



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEDSON MACHADO XIMENES

PRONERA EM RORAIMA: PARA ALÉM DA REGULAÇÃO SOCIAL

SÃO PAULO

2016

JEDSON MACHADO XIMENES

PRONERA EM RORAIMA: PARA ALÉM DA REGULAÇÃO SOCIAL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella

SÃO PAULO

2016

Ximenes, Jedson Machado.

Pronera em Roraima: para além da regulação social./Jedson Machado Ximenes. 2016.

261 f.

Tese (doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Paolo Nosella.

1. Pronera. 2. EJA. 3. Assentamento rural. 4. Educação. 5. Roraima.

I. Nosella, Paolo.

II. Título

CDU 37

JEDSON MACHADO XIMENES

PRONERA EM RORAIMA: PARA ALÉM DA REGULAÇÃO SOCIAL

Tese apresentada à Universidade Nove de Julho ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do grau de Doutor em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Aprovada em: São Paulo, ____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Paolo Nosella, Dr., UNINOVE

Membro: Prof. Otaviano José Pereira, Dr., IFTM

Membro: Prof^a. Cleide Rita Silvério de Almeida, Dra., UNINOVE

Membro: Prof. Marcos Antônio Lorieri, Dr., UNINOVE

Membro: Prof^a. Nilza Pereira de Araújo, Dra., UFRR

Diretor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho
Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Dedico esse trabalho a Maria Lourdes e Milena, esposa e filha, que sempre estiveram ao meu lado em todas as horas, minhas maiores incentivadoras, compartilharam momentos difíceis e vitórias. Amo vocês!...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e a possibilidade de realização deste trabalho científico.

A Gramsci, Freire e Nosella, principais autores que me inspiraram para elaboração da fundamentação teórica.

Ao Professor Dr. Paolo Nosella, pelo diálogo e aceitação das divergências; pela contribuição da minha formação acadêmica e pela forma humanista e amigável que conduziu todo o processo de orientação.

Meu sincero agradecimento a todos os membros da Banca Examinadora, pelas valiosas sugestões na melhoria deste trabalho.

A minha filha Milena, por ter sido compreensiva e amiga em minhas ausências, especialmente quando residi em São Paulo-SP.

A minha esposa Maria Lourdes, pelos incentivos nos momentos mais difíceis do processo doutoral, por cuidar da minha maior riqueza, minha filha Milena, com muita dedicação e carinho, muito obrigado por tudo.

Aos meus pais, José Luis e Joseineide Machado, pelos princípios que me ensinaram de justiça social e incentivo para galgar pelo árduo caminho do universo científico.

Aos meus irmãos Jefferson e Sheyla e meus sobrinhos Petterson, Pablo, Eduardo e Júlia que mesmo distantes torceram por mim e sempre me motivaram com palavras de força e persistência.

Meu carinhoso agradecimento à minha amiga Ana Lia Farias Vale que me incentivou a fazer o doutorado.

Aos amigos da UNINOVE, Karla Eleutéria, Melissa Bresci, Sandra Costa, Junior Ribeiro, Lelio Ribeiro, Edmar Neves, Ana Caroline Robles e Ademar Santos, pela amizade, confiança, incentivo e pelas contribuições acadêmicas.

Aos meus amigos da UFRR e do Pronera-RR, Derocildes, Gildecir, Marcos, Hilda, Regiane, Max, Elisa, Rafael, Rosