalhadora não consegue se opor à exploração e se coloca na posição de colaboradora, por acreditar que a história da classe dominante também é a sua.

Voltando-nos para o momento histórico brasileiro, a partir do ano de 1995, observa-se uma nova direção na política de Estado, principalmente numa nova relação entre sociedade civil e Estado. Essa nova relação se deu em dois aspectos relevantes: o primeiro voltado para ações diretas do Estado no processo de formalização de instrumentos legais. O segundo se referiu à forma de intervenção indireta do Estado que se concretiza como um processo de autorregulação por parte dos organismos da sociedade civil, ou seja, as próprias instituições se autorregulam e regulam todos que fazem partes desses organismos.

Nesse sentido, a dominação se desenvolve nas atividades em que o ser humano realiza a socialização dos seus diversos momentos sociais, como explicitado por Neves (2005):

Os segmentos da classe trabalhadora brasileira que se mantêm empregados, além de serem contemplados com aplicações atualizadas dos princípios e diretrizes psicológicas que embasam as relações humanas no trabalho industrial, vêm sendo convidados, juntamente com seus patrões, harmonicamente, a realizar diretamente junto à sociedade civil os denominados “programas de responsabilidade social”, doando aos projetos sociais da empresa horas de seu trabalho. O trabalhador contemporâneo vai paulatinamente abdicando de sua função militante e transmutando em voluntário. Ele vai, no seu próprio ambiente de trabalho, transfigurando-se em um cidadão colaborador, e abdica espontaneamente do enfretamento ao patrão na defesa de seus direitos e das condições de trabalho (NEVES, 2005, p. 90).

Esta análise ajuda a refletir sobre o PRONERA enquanto uma política pública – embora com alguns diferenciais – com a participação dos movimentos sociais no processo de elaboração e execução da mesma. No presente trabalho, buscou-se compreender melhor como esta política para educação do campo se desenhou e qual sua influência em tempos em que os capitalistas vêm usando os aparelhos privados de hegemonia para disseminar a ideia de uma sociabilidade, para conceber a sociedade capitalista como sendo o único jeito possível de viver, propagando-a e afirmando-a como espaço de todos, onde todos têm direitos a tudo.

E com isso, a população vai perdendo de vista as questões ligadas às desigualdades sociais, a forma organizacional da sociedade capitalista, em que uma minoria explora e uma grande maioria vive desprovida de bens fundamentais à sobrevivência.

A luta por uma política pública para os moradores do campo surgiu a partir da mobilização dos trabalhadores. Também se constituiu como uma resposta, por parte do capitalismo, para conter a euforia da classe trabalhadora que, no momento, passava por grandes repressões, reivindicando a Reforma Agrária e condições dignas para o campo.

É relevante esclarecer que, embora o PRONERA tenha sido gerado ainda no governo FHC, o Programa, enquanto uma política pública ganhou materialidade consistente no governo Lula. Foi nesse contexto que os movimentos sociais do campo reafirmaram a urgência da implementação de uma política pública para os povos do campo – algo que há muito tempo havia sido negado. Trazia-se à tona a necessidade de um projeto educativo que desse conta de contemplar as manifestações culturais dos camponeses.

Nessas perspectivas das ações prioritárias, voltadas para os programas de educação no governo Lula, o PRONERA não ficou de fora. Molina afirma que depois de longo período respondendo a problemas imediatos criados no governo FHC, a correlação de forças se modifica com a eleição do presidente Lula da Silva:

Ao fim de 2002, após as eleições presidenciais e a vitória do governo Lula, mudou a correlação de forças, e os representantes dos movimentos sociais

retomaram parte do espaço perdido na Comissão Pedagógica Nacional. Sob a nova gestão da autarquia responsável pela Reforma Agrária, o PRONERA muda de novo de lugar no organograma do INCRA. Sai da coordenação de Projetos Especiais e se vincula diretamente ao gabinete da presidência do INCRA (MOLINA, 2003, p. 60).

Desse modo, ao longo da constituição da pesquisa, alguns dados demonstraram a contribuição quantitativa acerca das modalidades acima descritas. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 1999 a 2002, foram alfabetizados 110 estudantes. Neste processo, houve a elevação de escolaridade de 5 mil monitores alfabetizadores que contribuíram no processo de alfabetização das turmas de EJA. Em relação à formação de professores, tanto em nível médio quanto superior, foram formados 696 estudantes no magistério, no curso de Pedagogia foram formados 448. Na modalidade técnico profissional foram formados cerca de 920 profissionais.

O Programa, nesse sentido, traz um diferencial em relação a muitos programas desenvolvidos até o momento, uma vez que são realizadas diversas modalidades educacionais que complementam uma à outra. Ou seja, iniciou-se com a EJA e, juntamente a formação dos monitores, posteriormente, a necessidade de formar os professores do campo levou à constituição dos cursos profissionalizantes no intuito de assegurar a formação dos jovens, e, com isso, o desenvolvimento dos diversos aspectos do campo.

Destaca-se que o PRONERA é executado em áreas que existem movimentos sociais organizados e também em áreas que ainda não se tem uma organização efetiva, correndo-se o risco de, no processo de desenvolvimento das ações do Programa, ser tratada de forma descontextualizada, deixando de valorizar os aspectos culturais dos camponeses, facilitando o desenraizamento do homem do campo. Outro aspecto delicado que pode ser encontrado é encarar o processo de escolaridade do Programa para a simples formação de mão de obra para o mercado, em respostas às necessidades da agricultura moderna. Ainda, pode se encontrar nas práticas pedagógicas do Programa uma educação que se desenvolva com base na educação urbana, sem um mínimo de especificidade da realidade dos camponeses. Este mesmo programa, pensado pelos trabalhadores, pode estar sendo desenvolvido sem levar em consideração os principais sujeitos: os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Apesar destes aspectos controversos, o currículo do Programa busca trabalhar 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.

Esta política ainda não deu conta de abranger todas as necessidades que existem no campo, apesar de ter contribuído bastante para o processo de escolarização dos que hoje vivem

e sobrevivem do campo. No entanto, os dados apresentados apontam que há muito que fazer, uma vez que até o ano de 2002, apenas 14% das áreas de assentamentos havia sido beneficiada com as ações do PRONERA.

É com base nesse processo histórico, acerca da dominação e redimensionamento das novas políticas do Estado, que o presente trabalho vem discutindo e questionando as ações do governo, buscando analisar como essas ações afetam o desenvolvimento da luta de classes, tendo como objeto específico o PRONERA.

A luta por políticas públicas revela a desigualdade social vigente, uma vez que direitos básicos como a saúde, a educação, dentre outros, para serem obtidos pela classe trabalhadora, necessitam de sua mobilização e reivindicação. Por estas e outras razões, evidencia-se que a sociedade capitalista é desenvolvida de forma antagônica, pois assegura riquezas para uns e pobreza extrema para outros.

Nesse sentido, justifica-se a luta por políticas públicas, compreendidas como dever do Estado do ponto de vista da garantia de recursos para que o acesso a determinadas políticas públicas sejam garantidas. Esta luta se faz cada vez mais urgente, na medida em que nos últimos anos vêm se aplicando uma forte política por parte do Estado de retirada de alguns direitos já conquistados e de muitos que ainda estão em processo de conquista. Por conta disso, Molina (2003) acrescenta:

As políticas públicas significam o “Estado em ação” (Jobert e Muller, 1987). Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meios das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (MOLINA, 2003, p. 586).

Lutar por políticas públicas é um dos mecanismos de obrigar o Estado a cumprir com aquilo que está estabelecido na lei. No entanto, não se pode fazer dessa luta imediata a principal luta da classe trabalhadora, uma vez que não se pode perder de vista a necessidade de continuar contrapondo a essa forma desumana da burguesia capitalista de organizar a sociedade.

Para trazer a questão acima citada para a realidade atual, parte-se da relação das políticas públicas específicas para o campo (PRONERA) com a questão da manutenção das ideias e ações dominantes, pois a luta por uma política específica para o campo continua a alimentar uma situação criada pelo capitalismo, que é a oposição entre campo e cidade. Por consequência,

continua a assegurar a divisão da classe trabalhadora, quando reforça a necessidade de uma educação específica para o campo. Mesmo sem ser intencional, acaba por disputar com a população da cidade os mesmos recursos educacionais, camuflando o problema da desigualdade social e desviando a luta de classes antagônicas para a disputa entre a mesma classe. Afirmando esta questão, Marx e Engels (1998) trazem a seguinte questão:

A cidade constitui o espaço da concentração, da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia o oposto, o isolamento e a dispersão. A oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada. Ela é a expressão mais flagrante da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta. Esta subordinação faz de um indivíduo um animal das cidades e do outro um animal dos campos, tanto um quanto o outro limitados, e faz renascer a cada dia a oposição de interesses entre as duas partes (MARX; ENGELS, 1998, p. 55-56).

O que se percebe é que muitos anos se passaram, e o processo de dominação continua o mesmo, embora com mecanismos mais sofisticados de consenso e coerção, mas assegurando que a classe dos que lutam por outra forma de sociabilidade consiga, no mínimo, se inscrever na ossatura estatal de forma fragmentada e desenvolva as lutas de acordo as regras do Estado. Por isso, não conseguem avançar e ainda reforça a reprodução capitalista aceitando desenvolver as políticas compensatórias, que não alteram a estrutura social, mas ao contrário, acaba por reforçá-la.

Isso reforça ainda a oposição entre campo e cidade, como se tivesse que existir uma educação específica para o campo e outra para a cidade. Ou seja, a ideologia dominante construída historicamente limita cada vez mais a ação qualificada dos movimentos de lutas populares. Se a reflexão não estiver bem casada com a ação, dificilmente terá uma luta que dê conta de desorganizar a estrutura do capital.

Por meio da dominação não só dos meios de produção, mas também das ideias, é que o grupo dominante garante a perpetuação de uma hegemonia que serve de base material para a exploração da classe antagônica. E é através dos aparelhos privados de hegemonia – ou seja, de organismos sociais aos quais se adere voluntariamente – que se concretiza uma dominação, tanto pelo consenso, quanto pela coerção. Constitui-se, então, a hegemonia como “a racionalidade de classe que se faz história e que obriga as demais classes a se pensar nessa história que não é a delas” (DIAS, 2006, p. 56). Nesse sentido, Mészáros (2004) traz a seguinte questão:

Do ponto de vista da ideologia dominante, o conflito hegemônico em curso nunca será descrito como um conflito entre iguais potenciais. Isto levantaria, *ipso facto*, a questão da legitimidade, e conferiria racionalidade histórica ao adversário. Assim, é por uma determinação estrutural insuperável que a ideologia dominante – em vista de suas aspirações legitimadoras apriorísticas – não pode operar sem apresentar seus próprios interesses, por mais estreitos que sejam, como o “interesse geral” da sociedade. Mas, precisamente pela mesma razão, o discurso ideológico da ordem dominante deve manter seu culto da “unidade” e do “equilíbrio adequado”, mesmo que – particularmente em épocas de crises importantes – isso não represente mais do que retórica vazia quando contraposto ao princípio operativo real de dividir para reinar (MÉSZÁROS, 2004, p. 329).

Este trecho explicita claramente o papel da ideologia dominante - tornar universal os interesses particulares - ao ponto de não deixar de ser a classe dominante. Esta, em algumas situações, prefere ceder certas questões numa pressão dos trabalhadores ou até mesmo numa pressão de frações da classe dominante, para continuar a se colocar como a classe que domina.

Desse modo, perceber os jogos da burguesia de ceder para continuar sua dominação se coloca como uma necessidade para os que compõem o bloco dos intelectuais da classe trabalhadora, pois só assim se conseguirá avançar para novos patamares de luta.

CAPÍTULO III - POLÍTICA DO PRONERA NA RELAÇÃO COM AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: AS EXPERIÊNCIAS DA BAHIA

Este capítulo do trabalho tem por objetivo trazer uma discussão geral acerca do PRONERA na região do Sudoeste da Bahia, a partir principalmente de teses e dissertações que já realizaram trabalhos sobre esta temática. A intenção é ter um paralelo do envolvimento das universidades sobre o Programa e apresentar de forma genérica como se consolidou a sua execução no Estado.

As contribuições aqui apresentadas colaboram para o entendimento de como se processou historicamente a relação das universidades com os movimentos sociais a partir da criação do PRONERA.

Desta forma, este capítulo apresenta especificamente como se deu a efetivação do PRONERA na região Sudoeste da Bahia, principalmente a partir do envolvimento da Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB – com os movimentos sociais do campo, sendo eles: MST, FETAG e MTD.

3.1 O PRONERA e suas principais ações na Bahia

O campo, denominado como meio rural, vem sendo disputado por diversos setores da sociedade, tanto pela fração dominante executada pelo agronegócio, quanto pelos movimentos sociais do campo. Atualmente essa disputa é mais acirrada entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o agronegócio.

O MST tem sua luta voltada para a distribuição da terra para todos vinculada à luta por educação, com o objetivo de formar criticamente os (as) trabalhadores (as) camponeses (as).

Enquanto isso, o agronegócio luta para manter o que está posto enquanto educação, e também o que está posto enquanto forma de sociabilidade da sociedade capitalista, principalmente no espaço rural.

No entanto, o MST vem desenvolvendo diversas lutas para melhorar a vida dos camponeses e, dentre estas, a luta por educação, pois no processo de desenvolvimento da sociedade o campo foi e tem sido marcado por uma constante desigualdade social que compreende desde o não acesso a terra até a falta das diversas políticas públicas que possam assegurar aos camponeses a sobrevivência com um mínimo de dignidade.

Contudo, a partir dos anos de 1998, nota-se um acirramento maior no campo brasileiro, pois se amplia o universo da monocultura. Também se acirra, por parte dos movimentos sociais,

a luta por terra e a necessidade de contribuir com uma educação que de fato valorizasse as questões socioeconômicas dos camponeses.

Nesse processo, a parcela mais vulnerabilizada foi a população que em nada levou vantagens. Para as cidades, o governo necessitava de mão de obra qualificada para atuar nas fábricas e indústrias, o que os obrigou a assegurar algumas políticas públicas mesmo não tendo como objetivo a oferta de uma educação de qualidade, mas sim a qualificação de força de trabalho. Enquanto no campo, os fazendeiros necessitavam de mão de obra que não tivesse qualificação, a fim de melhor explorar o trabalho braçal. Nesse sentido, então, o governo não investia no campo, tornando-o um espaço desprivilegiado de políticas públicas voltadas para a educação, a saúde, as políticas sociais de um modo geral. Essa divisão entre campo e cidade se deu por meio da divisão do trabalho, pois segundo Marx e Engels (1998):

A divisão do trabalho no interior de uma nação gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola, de outro; e, com isso, a separação entre cidade e o campo e a oposição de seus interesses (MARX; ENGELS 1998, p. 12).

Uma vez que as relações sociais são calcadas no processo de construção da sociabilidade dos seres humanos e, portanto, quando a sociedade deixa de ser uma sociedade de todos e se constitui como uma sociedade de classes, as relações sociais passam, então, a ser determinadas pela classe dominante. Ou seja, aspectos relacionados à vida e, conseqüentemente ao trabalho, foram sendo determinados em um processo histórico por parte dos dominantes. Estas surgiam na prática e se materializavam no campo das ideias por meios de valores, cultura, voltando-se a realidade como ações, concretizando assim uma relação dialética, entre ações e ideias dominantes. Segundo Marx e Engels (1998, p. 48): “Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante [...]”.

Contudo, nota-se que as determinações sociais, são mecanismos construídos ao longo do desenvolvimento da sociedade de classes, que tem como mola propulsora o sistema do capital definido aqui por Mészáros (2004) como um:

[...] sistema orgânico de reprodução sociometabólica dotada de lógica própria e de um conjunto objetivo de imperativos, que subordina a si – para o melhor e para o pior, conforme as alterações das circunstâncias históricas – todas as áreas da atividade humana, desde os processos econômicos mais básicos até

os domínios intelectuais e culturais mais mediados e sofisticados (MÉSZÁROS, 2004, p. 16).

Na lógica acima explicitada, fica evidenciado que o sistema do capital em suas múltiplas determinações transforma os diversos aspectos da vida humana, desde o mais simples ao mais complexo, em ações a favor da sociabilidade da sociedade capitalista. Nenhuma atividade humana fora desse processo de subordinação fica de fora e isso acontece tanto no campo da prática quanto no campo das ideias, sendo um ciclo dialético de ação/ideias que se configura no que se pode chamar de relações sociais, determinada pela classe dominante e construída historicamente.

As políticas públicas, financiadas e administradas pelo Estado, só podem cumprir papel de resolução imediata de algumas demandas da classe trabalhadora, e ainda com o risco de suprimir por meio das mesmas a contradição existente na sociedade capitalista que é a exploração de uma classe sobre outra por meio da força de trabalho. A produção da riqueza é construída por uma maioria, enquanto quem se beneficia das mesmas é um grupo minoritário e que não as produz. Por que será que a maioria produtora de riqueza não luta para dividir igualmente a riqueza produzida?

Segundo Mézáros (2004, p. 327): “[...] A reprodução bem-sucedida das condições de dominação não poderia ocorrer sem a participação ativa de poderosos fatores ideológicos para a manutenção da ordem existente”.

Com a afirmação acima explicitada, fica claro que a ideologia cumpre um papel relevante em um processo de subordinação de uma classe sobre a outra, uma vez que esta reforça e reafirmam constantemente as ideias de um grupo dominante, cumprindo um papel de reajustar ideias dominantes ao campo das ações dominante, garantido a perpetuação e reprodução do capitalismo.

Segundo Marx e Engels (1998, p. 48): “A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante [...]”. A ideologia se constituiu historicamente nas relações sociais, como uma ferramenta poderosa, pois contribui para que a classe dominante continue a se reproduzir. Ao mesmo tempo faz com que a classe trabalhadora se insira nas relações sociais constituídas e determinadas historicamente pela classe dominante como sendo algo naturalizado.

Contudo, é inegável que ao longo da história dos menos favorecidos, mesmo sendo compensatórias, as políticas públicas possibilitaram, mesmo que de forma imediata, assegurar

algumas questões fundamentais à vida humana, podendo citar a saúde, a educação, a seguridade social, dentre outros. No entanto, ao mesmo tempo em que contribui também serviu de certa forma como algo que acaba por acomodar a luta dos subalternos.

Ao trazer a discussão para o campo do PRONERA, buscou-se traçar um paralelo entre as contribuições e as limitações em torno dessa política para os trabalhadores.

Inicia-se por recordar como se deu essa luta na UNEB, por ser pioneira no desenvolvimento desta política juntamente com outras universidades como a UEFS, UESC e a UFBA. Segundo Souza Júnior (2006, p. 66), “a UNEB uma das maiores universidade multicampi do Norte e Nordeste do país foi criada em 1983. A UNEB, maior universidade possui, atualmente, unidades acadêmicas em 23 (vinte e três) municípios do interior de diversas regiões administrativas do Estado e a capital, Salvador”.

A parceria da UNEB com PRONERA em se tratando do desenvolvimento das atividades voltada para EJA, segundo Souza Júnior (2006) teve início no ano de 1999 e até o ano de 2004, havia conseguindo durante esse período atingir as seguintes metas: alfabetização de 9.000 assentados e assentadas, 173 concluíram o Ensino Fundamental, através de um projeto específico de escolarização e 320 formaram-se professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal.

Seguindo os princípios iniciais do PRONERA, que inicialmente assegurou com prioridade o desenvolvimento das ações voltadas EJA, em 2002, organiza o primeiro projeto de EJA em parceria com o PRONERA, contemplando as três ações básicas do programa que é a escolarização e alfabetização de jovens e adultos no 1º e 2º módulo da educação fundamental e também a capacitação dos jovens e a capacitação de monitores para atenderem a demanda da alfabetização nas áreas de assentamento (SOUZA JÚNIOR, 2006).

Assim como o projeto da UESB, o da UNEB aconteceu em parceria com INCRA e os movimentos sociais do campo, e tinha como meta escolarizar o maior número possível de jovens e adultos que não tiveram acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade. E visava além da escolaridade também a garantia da permanência desses jovens e adultos no campo.

Com base em Souza Júnior (2006) em 2002, a UNEB estabelecia uma grande meta através do PRONERA, o de alfabetizar cerca de 4.900 (quatro mil e novecentos) jovens e adultos assentados e a escolarização de 245 (duzentos e quarenta e cinco) monitores alfabetizadores para complementação da escolaridade. Com o privilégio de ter *campi* em quase todo o território baiano, essa meta quase que atingiu a todo estado da Bahia, com exceção do Sudoeste, onde a pedido do MST aconteceu via a UESB.

Conforme aponta Souza Júnior (2006), a partir do desenvolvimento da proposta de EJA por meio da UNEB, muitas regiões foram contempladas no total de 8 (oito) regiões do Estado sendo elas: Baixo Médio São Francisco, Irecê, Oeste, Extremo Sul, Recôncavo Baiano, Baixo Sul e Chapada Diamantina. Sendo contemplados onze *campi* da UNEB – Teixeira de Freitas, Ipiaú, Jacobina, Serrinha, Juazeiro, Irecê, Itaberaba, Alagoinhas, Barreiras e Bom Jesus da Lapa. Sendo – contemplado um total de 132 (cento e trinta e dois) assentamentos nas áreas de reforma agrária, atingindo cerca de 245 (duzentos e quarenta e cinco) turmas de alfabetização.

Os movimentos sociais parceiros foram os seguintes (lembrando que cada um deles foi contemplado a partir da demanda apresentada pelo próprio movimento social): MST contemplado com 81 turmas, MLT 20 turmas, FETAG 43 turmas, CETA 82 turmas, Polo do Sisal 10 turmas e Associações 9 turmas (SOUZA JÚNIOR, 2006).

A partir do detalhamento acima, evidencia-se a riqueza desse projeto em termos de aglutinar vários movimentos sociais em torno de um objetivo, que nesse caso é a elevação da escolaridade de diversos jovens e adultos.

A partir do grande contingente alfabetizado em tempo reduzido, percebe-se quão grande era o descaso para com a população que vive no campo, Sobre esse descaso, Molina (2003) apresenta a seguinte argumentação: durante as últimas décadas tem prevalecido na sociedade brasileira uma visão de desenvolvimento que considera o espaço rural como o espaço do atraso, do inferior, do arcaico. Simultaneamente, projeta-se a cidade como o lugar da modernidade e do progresso. Essa visão da modernidade voltada para cidades, sustentou a implementação de um modelo de desenvolvimento agrícola baseado em extensas áreas de monocultura, cultivadas com utilização intensa de insumos químicos e mecânicos, sobre grandes concentrações fundiárias.

Portanto, o campo sofreu com o descaso dos governos, que em nada demonstravam interesse em desenvolver políticas voltadas para outras áreas sociais, sobretudo em políticas destinadas à escolarização mínima dos povos do campo. Nesse sentido, anos se passaram e esse descaso apareceu nos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), como apontam Neto e Rezende:

No que se refere à educação, as consequências deste descaso podem ser observadas nos dados apresentados pelo Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2003), que afirmou a existência de cerca de 24 milhões de analfabetos no Brasil, ou seja, 16% da população brasileira não sabiam ler nem escrever. Desses, uma parcela bem representativa era constituída por oriundos do campo, cerca de 31% da população rural brasileira era analfabeta. De acordo com estes números, a quantidade de trabalhadores rurais que não tiveram

acesso à educação era maior no campo do que na cidade. Assim, a necessidade de políticas públicas específicas para a realidade rural é fundamental para que o campesinato⁸ deixe de ser excluído desse direito (REZENDE e NETO, 2008, p. 2).

Esses dados revelam a grande lacuna na garantia de educação para todos, explicitada na Constituição brasileira (1988). Segundo Di Pierro (s/d) e Ribeiro (2001),

A literatura demonstra que a falta de instrução e de estudo do homem e da mulher do campo intensificam a marginalização e a pauperização desses trabalhadores, tornando-os cada vez mais alheios ao mundo urbano e “moderno” (DI PIERRO, S/D *apud* REZENDE e NETO, 2008, p. 4).

É importante explicitar ainda que, historicamente, além dessa ausência de políticas educativas para o povo do campo, houve desenvolvimento de uma educação desqualificada para a parcela urbana.

Quando houve um mínimo de investimento na educação para o povo do campo, esta não deu conta de articular uma educação que levasse em consideração a totalidade dos processos pedagógicos e a realidade vivenciada pelos camponeses. Neto e Rezende (2008, p. 4) analisam que “[...] esta educação desarticulada da realidade rural costuma influenciar no nível de evasão escolar dessa população, diminuindo o nível de escolaridade dos trabalhadores rurais”. A desqualificação da educação desenvolvida no campo contribui para que os sujeitos envolvidos nesse processo se desestimulem e, em sua maioria, não consigam atingir um grau de escolaridade relevante. As experiências de educação rural que se presenciam, principalmente nas comunidades onde não há organicidade, demonstram um descaso nos aspectos que envolvem a qualificação dos profissionais, os conteúdos trabalhados, bem como a estrutura física das escolas. Assim afirmam Neto e Rezende (2008):

Em relação à qualidade da educação que é ofertada para a população rural, os responsáveis pela criação, gestão e manutenção das escolas do campo tendem a acreditar que para executar o trabalho rural não é preciso muita instrução, assim estas escolas costumam oferecer o estritamente necessário para que tal população desempenhe funções mecânicas da atividade agrícola (NETO e REZENDE 2008, p. 5).

Nesse breve histórico do desenvolvimento da educação da classe trabalhadora com ênfase na do campo, o que se nota é uma grande articulação entre o Estado capitalista –

⁸ Pequenos agricultores que dependem da terra para morar e dela tirar seu sustento.

representado na figura do Agronegócio – que, nos últimos anos, vem intensificando a cultura da monocultura. Esta realidade vem obrigando o trabalhador do campo a adaptar-se aos modos de produção que não garantem a sua sobrevivência, sendo muitas vezes obrigado a ceder suas terras para os fazendeiros, transformando-se em arrendatário⁹ dentro de sua própria terra – o que o torna refém do descaso dos que detêm as riquezas dessa sociedade. O governo, como parte desse grupo dominante, aplica políticas no meio rural que fortalecem o modelo capitalista, elevando sua riqueza e perpetuando a exploração da classe dos que historicamente tiveram seus meios de sobrevivências negados.

Para refletir sobre as contribuições do PRONERA para os trabalhadores do campo, foi realizada uma pesquisa que ilustra o descaso para com esta parcela da população, isso justificou e justifica a necessidade de criação e continuação do Programa, pois a quantidade de pessoas sem acesso ao processo de escolarização é imensa. Nesse sentido, Álvarez (2013) aponta:

[...] uma pesquisa Nacional realizada em 2004 e publicada em 2005 entre Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/INCRA/PRONERA), em parceria com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC) que indicou os índices de escolaridade de 5.595 Projetos de Assentamento, implantados pelo INCRA, nos 1.651 municípios brasileiros. (...) o índice de analfabetismo naquela época alcança a cifra 23% entre a população assentada, além de níveis baixíssimos de escolaridade e baixa oferta de níveis elevados de escolaridade nos assentamentos ou mesmo nas escolas próximas aos mesmos (ÁLVAREZ, 2013, p. 17).

De acordo com esta pesquisa, existia uma grande quantidade de moradores do campo que não havia sido beneficiado com algum tipo de política na área da educação. Este limite se deu por conta do campo ter sido tratado como o lugar da grande produção dos latifundiários e não como um espaço onde muitos camponeses produzem e cultivam a vida.

Uma nova pesquisa realizada, desta vez pelo INCRA, aponta que embora tenha diminuído o número de pessoas analfabetas, ainda é considerável o índice do analfabetismo no campo. Isso se dá devido a uma dívida histórica imposta aos camponeses acerca da falta de investimentos em políticas educacionais no campo, um déficit como este, ainda levará tempo a ser de fato equacionado com os índices urbanos e não será corrigido tão cedo. Assim, o aponta Álvarez (2013):

Em 2010, outra pesquisa realizada pelo INCRA indicou que o tema da educação continua colocado como desafio para as populações assentadas em

⁹ Pessoas que, por falta de condição de manter seus pedaços de terra, repassam-na para os fazendeiros e ainda tomam conta das fazendas desses grandes proprietários de terra.

todas as regiões do país, sendo a região Nordeste a que apresenta maiores índices quando comparada às demais regiões. O índice médio de pessoas não alfabetizadas na região Nordeste é de 18,42% contra 13,60% na região Sudeste e 12,73 % da região Sul. Quando se trata de nível de escolaridade, o Nordeste apresenta 42,17% das pessoas com escolaridade de 1ª a 4ª série, 25,52% com nível fundamental completo, contra 38,17% e 27,93% respectivamente na região Sul (ÁLVAREZ, 2013, p. 17).

Álvarez (2013) reafirma que esta pesquisa, realizada em 2010 via o INCRA, trouxe importantes dados acerca da população assentada que é em média de 3,5 milhões de pessoas, correspondentes a 906.878 famílias, sendo que 15,5% ainda são analfabetos, além dos baixos níveis de escolaridade dos jovens e adultos – apenas 6% haviam chegado ao ensino médio.

Portanto, Álvarez (2013) ressalta que muitas foram as contribuições quantitativas e qualitativas do PRONERA para os trabalhadores do campo. Em números, pode-se destacar que esta política, desde seu início até sua última pesquisa realizada em 2010, já escolarizou e formou em nível médio e superior cerca de 400 mil trabalhadores rurais e um contingente de 300 técnicos. Qualitativamente, percebe-se que muitas reformulações foram realizadas e alguns direitos garantidos via o Programa.

Sendo assim, cabe reafirmar que muitas dessas conquistas mencionadas acima não surgiram simplesmente da boa vontade do governo, mas que só foram possíveis via lutas dos trabalhadores do campo. Ressalta-se que o processo de desenvolvimento de uma política de educação advinda da pressão dos trabalhadores, porém dependente dos recursos do governo, não acontece sem que haja disputas que vão desde o direcionamento acerca da proposta teórica até sua implementação na prática. Por conta desta disputa, corre-se o risco de os trabalhadores terem que se subordinar a questões impostas para não perder determinadas conquistas – o que não quer dizer que não percam outras.

3.2. As experiências no sudoeste da Bahia: o contexto do PRONERA/UESB

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA tem seus antecedentes no processo de luta dos movimentos sociais do campo que luta por terra e educação. A criação do programa se deu justamente pela necessidade de corrigir um *déficit* do não investimento de políticas públicas na área da educação para atender à demanda do processo de escolarização existente.

Sendo assim, as primeiras experiências do PRONERA no estado da Bahia aconteceram de forma articulada entre as universidades do estado e tiveram como meta inicial a

alfabetização, escolarização e capacitação dos monitores alfabetizadores. Para que esta articulação acontecesse, foram necessárias algumas reuniões para a troca de experiência e também para a compreensão da demanda existente acerca do analfabetismo no estado da Bahia.

Segundo o Relatório subsequente (PRONERA/UESB, 2001), a partir de então as primeiras reuniões entre as Universidades Públicas Baianas ocorreram em junho de 1998, tendo como objetivo o desenvolvimento de um trabalho em conjunto, visando atender a todos os assentamentos credenciados pelo INCRA no Estado da Bahia. Posteriormente, as universidades envolvidas elaborariam suas propostas de trabalho com as demandas e as especificidades de suas realidades.

Passado pouco menos de um mês, em julho de 1998, a proposta de trabalho da UESB foi aprovada pela coordenação nacional do PRONERA, tendo como Metas: cadastramentos dos assentados, encontro de treinamento, capacitação pedagógica de monitores, escolarização de monitores e alfabetização de assentados.

A proposta de trabalho foi intitulada de: “Projeto pedagógico de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária na Região Sudoeste da Bahia”, sendo este o primeiro trabalho desenvolvido em parceria entre o PRONERA, a UESB, o INCRA e os movimentos sociais na região Sudoeste da Bahia.

Como já dito, a intenção era o desenvolvimento das ações para a alfabetização de jovens e adultos em parceria com todas as Universidades, sendo que posteriormente as universidades teriam autonomia para fazer as adequações necessárias à sua realidade. Como era um trabalho inicial, as Universidades buscavam articular-se para definir como seria o processo de execução do Programa.

As cinco Universidades envolvidas no PRONERA-BAHIA (UFBA, UNEB, UESB, UESC e UEFS) voltaram novamente a organizar-se em 1998, reunindo-se na cidade de Salvador para participar de um Seminário, visando discutir a forma de implantação do programa no Estado, bem como a troca de intercâmbio entre as equipes de cada instituição (RELATÓRIO DO PRONERA - UESB, 2005).

No período da implementação do PRONERA, esse apontava que a situação do analfabetismo no Estado era alarmante, como já apresentado no capítulo anterior. A realidade da região Sudoeste não era diferente. A maioria dos municípios beneficiados com o Programa, como consta no Relatório (PRONERA/UESB, 2001), tinham taxas acima de 50% de analfabetos em relação ao total de sua população rural. Isso justificava a necessidade de uma intervenção direta, com a intenção de possibilitar que diversas pessoas moradoras do campo

tivessem acesso ao processo de escolarização, principalmente nas modalidades do ensino fundamental I e II.

Essa era a realidade do analfabetismo nos municípios que seriam contemplados pelo PRONERA/UESB e que apresentavam os seguintes índices: Barra do Choça 48,78% de analfabetos e 75 matriculados no PRONERA; Encruzilhada 57, 24% de analfabetos e 175 matriculados no PRONERA; Mirante 55, 92% e 150 matriculados no PRONERA; Ribeirão do Largo 54,65% de analfabetos e 125 matriculados no Programa; Vitória da Conquista 24,82% e 975 matriculados no programa e Iguai com 49,07% e 327 matriculados no programa (PROJETO DO PRONERA/UESB, 2001).

É a partir deste contexto que o projeto da UESB no seu primeiro convênio (assinado em setembro de 1999) definiu como meta a alfabetização de 1.200 pessoas jovens e adultas assentados e a realização das capacitações e acompanhamento dos trabalhos em salas de aulas implementadas nos diferentes assentamentos, bem como a oferta de escolarização para os monitores (em número de 60) que ainda não possuíam o ensino fundamental completo em nível do 2º segmento do ensino fundamental. Esse convênio foi concretizado em 14 projetos de assentamentos do INCRA na Região Sudoeste da Bahia (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

Em dezembro de 2001, um segundo convênio foi assinado, sendo o projeto intitulado: “Educação e capacitação de pessoas jovens e adultas em áreas de reforma agrária na região sudoeste da Bahia”. A seleção dos assentamentos para a implementação do PRONERA no biênio 2001/2002 foi realizada a partir das indicações do INCRA-BAHIA, de Movimentos Sociais e da indicação feita própria UESB, tendo por base o resultado do Programa no ano de 2000, bem como a inserção da Universidade com outros Programas de Extensão nos municípios da região.

O biênio 2001/2002 teve por objetivo a implantação de 44 turmas de alfabetização para 880 jovens e adultos e a escolarização de 44 monitores (as), também assentados em áreas de Reforma Agrária no Sudoeste da Bahia.

Para esse projeto, foram contemplados os seguintes assentamentos do MST: Cangussu, primavera, Marcha Brasil, Vale da Califórnia, Boa Sorte, Amaralina, Cedro, Cipó, Conquista do Rio Pardo, Etelvino Campos, Lagoa e Caldeirão, Mocambo, Mutum, Olho-d’água, União e São Diogo.

Inicialmente foram matriculados 1173 alfabetizandos, pertencentes aos 16 assentamentos mencionados acima, englobando os seguintes índices: 832 educandos do sexo masculino e 368 do sexo feminino; 583 educandos casados e 617 solteiros, 59 educandos de 14

a 20 anos, 124 de 21 a 25 anos, 256 de 26 a 30 anos, 214 de 31 a 35 anos, 321 de 36 a 40 anos e 199 com mais de 41 anos (PROJETO PRONERA/UESB, 2001).

O convênio firmado em dezembro de 2003 foi realizado no biênio de 2003/2004 com o objetivo de incluir no índice de alfabetizados 600 pessoas jovens e adultas, escolarizar 540 jovens e adultos no 1º segmento do ensino fundamental e 60 monitores (as) no 2º segmento do Ensino Fundamental.

O último projeto, que aconteceu no biênio 2004/2006, teve como meta na Região Sudoeste da Bahia a alfabetização de 1.165 assentados (as), escolarização em nível de 1º segmento (1ª à 4ª series), englobando 1.125 educandos(as), escolarização em nível de 2º segmento (5ª a 8ª series) e 60 (sessenta) educandos(as)/alfabetizadores(as) selecionados pelos parceiros do Projeto. Nesse biênio, também se tinha como meta a formação pedagógica de 60 (sessenta) educandos (as) para atuarem como alfabetizadores (as) do programa.

O Projeto do biênio (2004/2006) foi realizado em área do MTD, do MST e da FETAG, em 16 assentamentos e 2 acampamentos, sendo 14 turmas de alfabetização com 20 alunos cada, 24 turmas de escolarização de 1º segmento com 25 educandos cada e 14 educandos (as) monitores para cursar o 2º segmento. Dessa forma, foram beneficiados ao todo 1.160 alfabetizandos (as), divididos em 54 turmas com 20 alfabetizandos (as) cada. Na escolarização de 1º segmento foram beneficiados 1.125 educandos (as), divididos em 54 turmas com 25 educandos (as) cada. Na escolarização de 2º segmento foram beneficiados 60 educandos (as) (Relatório PRONERA/UESB, 2007).

No processo de execução do Projeto, a FETAG contou com 36 turmas de alfabetização e 17 turmas de 1º segmento do ensino fundamental, enquanto o MST contou com 14 turmas de alfabetização e 24 turmas de 1º segmento e o MTD foi contemplado com 8 turmas de alfabetização e 4 de 1º segmento. Os movimentos tiveram apoio de coordenadores locais que atuaram no processo de acompanhamento pedagógico do projeto. Foram 06 coordenadores da FETAG, 06 do MST e 03 do MTD. Havia entre os movimentos sociais já citados o número de 99 educadores e 15 coordenadores locais que integraram, ainda, o processo de capacitação em serviço, divididos em duas turmas: uma para alfabetizadores e outra para educadores de 1º segmento.

O convênio (biênio 2004/2006) foi o último a contemplar a Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental I e II, Desse período para os dias atuais, os convênios firmados para o PRONERA/UESB têm atendido demandas voltadas especificamente à educação técnica.

CAPÍTULO IV – PRONERA NA UESB DESDE AS POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO ÀS AÇÕES: A EXPERIÊNCIA DA EJA ENTRE 1999 A 2007

A importância de priorizar as discussões deste período do PRONERA na região Sudoeste da Bahia está atrelada ao envolvimento dos três movimentos sociais do campo – MST, FETAG e MTD – no processo de consolidação das ações do programa na região, além da demanda de EJA ser uma agenda Nacional do MST. Isso possibilitou analisar de forma mais fidedigna como se deu a elaboração e implementação da experiência dos projetos de EJA desenvolvidos através da parceria da UESB, do INCRA e dos movimentos sociais do campo desta região.

Portanto, as principais discussões deste capítulo relacionaram as categorias de conteúdo com as de método com a intenção de melhor analisar os dados coletados acerca da experiência do PRONERA na região Sudoeste da Bahia, em acordo com que foi apresentado no capítulo teórico-metodológico, seguindo, portanto, a lógica da análise dialética.

Esboça-se aqui, de forma sintética, as principais categorias captadas por meio do movimento existente entre o geral e o particular na relação com o objeto pesquisado: “O Convênio INCRA e UESB: entre a práxis e a luta de classe”. Esta categorização faz mediação com a categoria da práxis (método) fundamentada principalmente a partir do conceito teórico de práxis em Vázquez (1977) e Kosik (1976) e com a categoria de conteúdo, a partir dos fatores que identificam as exigências surgidas nos convênios e concretizadas pelos parceiros envolvidos.

A segunda categorização define-se em “Condições objetivas e subjetivas da implementação do PRONERA-UESB: ‘campos’ de contradições”, tendo como principal categoria de método a contradição. Essa apresenta como principal discussão a necessidade de se trabalhar questões objetivas e subjetivas que envolviam dimensões dos movimentos sociais e do PRONERA de forma conjunta (categoria de conteúdo).

A terceira categorização definida por “Gestão do PRONERA-UESB e aspectos burocráticos: entre as dimensões do geral e do específico” ainda será organizado para compor este texto. A sua não apresentação neste momento deve-se ao limite de tempo para dar conta das análises que ainda requer.

Por fim, a quarta categorização “A organização pedagógica dos cursos de alfabetização, 5ª a 8ª séries e as capacitações: a mediação entre a prática pedagógica e a proposta freireana”, tem na mediação sua principal categoria de método e como principais discussões a organização e o desenvolvimento da proposta pedagógica aplicada às três ações básicas do PRONERA:

alfabetização, escolarização 5^a a 8^a e capacitações dos monitores alfabetizadores, que definem as categorias de conteúdo.

4.1 O convênio INCRA E UESB: entre a práxis e a luta de classe

Nos anos que vão de 1999 a 2001, mandato ainda do presidente Fernando Henrique Cardoso, o PRONERA sofreu diversas repressões, principalmente nos aspectos pedagógicos e econômicos. Gramsci chamará esses processos repressivos de coerção/força¹⁰, ou seja, o Estado dispõe de mecanismos para desorganizar a luta dos trabalhadores usando-se do poder que lhe compete, neste caso, o poder econômico (MOLINA, 2003).

Na tentativa de compreender como esses processos de coerção – não liberação de recursos para os projetos de EJA em andamento e desorganização da comissão pedagógica do PRONERA – atingiram o programa durante sua execução, é que se buscou a experiência realizada na UESB para fazer as conexões necessárias e compreender como esse procedimento se deu. Uma vez que, segundo Marx e Engels (1998):

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

Portanto, compreender como se consolida uma relação entre grupos antagônicos é uma tarefa complexa, uma vez que a concretude desta relação vem carregada de determinações gerais que estão ligadas a diversas outras questões específicas e para que haja uma compreensão da particularidade de determinadas relações, cabe compreender as conexões acerca destas partes.

¹⁰ Este termo trata de um conceito de Estado em Gramsci. Essa expressão se encontra nas p. 16/17 desta dissertação, ou seja, o mesmo o definiu como: O Estado ampliado em Gramsci é definido como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção” (...) Nesse sentido, as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental no modo de produção capitalista. (...) No âmbito da “sociedade civil”, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da direção e do consenso. Por meio da sociedade política - que Gramsci também chama de Estado em sentido estrito ou, simplesmente, de Estado-coerção -, ao contrário, exerce-se sempre uma “ditadura”, ou, mais precisamente, uma dominação fundada na coerção (COUTINHO, 1996, p. 66)

Sendo assim, com base em relatórios parciais¹¹ e finais dos projetos elaborados pela universidade para atender às demandas da EJA (1999-2007), na região Sudoeste, foi possível trazer algumas questões acerca do processo de consolidação do programa na região.

Apresentam-se questões específicas retiradas de documentos (convênios, projetos e relatórios) que analisam a necessidade de compreender com maior profundidade a relação do Programa entre o INCRA, a UESB e os Movimentos Sociais do campo.

Uma questão a ser discutida diz respeito às funções dos parceiros envolvidos no processo de execução do programa, considerando que para que o mesmo funcionasse na prática era necessário que cada um cumprisse com sua parte, caso contrário estaria comprometido o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.

Para tanto, apresentam-se algumas partes contidas nos documentos dos convênios e projetos e nos relatórios das ações básicas desenvolvidas pela UESB, assim como depoimentos das coordenações geral e local do PRONERA/UESB, com intuito de trazer para o debate questões pertinentes acerca do processo de consolidação do programa na universidade, principalmente no que se refere ao termo parceria.

Nos convênios firmados entre o ano de 1999 a 2004, ficam evidenciadas algumas problemáticas que, embora não sejam centrais, são relevantes para entender o processo de consolidação de uma prática em uma determinada realidade. Como, por exemplo, os convênios possuíam modelos prontos, restava às universidades simplesmente o papel de fazer algumas adequações na parte pedagógica, financeira e administrativa. Ou seja, este exemplo aponta para uma problemática que define a parceria a partir de questões determinadas por alguns dos membros parceiros (INCRA), sendo vedada a possibilidade de alterações, o que sugere uma relação de subordinação dos movimentos sociais e da universidade na implementação do Programa.

Com base nas cláusulas retiradas dos convênios, de diferentes períodos, pode-se dizer que a imposição de tarefas tinha como função a promoção de um órgão estatal, além deste ser o parceiro que autoriza ou não mudanças acerca das atividades propostas no plano de trabalho.

Esta questão remete para uma discussão acerca da autonomia dos movimentos sociais e da universidade, pois as cláusulas observadas nos convênios serviam como freio de mão para, por exemplo, a promoção da luta de classes, pois, o que inicialmente se apresentava como burocracia, na teoria acabava por influenciar a prática do Programa.

¹¹ Foi necessário analisar os relatórios trimestrais, pois uma das exigências dos convênios era a apresentação de relatórios trimestrais e finais.

Com base nestes argumentos e nos documentos que serão descritos logo abaixo, compreende-se que o que é visto simplesmente como burocracia, pode estar dentro de uma complexidade bem maior, ou seja, na definição, por exemplo, de um conceito de Estado segundo interpretações de Poulantzas (1985), em que o autor chama atenção para um termo que ele considera como o curto-circuito da luta da classe trabalhadora. Isso ocorre, segundo Poulantzas (1985), por meio da organização da classe no poder e ao mesmo tempo da desorganização das ações da classe trabalhadora. Essa interpretação também pode ser utilizada para o que se identifica por dentro dos convênios no que concerne a função da UESB e dos Movimentos Sociais:

Em toda e qualquer ação promocional em função do presente convenio, deverá ser obrigatoriamente destacada a participação do INCRA, sendo vedada a utilização de nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal (CONVÊNIO, 1999 a 2004).

Levar imediatamente ao conhecimento do INCRA qualquer fato extraordinário ou anormal que ocorra na execução do objeto deste convênio (CONVÊNIO N. CRT/Nº00009/2001).

Compete ao INCRA a autoridade normativa, controle e fiscalização da execução, bem como assumir ou transferir a responsabilidade sobre a mesma, no caso de paralisação ou de fato relevante que venha a ocorrer, de modo a evitar a descontinuidade do serviço (CONVÊNIO N. CRT/Nº00009/2001).

Cláusula décima terceira – da alteração do projeto: A UESB, excepcionalmente, no curso da execução dos serviços, poderá propor ao INCRA, modificações do Projeto e especificações, apresentando para isso, solicitação formalizada com antecedência mínima de 30 dias, com justificativas que serão avaliadas pela Direção Executiva do PRONERA. Tais modificações somente poderão ser efetivadas se aprovadas, mediante Termo Aditivo ao Convênio (CONVÊNIO N. CRT/Nº00009/2001).

Compreende-se a partir dos trechos retirados desses documentos, que um programa que decorre das lutas dos trabalhadores do campo, obrigatoriamente, deve destacar, em qualquer atividade desenvolvida, a participação de uma instituição governamental como sendo a responsável por aquela ação. A justificativa é que tais atividades não sejam base asseguradora de promoção de um parceiro específico. No entanto, o convenio impõe a promoção do INCRA em toda e qualquer atividade desenvolvida pelos outros membros que compõem esta parceria.

Essa questão remete a outra que está ligada aos interesses da classe trabalhadora do campo: como lutar estando vinculado a órgãos estatais, em que se impõem demandas a serem cumpridas? E a luta de classes, como se consolida nestas atividades de promoção de um único parceiro?

Por meio das ações propostas nos convênios, ainda persiste a necessidade de compreender como se consolidaram as atividades que deram base para a implementação do Programa. Para chegar a esta especificidade da análise, relacionou-se o que propõe o convênio com a realidade na qual a ação foi executada. Para tanto, como aprofundamento dessa especificidade, pergunta-se: É possível afirmar que houve plena transformação da realidade em que foram desenvolvidas as atividades do PRONERA/UESB?

Dentro dessa problemática aqui apresentada, que retrata uma relação de poder dentro do convênio, e sendo a mesma uma atividade prática, a compreensão da práxis neste estudo se torna relevante visto que se trata da relação entre um grupo social com instituições estatais que por meio de um Programa estabelece parcerias na tentativa de “dar conta” de determinadas ações que envolvem a classe trabalhadora.

Ou seja, há um grupo com o objetivo de romper com as relações sociais vigentes (Movimentos Sociais) e há outro vinculado a instituições estatais (INCRA), que, pela lógica do capital, tem por objetivo a reprodução de tal estrutura, o que definiu uma realidade. Por exemplo: Através da relação (parceria) dos Movimentos Sociais e do INCRA estes definem tarefas que serão executadas pela classe trabalhadora. Isso impõe a prática de demandas que estão colocadas pelos órgãos estatais, embora os movimentos sociais acreditem estarem colocando em prática somente às questões inerentes ao processo da luta. Ou seja, não basta ter boa vontade política, mas é preciso compreender que práticas geram novas práticas e, portanto, ou reproduzem ou transformam a realidade. Resta saber qual destas práticas a parceria aqui analisada reforçou? Vázquez (1977) colabora para esta análise quando afirma:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (VAZQUEZ 1977, p. 194).

Definir o conceito de práxis que está aqui sendo reportado, se torna uma tarefa crucial, uma vez que é a partir desta categoria que se poderá compreender as principais problemáticas que envolveram o processo de desenvolvimento da relação entre os movimentos sociais e as instituições, durante a praticidade que compõe a parceria entre os principais sujeitos envolvidos no processo de execução das ações do programa na UESB. Para Vázquez (1977) a práxis social se constitui:

Na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais, e inclusive a sociedade inteira, ela pode ser denominada práxis social, já que o homem só pode levá-la a cabo contraindo determinadas relações sociais (relações de produção na práxis produtiva) e, além disso, porque a modificação prática do objeto não humano se traduz, por sua vez, numa transformação do homem como ser social (VÁZQUEZ, 1977, p. 200).

Sendo assim, as relações sociais acontecem no processo de intervenção do homem numa determinada realidade, cujo resultado posterior, porventura, é uma realidade com novas possibilidades, determinada assim pela ação humana. Para tanto, a partir da relação que se estabeleceu entre os movimentos sociais, UESB e INCRA, foi possível criar uma nova realidade nas áreas de assentamento? E ainda poderia esta nova realidade ser determinada pelos sujeitos antagônicos envolvidos no processo? É possível constatar uma nova realidade a partir das ações do PRONERA/UESB nos assentamentos?

Na tentativa de dar respostas a tantas interrogações, fez-se necessário compreender as funções desempenhadas pelos parceiros e como foram executadas por cada um e quais implicações para o desenvolvimento do programa quando as funções não eram cumpridas.

Nesse sentido, uma das responsabilidades do INCRA era: “Prover a UESB, nas épocas próprias, dos recursos financeiros, nos termos do Cronograma de Desembolso, constante no plano de trabalho” (CONVÊNIO BA/9.002/99 a 2004). Observa-se que esta função não foi cumprida no tempo determinado o que acarretou diversas situações constrangedoras para os demais membros que dependiam desses recursos para dar conta das atividades propostas nas áreas de assentamentos.

Isso se identifica no relatório:

Nesse item chamamos a atenção de que houve um processo intenso de saída de alfabetizando das salas de aula, tendo em vista a descontinuidade dos monitores provocada pela falta de pagamento das bolsas, o que nos levou a traçar uma nova estratégia de chamamento dos alunos, provocando uma expectativa de retomada dos mesmos ao processo de alfabetização (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

A maioria das funções era interligada, uma dependia da outra para que se concretizassem determinadas práticas. Assim, como função da UESB aparecia a seguinte questão: “Garantir os recursos humanos indispensáveis à execução das atividades prevista neste convênio” (CONVÊNIO, 1999, p. 3).

A tarefa de mobilizar, alfabetizar e manter o pessoal responsável pelo processo de alfabetização nas áreas de assentamentos foi garantida pelos movimentos sociais em parceria com a UESB. No entanto, a falta de recursos levou a um desequilíbrio que provocou a desorganização de diversos esforços imprimidos, para a garantia do processo de consolidação do programa. Isso levou a um descrédito por parte dos principais sujeitos envolvidos, que são os assentados e monitores alfabetizadores. Como está no registro deste Relatório:

Fica aqui registrado a nossa expectativa de liberação dos recursos necessários à retomada desse processo, sob pena de se ter perdido toda uma demanda de esforços dos parceiros tendo em vista a implementação do PRONERA nas áreas de assentamentos da região (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

Assim é como registram os relatórios do Programa (2001 a 2007) sobre o não cumprimento na prática da função do INCRA acerca da liberação dos recursos para o cumprimento das atividades a serem desenvolvidas pelo programa. Também se registram nas falas da coordenação pedagógica que essa demora acarretava no atraso acerca dos materiais pedagógicos necessários para o funcionamento das atividades pedagógicas nas áreas de assentamentos.

O não cumprimento desta função que deveria ser desempenhada pelo INCRA levou os movimentos sociais do campo a se organizarem e ocuparem a UESB (no ano de 2000) com intenção de mostrar para a sociedade a insatisfação acerca da parceria entre as instituições, colocando em pauta outros problemas que também eram função do INCRA, como a realização da Reforma Agrária. Foi um momento de lutar para a garantia das demandas do Programa e ao mesmo tempo reivindicar direitos assegurados no papel e não cumpridos na prática. A fala da coordenadora (1998-2001) deixa claro esta situação:

Tivemos um momento, se não me engano foi no segundo ano do PRONERA já, que o movimento ocupou o espaço do CAP veio todo mundo para cá, paralisou todas as atividades porque o INCRA não liberava os recursos o INCRA não cumpria com aquilo que havia sido acordado com os movimentos sociais acerca da reforma agrária e o PRONERA acabou sendo um espaço de protesto, um espaço aonde eles vinham protestava, suspendeu aula, ocuparam a universidade por alguns dias nós inclusive oferecemos colchoes, comidas então a relação com os movimentos sociais sempre foi uma relação muito boa. Conflito da UESB com os movimentos nós não tivemos o que teve foi conflito entre movimento e INCRA muito mais por conta da própria reforma agrária do que por conta do programa (COORDENADORA “A” 1999 A 2001).

Evidencia-se, assim, que a luta da classe trabalhadora deve ser permanente, do contrário corre-se o risco dessas lutas ficarem no campo da superficialidade e não demarcar sua

originalidade, que é a luta de classes. Objetiva-se com isso trazer à tona a necessidade de discutir a impossibilidade de se desenvolver parcerias com instituições sem antes compreender quais são as intencionalidades práticas do grupo que determina economicamente. Uma vez, que na lógica capitalista estas estão para reproduzir o que se tem enquanto sociabilidade vigente, e nesta relação é preciso que os movimentos sociais compreendam que seu papel caminha contrário a essa lógica, de manter o que se se tem enquanto sociabilidade, é preciso criar outra forma de fazer e pensar a sociedade. Nesse sentido, Montañó e Duriguetto (2011) enfocam a seguinte questão:

O Capital e o Estado neoliberal não assistem passivos às ofensivas dos movimentos sociais e à ascensão de governos que enfrentam o poder imperialista. Governos afinados com a diretiva neoliberal vêm adotando políticas direcionadas a desativar o potencial de resistência dos trabalhadores através do dismantelamento de suas estruturas organizativas, a adoção de políticas sociais focalizadas, o incentivo à proliferação de ONGs, o fortalecimento da repressão policial e da criminalização jurídica das manifestações de protesto. Essas ações vêm afetando regressivamente os movimentos sociais dos trabalhadores nos países intermediários e subordinados, como é o caso dos países latino-americanos (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011, p. 295).

Diversas ações, principalmente aquelas de cunho social – mesmo as conquistadas pelos trabalhadores como o PRONERA – que foram implementadas durante os governos FHC e Lula, faziam parte de um contexto em que as políticas neoliberais vinham sendo executadas a todo vapor. Por esta razão, vale salientar que tanto a consolidação do Programa como o seu sucateamento fazia parte do momento histórico de consolidação de um projeto hegemônico de sociedade.

É emblemática a fala de uma coordenadora do Programa na universidade, quando esta se refere à questão dos recursos que não eram repassados para o cumprimento das atividades e ao mesmo tempo da relação que se estabelecia entre os “parceiros” quando esta traz a seguinte questão:

Eu não me lembro, mas acho que tinha atrasos. Teve momentos de a gente ter que esperar, e não colocarmos em andamento por que não vinha recurso, mas eu não lembro muito detalhe não. A gente tinha um relacionamento excelente com os movimentos sociais e eu me lembro de que a relação com o INCRA era uma relação boa e ao mesmo tempo era uma relação que me chamava atenção por que pessoas que eu tinha contato no INCRA diziam para eu tomar cuidado com o pessoal do movimento esse pessoal é terrível e eu não sei se eu muito inexperiente muito bobinha, mas eu não tive muitas dificuldades assim não de lidar com as pessoas dos movimentos que eu tenha percebido não, uma

relação muito tranquila, com O INCRA também não (COORDENADORA “B”, 2003).

Segundo Marx e Engels (1998), quem detém o poder econômico também detém o poder das ideias e com base nas ideias dominantes foram elaborados os convênios pelo INCRA, principal parceiro financeiro. Esses modelos eram disponibilizados para as universidades que acrescentavam questões acerca da realidade a ser desenvolvida no projeto. O que chama atenção é que nos convênios as funções dos movimentos sociais não são definidas. Essas questões apareceram somente nos projetos elaborados pela universidade, a partir das demandas dos movimentos sociais.

No entanto, quando aparece, a função dos movimentos sociais é definida de forma muito prática, como, por exemplo: mobilizar os alfabetizando ou ajudar na melhoria das estruturas escolares. Essa problemática se coloca como um limite, pois um programa advindo das reivindicações da classe trabalhadora teria que ser elaborado e executado pelos próprios trabalhadores. Do contrário, mesmo tendo representações dos movimentos sociais em algumas atividades, estas não contemplariam o objetivo que é o de proporcionar uma educação crítica e de qualidade para toda a classe trabalhadora do campo. Segundo relato dos coordenadores gerais, os convênios eram modelos disponibilizados pelo INCRA e à Universidade apenas cabia justificar a necessidade do Projeto e outras questões específicas da região como afirma a coordenadora:

Aí é o termo formal de convênios, entre o INCRA e a universidade a gente fez toda a planilha. O INCRA tinha um modelo de projeto onde a gente tinha que justificar toda parte pedagógica, financeira e administrativa. Então um convênio formal entre INCRA e universidade que ficou a cargo da pró-reitoria de administração/finanças que cuidou desta parte e eu não me envolvi. Era mais burocrática esta parte dos convênios nós fizemos todo esse acordo de inserção dos movimentos sociais e o INCRA aceitou as nossas condições de trabalho então o convenio foi feito formalmente dentro da institucionalidade (COORDENADORA A, 1999 A 2000).

A partir da questão acima, percebe-se ao longo do desenvolvimento do Programa que uma possível parceria aconteceu, porém numa relação de poder definida por quem detinha o poder econômico. Nesse caso, o INCRA era o órgão responsável pela liberação dos recursos para o processo de consolidação das atividades a serem desenvolvidas. Sendo assim, devido ao intenso atraso no repasse dos recursos, quando esses eram liberados havia que retomar o processo de mobilização dos monitores e alfabetizando com intuito de reiniciar as atividades que deixaram de acontecer por falta de condições econômicas. Um exemplo são as

capacitações, como registra o relatório: “Este momento de capacitação acontece em momento de difícil convivência com os assentados, devido ao atraso no repasse de recursos necessários ao bom funcionamento do Programa” (RELATÓRIO PARCIAL, outubro de 2000).

Uma das fragilidades do PRONERA, segundo Molina (2003), era justamente o não repasse dos recursos para as Universidades. Esse fator trazia dificuldades no processo de execução das atividades desenvolvidas nas áreas contempladas pelo projeto.

O governo, com todo seu aparato de força e consenso, termos estes compreendidos segundo Gramsci (1975 *apud* LIGUORI, 2007, p. 17), como a função do Estado, ou seja, “a complexidade do papel do Estado (“integral”) reside no fato de reunir força e consenso num nexó dialético, de unidade distinção [...]”. Neste sentido, observa-se que o poder da força, principalmente no aspecto econômico, foi bastante utilizado durante o processo de luta do PRONERA e isso se deu principalmente no aspecto da demora no repasse dos recursos. Posteriormente, percebe-se que, por meio de pressão da classe trabalhadora do campo, parte dos recursos de alguns projetos foram liberados, embora não fossem suficientes para atender a toda a demanda do PRONERA. Entretanto, com toda essa problemática, os convênios elaborados via o INCRA já apresentavam aspectos mencionados em outros momentos, o que sugere a garantia do consenso junto a sociedade civil.

Contudo, as universidades, juntamente com os movimentos sociais, continuaram a realizar os cursos – o que forçava o governo federal a liberar recursos para manter os convênios firmados anteriormente. Essa posição contraditoriamente garantiu a continuidade das ações do programa e a este, trouxe sérios problemas acerca da sua funcionalidade, visto que as condições materiais não estavam dadas e a precariedade nas áreas de assentamentos era demasiada, o que levou ao desestímulo e à desistência¹² dos alfabetizandos.

Outra ação do governo (FHC) que teve caráter de ação coercitiva foi a desarticulação da comissão pedagógica. Esta comissão organizava ações e lutas em torno da efetivação do PRONERA, portanto, tinha um papel de grande relevância. São esses alguns exemplos de como o aparato do Estado – grupo dominante – cria circunstâncias desfavoráveis às possibilidades de educação-formação escolar e técnica daqueles trabalhadores que estão nas áreas de reforma agrária. Isso acabava provocando um direcionamento do foco destes trabalhadores para questões imediatas, deixando mais uma vez a luta de classes postergada, em segundo plano. Ainda assim, não se pode desconsiderar que, mesmo diante de inúmeros

¹² Esta discussão está mais detalhada na 3ª e 4ª categoria, em que se apresentam com mais detalhes os índices de desistências e os principais motivos de tais desistências.

entraves, o PRONERA da UESB colaborou para amenizar as desigualdades no processo de escolarização/formação dos trabalhadores do campo na região sudoeste.

4.2 Condições objetivas e subjetivas da implementação do PRONERA-UESB: “campos” de contradições

Ao partir da premissa de que as condições objetivas da vida humana são determinantes para que as atividades práticas e subjetivas se realizem, ou não – conforme Marx e Engels (1998, p. 11) expressam nesta passagem: “o que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção” – compreende-se que não basta estar munido de boa vontade, mas é necessário, inquestionavelmente, que estejam dadas as condições concretas para que o desenvolvimento da atividade humana se realize, seja no campo intelectual, seja manual.

Portanto, através dessa compreensão é que se buscou fundamentação na categoria contradição, no intuito de analisar como as mudanças ocorridas no estágio de desenvolvimento do PRONERA, na UESB, interferiram na sua materialização e nas atividades pedagógicas que vinham sendo colocadas em prática nas áreas de assentamentos durante o período analisado nesta pesquisa. Para relacionar esta circunstância com a categoria da contradição, apoiamo-nos em Cheptulin (2004), quando este explica que:

Contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em um movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 2004, p. 295).

Cheptulin (2004) aponta que a contradição é algo em mudança permanente, de forma que é crucial perceber em qualquer objeto de estudo como ocorreram às mudanças do fenômeno de uma forma para outra e como isto interfere em seu desenvolvimento. Diante desse movimento do fenômeno, que é inevitável, surgem as seguintes interrogações: É possível a implementação de uma política pública de educação sem as condições materiais estarem dadas? E ainda: é possível desvincular as questões objetivas das questões subjetivas?

Em específico, serão analisados esses pontos de contradição, com a intenção de compreender a formação material do seu aparecimento, no processo de consolidação das ações e da proposta do programa para as áreas de assentamentos.

Constata-se que as condições dadas de desenvolvimento do e no início do Programa na UESB se basearam principalmente no querer fazer, sem que houvesse um observar e analisar

cuidadoso sobre as condições objetivas [como recursos humanos e estruturas mínimas] existentes na região para sua realização. Essa circunstância, obviamente, provocou sérios problemas no processo da implementação do Programa, levando ao desestímulo dos educandos e dos monitores. Isso se confirma a partir destes dados presentes no Relatório (2001):

Considerando a efetiva implementação das turmas em abril de 2000, tendo em vista os problemas já revelados nos relatórios anteriores, e que com a suspensão do repasse de verbas para a UESB vários problemas foram ocasionados. Assim, necessário se fez uma re-arrumação das turmas, frente a uma nova realidade. Importante destacar que, mesmo com todos os problemas existentes, a meta de 60 turmas vem sendo assegurada, apesar de ter sido identificado um aumento considerável de evasão, provocado, principalmente, pela mudança do monitor-alfabetizador, da escassez de acompanhamento e da diminuição de material didático disponibilizado em todas as turmas (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

Para tanto, diversos fatores apontados por este relatório, e por outros de períodos diferentes, que tratam das condições objetivas para o desenvolvimento do Programa revelaram que a falta de condições mínimas impossibilitou uma efetiva consolidação das ações necessárias para a implementação das turmas de EJA nas áreas de assentamentos, principalmente no que se refere à desistência dos alfabetizandos e dos monitores alfabetizadores. Conforme se identifica nesta passagem do Relatório (2001):

Em alguns assentamentos as salas foram arrumadas a partir de doação, por parte da UESB, de carteiras e baterias de carro tendo em vista a inexistência de energia elétrica, sendo essas as necessidades básicas consideradas para dar início às aulas. Em outros, apesar dos esforços empenhados, ainda não se conseguiu dotar os espaços alternativos das condições mínimas necessárias para a implementação das turmas, o que não impede o funcionamento, mesmo precário, das salas de aula (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

Não se pode deixar de registrar a importância da infraestrutura para o desenvolvimento adequado das práticas pedagógicas, que são fatores determinantes no processo de ensino aprendizagem, bem como na consolidação de uma política pública. Verificou-se, pelos dados coletados (em entrevistas com coordenadores e monitores), que este fator acabou sendo um dos principais causadores do desestímulo dos educandos para dar continuidade aos seus estudos.

Sendo esse desestímulo uma das consequências do Programa por não ter previsto no orçamento a organização e/ou a melhoria, nas áreas de Assentamento, dos espaços para as práticas pedagógicas e onde iria acontecer o processo de alfabetização, o Relatório (2001) afirma:

Necessário se faz também sugerir que, no Programa, deveria existir dotação orçamentária para suprir essas necessidades básicas, tendo em vista que as condições de infraestrutura interferem bastante no resultado dos trabalhos. A falta de carteira, de quadro de giz, de iluminação ou espaço físico é inerente às próprias condições de vida dos assentados. Ressaltamos, que com todo o envolvimento conseguido na grande maioria dos assentamentos, ainda é insuficiente para minimizar as deficiências que são próprias de áreas tão carentes como as que atuamos (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

Compreender como ao mesmo tempo se tomou a decisão de começar o Programa sem as condições objetivas, baseando-se em apenas condições subjetivas, remete a saber como isso contribuiu e ao mesmo tempo desorganizou ações (atividades pedagógicas e organizativas) que poderiam ter sido elementos fundamentais no processo de formação dos trabalhadores do campo.

O fato de constatar que houve desvinculação de questões inerentes uma à outra, mesmo que por consequência da vontade de ver os projetos acontecerem, do envolvimento ou da dedicação exagerada em determinadas questões deixando outras sem receber atenção, interferiu nas decisões a serem tomadas, impedindo de certa forma de ver a contradição que estava posta.

Os relatórios também apresentam pontos cruciais acerca da falta das condições materiais para o desenvolvimento das atividades do programa. No entanto, essas foram iniciadas e os resultados não foram os mais favoráveis, como descrevem os mesmos:

No que se refere à escolarização de monitores, os desníveis escolares, as substituições e o remanejamento involuntário provocaram atraso na programação, estando a equipe da UESB efetuando um novo planejamento das suas ações para posterior implementação (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

As aulas tiveram início com monitores que não tinham uma formação adequada para alfabetizar/escolarizar os jovens e adultos. O processo de consolidação das práticas pedagógicas ficou submetidas a monitores que também precisavam passar pelo processo de alfabetização. Este fato ocorreu porque nas áreas de assentamentos não havia pessoas com uma formação adequada que dessem conta de assumir esta tarefa. Essas constatações colocam novamente em discussão a necessidade de unir, mediar, a vontade do querer fazer com as questões materiais existentes. A desvinculação dessas questões, como foi mencionado anteriormente, ocasionou, a partir da insuficiência das práticas pedagógicas, a desistência dos educandos pela formação e o descrédito com o qual esses enxergavam o PRONERA.

O relatório (2001) aponta ainda que no decorrer da realização das turmas que estavam organizadas nesse período, muitos problemas foram ocasionados por não haver condições necessárias para a sua implementação, o que se confirma nestes trechos:

As sessenta turmas de implementadas vêm funcionando aquém das expectativas, tendo em vista todos os transtornos provocados pela descontinuidade na liberação dos recursos planejados (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

Assim, experimentamos um quadro de desmotivação, de evasão e de descrédito que entendemos ser possível a sua reversão a partir do momento em que pudermos honrar com a nossa parte nessa parceria (RELATÓRIO PRONERA/UESB, 2001).

As questões fundamentais acerca da experiência da EJA no PRONERA/UESB, foram observadas claramente, pelos dados coletados, e podem ser compreendidas entre os aspectos objetivos e subjetivos. Ou seja, os aspectos objetivos podem ser identificados no fato do não repasse de recursos e na falta de estruturas adequadas, o que prejudicou a execução das ações do Programa. As questões de ordem subjetivas estão relacionadas à vontade (estimulada na luta pela educação nas áreas de reforma agrária) dos movimentos sociais em iniciar o Programa, sem que os fatores objetivos estivessem dados, quer dizer, sem ter as condições concretas para assegurar a realização das ações, pela falta de estruturas como: escolas, transporte, material didático e acompanhamento pedagógico dos monitores, até porque estas funções também dependiam de responsabilidades atribuídas aos outros parceiros (INCRA e UESB). Ou seja, não eram apenas de responsabilidade dos movimentos sociais.

Os Relatórios de 2000, 2001 e 2002 tratam dessas questões quando apontam que:

A vontade política dos parceiros, o tempo transcorrido, as etapas de capacitação e o acompanhamento dos trabalhos poderiam ser considerados elementos indicadores de sucesso se não fosse o elemento financeiro ter provocado descontinuidade de um processo coletivamente construído entre os parceiros locais (RELATÓRIOS PRONERA/UESB, 2000, 2001, 2002).

Neste ponto, fica evidente que embora existisse a força de vontade, principalmente dos movimentos sociais para prosseguir com o Programa, a questão dos atrasos dos recursos pesou e diversos esforços, como a mobilização dos monitores alfabetizadores e alfabetizandos, as capacitações realizadas e a escolarização dos educandos, foram suspensos por falta de recursos

financeiros¹³. Isso exemplifica, claramente, que boa vontade política desprovida de uma compreensão aprofundada acerca da realidade sobre a qual se pretende intervir, pode não trazer para a mesma contribuições que a modifiquem em seus aspectos socioeconômicos¹⁴. Porque se segue a orientação teórica (marxista) que fundamenta este estudo, compreende-se que o ser humano só consegue avançar no sentido da transformação da realidade se conseguir articular de forma dialética a questão material e subjetiva, que são dimensões inerentes ao processo de construção da realidade social.

Marx e Engels (1998) contribuem com esta questão ao trazer para a discussão a seguinte reflexão:

Não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 1998, p. 19).

Trata-se como evidência Marx e Engels (1998) em que o que os homens são depende de como eles produzem sua vida material, e assim compreendendo a vida material melhor compreenderão as formas de pensamento e representações que fazem a mediação entre o objetivo e o subjetivo. Confirma-se esta forma de compreensão, por exemplo, nesta passagem de Marx e Engels (1998, p. 19): “[...] não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. Portanto, pelas análises aqui realizadas sobre a especificidade do nosso objeto de estudo, fica claro a partir dos relatórios que, principalmente, os movimentos sociais, por estarem diretamente envolvidos na luta para assegurar o desenvolvimento do Programa, não deram conta de tecer a crítica acerca do fato de iniciar o Programa sem que as condições materiais estivessem dadas.

Constata-se, portanto, que o processo de implementação do Programa se inicia a partir do campo das ideias para depois buscar compreender a materialidade existente. A realização do PRONERA/UESB perpassa por um processo decorrente de várias dimensões, entre elas: reivindicações dos movimentos sociais, políticas de Estado, questões burocráticas e

¹³ Esta discussão já se encontra descrita na fala de uma coordenadora apresentada na primeira categoria que analisamos, na qual a mesma se refere a momentos em que os movimentos sociais tiveram que paralisar as atividades para cobrar o cumprimento do estabelecido pelo INCRA acerca do PRONERA e da Reforma Agrária.

¹⁴ Esta questão que trata das mudanças socioeconômicas esta tanto no MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA como no RELATÓRIO (2001) do PRONERA/UESB, em que é afirmado que essas mudanças aconteceram nos espaços envolvidos com a formação do Programa.

financiamento. Estas dimensões dependendo das forças ideológicas que se sobreporão naquele momento histórico (iniciando com o governo FHC e seguindo seu percurso no governo Lula), colaboraram para a fragmentação da luta maior pela educação e formação dos trabalhadores do campo.

Os Movimentos Sociais, ao invés de se mobilizarem em torno da luta pela qualidade da educação que seria oferecida, acabaram direcionando os seus esforços para dar conta daquilo que era de responsabilidade do Estado. Por outro lado, os movimentos sociais não possuem autonomia financeira e nem política e, visto que estes movimentos estão inseridos em uma sociedade na qual quem detém os meios de produção detém também as forças políticas, fica óbvio porque o PRONERA/UESB, no período aqui analisado, não deu conta de suas principais metas, exatamente porque o que cabia à responsabilidade da política pública não foi cumprida em sua integralidade. Isso é possível de observar quando confrontado o texto do Manual Operativo do PRONERA (2011) com o que foi a implementação do Programa na região sudoeste da Bahia, via a UESB, neste período da análise (1999 a 2007).

A questão acima levantada evidencia o seguinte: que a teoria e a prática quando não caminham dialeticamente no processo de compreensão da realidade acabam causando graves problemas às reivindicações da classe dos trabalhadores, e nesse caso ao seu processo de educação escolar e formação humana.

Essa forma de relação entre o que é oferecido pelo Estado e aquilo que define a luta da classe trabalhadora do campo por educação, encontra-se em polos contraditórios. O fato de a classe trabalhadora ser desprovida de formação e informação, que são fundamentais para a compreensão da realidade em sua totalidade, define exatamente o limite do que o Estado ideologicamente oferece a esta classe, para que a mesma não tenha as reais condições de se emancipar.

4.2.1 Organização pedagógica dos cursos alfabetização, 5ª a 8ª séries e as capacitações: contradições entre a teoria e prática pedagógica

No decorrer da análise dos dados, principalmente no item acerca da organização pedagógica dos cursos de EJA na modalidade fundamental I e II, bem como na capacitação dos monitores/alfabetizadores, algumas questões chamaram atenção. Entre as principais identificou-se: a falta de formação necessária dos monitores alfabetizadores para darem aulas; a evasão escolar tanto dos alfabetizandos quanto dos monitores e a enunciação da proposta freireana como principal pressuposto teórico. Além disso, outras questões apareceram ao longo

dos relatórios de 2001 a 2005 e dos Projetos, relacionadas principalmente com a organização e condução do processo de efetivação dos cursos de alfabetização, escolarização de 5ª a 8ª série e das capacitações dos monitores.

Para dar suporte à análise deste item, buscou-se fundamentação na categoria mediação (de método), com intuito de fazer as conexões necessárias, na tentativa de compreender como ao longo da trajetória do PRONERA as relações entre as instituições estatais foram articuladas pelo trabalho pedagógico desenvolvido na UESB e em “parceria” com os movimentos sociais, para ser executada por aqueles trabalhadores que fazem parte dos assentamentos. Nesse sentido, da reflexão surgem as concepções de mediação que seguem abaixo e se tornam o caminho para esta análise:

É uma categoria central da dialética, refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário. Desse modo, as diversas formas e variedades de conhecimentos podem ser afirmadas em termos de determinadas regras e procedimentos formais que, porém, devem ter sua explicação e justificação no estudo do ser, e não numa referência circular à sua própria estrutura de classificação e validação específica. É por isso que a categoria de mediação adquire significação qualitativamente diferente na dialética marxista, que se recusa a admitir a autonomia em qualquer ramo tradicional da filosofia e trata seus problemas como partes integrantes de um estudo adequado de um ser social com a TOTALIDADE de suas determinações objetivas, interligações e mediações complexas (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA 2001, p. 263).

Ainda nesse segmento, Freitas (1995) acrescenta:

A categoria mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório (FREITAS, 1995, p. 83).

Sendo assim, elaborar, executar e avaliar a implementação deste Programa, que procura vincular sujeitos antagônicos, remete a uma discussão onde as determinações objetivas, interligações e mediações complexas precisam ser levadas em consideração. Sem essas conexões seria impossível compreender como se estabelece a relação, por exemplo, entre sociedade civil e Estado e como essa relação é concretizada principalmente por meio dos aparelhos privados de hegemonia, tendo a escola como um dos seus principais aparelhos de dominação. E como o objeto de estudo perpassa pelo processo educacional, analisaram-se estas

mediações principalmente através da organização do trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos já mencionados.

Também se buscou suporte nas contribuições de Freitas (1995) acerca da organização do trabalho pedagógico, trazendo para o debate as discussões em torno do par dialético objetivo/avaliação, que busca interligar esses, com o conceito de educação, homem e sociedade.

Partindo para as análises propriamente ditas, inicia-se por aquilo que se denomina de suporte teórico da proposta pedagógica da EJA nos cursos executados pela UESB, em que o Relatório aponta:

A valoração da visão histórico-política-cultural que norteia a concepção Freireana, será a base metodológica dos processos de aperfeiçoamento e escolarização a serem implementados nas áreas de assentamento da região Sudoeste da Bahia, entendendo que estes princípios valorizam os saberes adquiridos na labuta cotidiana dos alunos trabalhadores, devendo estes saberes ser sistematizados de forma a permitir a sua adequação ao mundo letrado, formalizado pela sociedade culta, e, contextualizá-los de forma a permitir que o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e raciocínio matemático, integrados com o contexto social, político e cultural possam proporcionar o aperfeiçoamento de ações cotidianas e, assim, permitir uma inserção mais cidadã no contexto social em que estão inseridos (RELATÓRIO, 2003).

A coordenadora geral do Programa (2002-2007) também se refere a esta perspectiva quando afirma que:

A proposta pedagógica seguiu ao rigor o manual de operações do PRONERA e obedecendo as especificidades dos movimentos sociais do campo e o tempo escola e o tempo comunidade e a proposta pedagógica era baseada em Paulo Freire sempre numa visão libertadora do educando e essas propostas obedeciam ao que era estabelecido (COORDENADORA C, 2002-2007).

Também é apresentada como suporte teórico-metodológico a concepção de interdisciplinaridade, como explica o Projeto (2005):

Estamos cientes de que desenvolver um trabalho educativo, na perspectiva interdisciplinar, não significa negar as especificidades e objetividades de cada área do conhecimento; significa, porém, uma oposição à concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmo, como se as teorias pudessem ser constituídas em mundos particulares (PROJETO CARACTERIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS – INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO PRONERA ESCOLARIZAÇÃO 5ª A 8ª SÉRIE, 2005, p. 4).

O manual de operações apresenta três questões básicas acerca do processo de ensino-aprendizagem: investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou

grupo que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores de currículo; contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade; processo de aprendizagem-ensino que se vincule a ações concretas de superação das situações-limite do grupo.

Ao tratar das modalidades, o referido manual afirma o seguinte:

A população assentada é majoritariamente jovem, e entre estes, permanecem as baixas taxas de escolaridade, sendo que 42,27% da população tem nível de escolaridade, sendo que 42,27% da população tem nível de escolaridade até 4ª série; 27,27% tem ensino médio completo e menos de 1% teve acesso ao ensino superior (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA, 2011, p. 17).

A partir das questões levantadas, serão necessárias algumas reflexões que têm por intenção analisar a concretização das questões anunciadas tanto nos Projetos de EJA desenvolvido pela UESB e as falas das coordenações quanto pelo manual de operações.

Sendo assim, surgem as seguintes interrogações: É possível implementar uma proposta de educação, no caso a freireana, sem dominá-la? É possível por meio simplesmente de um programa focalizado de educação imprimir mudanças territoriais nas comunidades que foram atendidas pelo programa? Como trabalhar uma proposta pedagógica desarticulada dos acontecimentos gerais da sociedade?

Como já dito anteriormente, o programa teve início sem que as condições materiais estivessem garantidas, tanto em seu aspecto financeiro, infraestrutura e formação dos monitores alfabetizadores. Em se tratando da proposta freireana enunciada nos projetos da EJA, observou-se que os relatórios não dão conta de explicitar como foi na prática da sala de aula o trabalho pedagógico com a proposta de Paulo Freire, ficando superficial nos relatórios o trato desta questão.

Em outro foco da análise, sobre esses Relatórios (2000-2007), evidenciou-se que os mesmos não tratam dos princípios da luta da classe trabalhadora, de acordo com aquilo pelo que os Movimentos Sociais lutam, ou seja, pela necessidade de romper com a estrutura social vigente em relação à educação. Nos relatórios se evidencia apenas a preocupação do letramento pelo letramento. Como foi apresentado anteriormente, os monitores alfabetizadores não tinham a formação adequada, como então poderiam incorporar a proposta de educação baseada em Paulo Freire? Faz-se necessário lembrar que estes alfabetizadores tinham de dar conta de alfabetizar sem estrutura adequada, sem materiais didáticos e sem acompanhamento sistemático por parte das coordenações pedagógicas gerais e locais. Essas problemáticas, acima apontadas,

segundo os relatórios (2000, 2001, 2005 e 2007), não se resolveram devido à falta de recursos financeiros, falta de transportes e por motivo de distância de um assentamento a outro.

O Projeto (2001) aponta para a proposta freireana, no entanto os procedimentos operacionais de elaboração dos documentos apontam para os parâmetros curriculares nacionais da EJA quanto ao processo de: “elaboração de material didático, metodológico e instrucional, para a escolarização dos monitores/alfabetizadores, tendo como pressuposto teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (RELATÓRIO, 2001, p. 16).

Neves (2002), em seus estudos, compreende que os Parâmetros Curriculares Nacionais são mecanismos de subsunção da escola aos interesses técnicos e ético-políticos da burguesia, interesses esses implantados nas escolas com objetivo de submeter a classe trabalhadora aos interesses da burguesia. Nesse sentido, é contraditório ter como base teórica a proposta freireana e ao mesmo tempo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma vez que ambos defendem projetos de sociedade diferentes, não havendo possibilidade de mediação do ponto de vista da proposta educacional.

Em relação à interdisciplinaridade, Freitas (1995) destaca:

A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivista (FREITAS, 1995, p. 91).

A concepção de interdisciplinaridade apresentada por Freitas (1995), contraria o que até então nos projetos vem sendo apresentado enquanto interdisciplinaridade, uma vez que a prática deve estar justaposta à teoria, caso contrário a consolidação de tal proposta fica comprometida, uma vez que conteúdo e forma devem ser entendidos em uma relação dialética, em que ambas se complementam.

Embora se enuncie que a interdisciplinaridade será a base de tal projeto de escolarização ao longo do Projeto (2005), cada professor com base em sua disciplina aponta o que será trabalhado no processo de escolarização. Cada um aponta conteúdos de acordo com sua área de conhecimento e em nenhum momento se relaciona com uma teoria que desse conta de ser a base para o conteúdo a ser trabalhado, ficando muito mais junção de disciplinas, do que uma proposta de interdisciplinaridade.

Nesse sentido, Freitas (1995) aponta que quando a interdisciplinaridade não é trabalhada dentro de um processo da teoria do conhecimento, esta é elevada a situações mágicas que têm por intenção refazer o conhecimento desmembrado, como se porventura este não fosse parte integrante do próprio ato de consolidação do conhecimento e houvesse a possibilidade de ser imposta a ele a posteriori. O mesmo autor conclui que: “é relevante enfatizar que a metodologia interdisciplinar não pode ser separada do conjunto da moderna teoria do conhecimento marxista” (FREITAS, 1995, p. 92).

Por ser esta uma proposta de escolarização trabalhada conjuntamente com os movimentos sociais, a base teórica de tal Projeto (2005) se mostra artificial do ponto de vista dos princípios da luta da classe trabalhadora, se for levar-se em consideração que o PRONERA é uma luta dos trabalhadores do campo por educação de qualidade e não um Programa de cunho simplesmente extencionista que vai da universidade para as comunidades.

Ao relacionar os dados acerca do público alvo atingindo pelo PRONERA, apresentado no Manual de Operações deste Programa (2011) com a política educacional do projeto neoliberal, verifica-se que o que o Programa contemplou foi justamente a modalidade de ensino da proposta de educação ofertada no projeto de consolidação da sociedade vigente. Neves (2002) reafirma esta colocação quando apresenta o seguinte argumento:

A política governamental neoliberal focaliza suas ações na formação técnica e ético-política do trabalho simples, consubstanciadas na universalização das oportunidades escolares no ensino fundamental das próximas gerações da classe trabalhadora, na expansão do ensino médio de natureza profissionalizante e na realização de cursos de requalificação profissional, executados diretamente pelo Estado ou indiretamente por antigos e novos parceiros dentro da sociedade civil (empresários, CUT e Força Sindical), para os trabalhadores potencial ou efetivamente engajados no mercado de trabalho (NEVES, 2002, p. 168).

Assim, ao analisar as ações desenvolvidas na Universidade percebe-se que primeiramente foram contemplados os cursos do ensino fundamental na modalidade de escolarização e posteriormente os cursos profissionalizantes, ambos também apresentados como demandas dos próprios movimentos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidir analisar o PRONERA, traçaram-se alguns pontos de partida que aqui foram retomados com o propósito de refletir sobre os avanços, possibilidades e desafios colocados durante o estudo deste objeto. Para dar conta desta análise, partiu-se das questões que sustentam esta pesquisa: A UESB e o INCRA juntamente com os movimentos sociais conseguiram estabelecer uma relação para atingir às ações básicas proposta pelo PRONERA? E se conseguiram, como foi organizada e executada a função de cada parceiro?

Como desdobramento das perguntas, foram lançadas as seguintes hipóteses: a) A exteriorização das lutas dos movimentos sociais, quando adquirem materialidade, é absorvida pelas instancias representativas da sociedade capitalista. Essa circunstância dada contribui no processo de desorganização da classe trabalhadora, uma vez que muitos movimentos são inseridos nesses espaços organizativos do Estado e acabam por não mais fazer a crítica e levantar suas bandeiras; b) O fato de o PRONERA ser executado em parceria com órgãos governamentais e instituições que têm a “função” de reproduzir a ordem vigente contribui para que os valores da luta não permaneçam incorporados no desenvolvimento das ações que o programa propõe e esta dinâmica mostra como a luta pode ser enfraquecida ou cooptada pelas classes dominantes, muitas vezes fortalecendo a classe hegemônica, uma vez que esta parceria com vários órgãos governamentais não acontece de forma passiva, mas institui exigências do grupo dominante, o que pode contribuir para a manutenção da opressão da classe trabalhadora.

Com a intenção de avançar para uma compreensão mais aprofundada acerca da temática, estabeleceu-se este objetivo como principal: Analisar o processo de consolidação do PRONERA na UESB, pesquisando as principais ações do Programa na relação com esta instituição no período de 1999 a 2007. Para tanto, outros objetivos se fizeram necessários, sendo eles: analisar as mediações entre política pública de Estado, movimentos sociais e educação a partir de conceitos e concepções teóricas; historicizar o processo de construção do PRONERA a nível nacional, e os períodos/contexto que norteiam a materialização deste programa na Região Sudoeste da Bahia; identificar e sistematizar as ações do PRONERA/UESB no período 1999 a 2007 e seu vínculo com os movimentos sociais da região Sudoeste; verificar as dimensões práticas do PRONERA/UESB enquanto política pública e seus resultados em decorrência das ações realizadas pelo programa.

Durante a realização da pesquisa, a partir dos dados coletados, observou-se que o PRONERA foi fortemente divulgado pelos setores governamentais durante o período Lula. Isso

se deu por algumas questões: uma ligada ao projeto da burguesia de dar à população do campo uma formação mínima e a outra ligada ao processo de consenso do governo Lula, uma vez que este preconizava a ideia de um governo para todos: pobres, ricos, empresários, sem-terra, sem-teto, etc.

Dias (2006) avalia que as reformas desenvolvidas no governo Lula foram nada mais que a redefinição das relações capitalistas e da própria ordem do capital e do Estado brasileiro. O principal propósito dessas reformas está em construir um novo perfil da classe trabalhadora com o objetivo de estabelecer uma nova relação entre capital e classe trabalhadora. Para tanto, se fez necessário “repensar” a educação em todos os níveis e sentidos.

Ao partir das considerações de Dias (2006), pode-se dizer que o PRONERA, embora se consolide a partir das reivindicações dos trabalhadores, é um Programa contraditório. Ainda que o PRONERA seja reivindicação das lutas dos movimentos sociais, e definido nas Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, ele possui sua funcionalidade condicionada por parcerias entre universidade, órgãos governamentais e movimentos sociais. Esta forma de organização da política pública, através de parcerias, se caracteriza como uma organização para assegurar a hegemonia do grupo dominante e ao mesmo tempo regular as atividades desenvolvidas pelos movimentos sociais. É difícil de compreender a lógica que se estabelece em uma parceria constituída por grupos que se opõem do ponto de vista da concepção de projeto de sociedade, sem que haja uma análise detalhada do seu processo de criação e implementação.

Lukács (1978, p. 10) faz a seguinte pergunta sobre a problemática da classe trabalhadora e as formas de submissão que lhe são impostas: “até que ponto a classe trabalhadora realiza ‘conscientemente’, até que ponto ‘inconscientemente’, até que ponto uma consciência ‘falsa’, as tarefas que lhe são impostas pela história?”. Esta problemática nos faz refletir acerca da não importância que as organizações sociais têm dado a formação dos trabalhadores do campo (quando estas deixam de articular a educação) que em sua prática e teoria seja capaz de possibilitar aos trabalhadores as condições objetivas e subjetivas de compreender a realidade, não somente como ela se apresenta, mas como ela é em sua totalidade e em sua essência.

Diante deste contexto, percebeu-se que a classe trabalhadora precisa munir-se ainda mais das ferramentas teóricas, visto que compreender todas as dimensões da classe dominante é tarefa essencial, em especial para assegurar que os intelectuais orgânicos – dos movimentos sociais – tenham a capacidade de analisar e intervir de forma crítica e coerente os diversos processos sociais, econômicos, políticos da sociedade capitalista.

Durante o processo de análise deste objeto, evidenciou-se que o Estado reprime e, ao mesmo tempo, desenvolve uma relação com a classe trabalhadora por meio dos aparelhos

privados de hegemonia – aparelhos capazes de criar consenso e, conseqüentemente, a hegemonia como se identifica nas abordagens de Coutinho (1996). Assim, o capitalismo, em suas múltiplas facetas, impõe suas ideias, ora pela força (coerção), ora pela atuação dos aparelhos privados de hegemonia.

Em se tratando das relações objetivas e subjetivas, Marx e Engels (1998, p. 19/20) fundamentaram essa reflexão acerca dos entraves que estas relações podem causar ao serem tratadas isoladamente, ou seja, “não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformando, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento”. Por este argumento de Marx e Engels (1998), depreende-se que o ser humano ao transformar uma determinada realidade, transforma também sua maneira de agir sobre ela.

Essa reflexão permite afirmar que os movimentos sociais, no processo de consolidação do PRONERA, ao desvincular as questões objetivas e subjetivas relacionadas à luta de classe, mesmo que de forma indireta, optaram por uma determinada prática, que conseqüentemente definiu a forma e o conteúdo do processo de consolidação do PRONERA/UESB.

Sobre as diferentes dimensões possíveis de serem analisadas nesta problemática, ainda se faz relevante levantar a interrogação: Se ao transformar uma realidade transforma-se também a maneira de agir e ver a realidade, a partir das ações realizadas nas áreas de assentamentos, que transformações práticas e de pensamento acerca da luta de classe trouxe a implementação do PRONERA para os trabalhadores que foram alfabetizados pelo Programa?

Outra questão relevante que se destacou acerca do PRONERA/UESB está ligada em como foi pensado, organizado e posto em prática o trabalho pedagógico, uma vez que não se percebem nos relatórios uma análise do contexto da realidade social histórica e das condições materiais de produção da vida. Para Carvalho (2011), sem essa compreensão é impossível aos trabalhadores/camponeses avançarem, e assim superarem o empobrecimento material e espiritual ao que foram submetidos, via o processo de escolarização, de educação humana.

Sendo assim, observou-se que nos projetos e relatórios elaborados pela UESB com representações dos Movimentos Sociais, não se especifica a concepção de Educação defendida pelo MST, concepção esta compreendida a partir do seguinte princípio:

[...] Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados do ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. Desde os primeiros acampamentos e assentamentos esta é

uma das lutas do MST (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº13 EDIÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 233).

Para tanto, observa-se que embora existisse representação do MST no processo de elaboração da proposta de Educação de Jovens e Adultos do PRONERA/UESB, a mesma não trata dos princípios pedagógicos e filosófico do Movimento. Tampouco parte da sua concepção de formação humana, uma vez que, como afirmado acima, a escolarização dos trabalhadores do campo se constitui como ferramenta fundamental no processo de luta, por contribuir para uma compreensão sistematizada das relações sociais. O que faz ainda necessário questionar: O distanciamento entre a proposta de educação socialista e o que até então foi desenvolvida pelo PRONERA UESB se colocou como um limite acerca do que defendem os movimentos de luta do campo?

No entanto, o PRONERA/UESB enquanto política pública vem contribuindo com a formação/escolarização da classe trabalhadora do campo uma vez que, ao longo do processo histórico de luta para sua constituição e desenvolvimento, este programa vem desenvolvendo ações nas diversas modalidades educacionais, tais como a EJA, a formação de professores e os cursos técnicos.

Essa pesquisa foi relevante por possibilitar compreender as formas de lutas atuais, destacando as limitações, evidências e contradições como forma de superação para novos patamares de luta.

Por mais que as reivindicações em torno de outra sociabilidade perpassem por diferentes correntes de pensamento e ideológicas, sem dúvida, é momento dos movimentos sociais e sindicais compreenderem os percalços desse momento de dificuldade, buscando dar um salto de qualidade para outros patamares de luta. Esse salto só será possível se as diversas frações da classe trabalhadora entenderem a urgência de criar unidade e coerência em torno da sua luta histórica, bem como sobre a autonomia e a independência política que está em jogo.

Conclui-se, provisoriamente, esta pesquisa, entendendo que muitas questões ligadas ao PRONERA/UESB ainda necessitam de uma análise aprofundada, como as que seguem: Como qualificar a educação do campo para se tornar uma forte trincheira na luta contra o capitalismo, levando em conta todas as experiências dos movimentos sociais já sistematizadas?

O que se pode extrair dessas lutas a fim de construir ações/estratégias em torno da luta de classes na educação? Esta questão estaria associada a necessidade de levar em conta os processos de mediações como determinantes no vir a ser, ou seja, a depender das estratégias dos movimentos sociais, o PRONERA pode ser uma estratégia para fortalecer a luta da classe

trabalhadora ou, contrariamente, pode se tornar algo a mais na burocracia estatal. Porém, compreende-se a urgência de continuar a fazer estudos de aprofundamento teórico e prático sobre a real situação em que se encontra a classe trabalhadora. Para, dessa forma, avançar na construção de outra hegemonia e na emancipação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Adenilson Monteiro do Amaral. **Movimentos Sociais e Educação do Campo: um estudo da experiência do PRONERA na Bahia.** [Dissertação de Mestrado], UNEB, Salvador, 2013.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST.** [Tese de Doutorado], Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, 2007, 346p.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise do percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde.** v.7, n.1, P.35-64, 2009.
- _____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo,** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.259-267.
- CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores.** Brasília: PRONERA: NEAD, 2006, p.19-30; 141-155.
- CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da Educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais.** [Tese de Doutorado] – UFBA/FACED, Salvador/BA, 2011.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.147-162.
- DIAS, Edmundo Fernandes. **Política Brasileira: embate de projetos hegemônicos.** São Paulo: Editora Instituto José Paulo e Rosa Sundermann, 2006.
- DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. [Tese de Doutorado], UFPR, Curitiba, 2009.

GARCIA, Fátima Moraes; SOUSA, Leila da Silva; SANTOS, Eduardo Lisboa. Questões teóricas e conceituais sobre o princípio educativo do trabalho e a relação com a pedagogia do movimento. **Revista Binacional/RBBA**, v. 3, n.2, 2014.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade e. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Revista Temas**, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENGA, Ludke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÉZSÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado, defendida em 2003. Brasília, UNB, 2003.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Caderno de Educação nº 13, Edição Especial. **Dossiê: MST Escola: – Documentos e Estudos 1990 – 2001**. 2. ed. Expressão Popular, 2005.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas São Paulo: Autores Associados, Histedbr, 2007.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETO, Luiz Bezerra; REZENDE, Janaína de. **O MST, o PRONERA a educação do campo possíveis contribuições da “pedagogia da terra”**. São Carlos, 8ª Jornada Stedile BR, UFSCAR, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985/2000.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. Trad. Laura Teixeira Motta, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-180, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Mauro Roque de. **Educação na Reforma Agrária: uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA**. Dissertação de Mestrado - Salvador: UNEB, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Convênios firmados entre a UESB e o INCRA/BA, 1999 a 2004**.

_____. **Projeto: Educação e capacitação de jovens e adultos assentados em áreas de Reforma Agrária – PRONERA**. 1999 á dezembro de 2007.

_____. **Relatórios PRONERA/UESB – 1999 a 2007**.

VAZQUEZ, Adolfo, S. **Filosofia da Práxis**. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II - Questões para Reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010, p.127-134.

VENDRAMIN, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. **Escola e Movimento Social: a experiência em curso no campo brasileiro** (orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAHIANO – UFRB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - MESTRADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – MONITORES DO PRONERA DA UESB

NOME: _____

PERÍODO DE ATUAÇÃO: _____

- 1 – Como se deu a seleção para participação no Programa de Educação de Jovens e Adultos/ PRONERA?
- 2 – Tinha alguma experiência na área de atuação?
- 3 – Em quais modalidades de ensino você atuou?
- 4- Teve dificuldades no processo de ensino em sala de aula? Quais?
- 5 – Teve evasão escolar durante seu processo de atuação em sala de aula? Quais os motivos?
- 6 – Teve acompanhamento pedagógico como era realizado e por quem?
- 7 – Aconteceu alguma preparação antes de sua atuação enquanto monitor no Programa? Como se deu?
- 8 – Como aconteceu à formação política e pedagógica dos monitores e quem realizava?
- 9 – Você participou da elaboração da proposta política pedagógica do Programa? Como se deu sua participação?
- 10 – Como acontecia o planejamento escolar?
- 11 – Como se dava a relação UESB, INCRA, Movimentos Sociais, Monitores e Comunidade?

ROTEIRO PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA LOCAL

Nome:

Período de coordenação:

- 1 – Como era organizado o processo de planejamento e acompanhamento pedagógico dos monitores alfabetizadores e dos educandos (a)?
- 2 – Quais as principais temáticas discutidas nos planejamentos pedagógicos e como e por quem eram definidas essas temáticas?
- 3 – Quem era público alvo desse planejamento?
- 4 – Como foi pensada e elaborada a proposta pedagógica da EJA nas series iniciais e finais do ensino fundamental?
- 5 – Houve participação dos educandos no processo de elaboração da proposta pedagógica da EJA no PRONERA/UESB?
- 6 – Tinha algum tipo de material elaborado para os monitores alfabetizadores e educandos da EJA? Como se dava o processo de elaboração?
- 7 – Como era a relação da coordenação com os movimentos sociais e os coordenadores locais?
- 8 – Como eram acompanhados os educandos durante o tempo comunidade?
- 9 – Qual era a função da coordenação pedagógica?
- 10 – Porque deixou de coordenar o programa?
- 11- Como foi selecionado para atuar como coordenação local do PRONERA?
- 12 – Como se dava a relação da coordenação local com os coordenadores pedagógicos e gerais da UESB no processo de execução da EJA?
- 13 – Quais principais dificuldades enfrentadas no processo de planejamento das atividades junto aos monitores?
- 14 – Houve evasão? Quais os motivos?
- 15 – Quais as principais contribuições do programa para os assentamentos?

ROTEIRO PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA REGIONAL/UESB

Nome:

Período de coordenação:

- 1 – Como era organizado o processo de planejamento e acompanhamento pedagógico dos monitores alfabetizadores e dos educandos (a)?
- 2 – Quais as principais temáticas discutidas nos planejamentos pedagógicos e como e por quem era definido essas temáticas?
- 3 – Quem era público alvo desse planejamento?
- 4 – Como foi pensada e elaborada a proposta pedagógica da EJA nas series iniciais e finais do ensino fundamental?
- 5 – Houve participação dos educandos no processo de elaboração da proposta pedagógica da EJA no PRONERA/UESB?
- 6 – Tinha algum tipo de material elaborado para os monitores alfabetizadores e educandos da EJA? Como se dava o processo de elaboração?
- 7 – Como era a relação da coordenação com os movimentos sociais e os coordenadores locais?
- 8 – Como eram acompanhados os educandos durante o tempo comunidade?
- 9 – Como era a organizado a gestão do PRONERA na UESB? Por quem era composta a gestão do programa?
- 10 – Havia outros coordenadores pedagógicos?
- 11 – Qual era a função da coordenação pedagógica?
- 12 – Porque deixou de coordenar o programa?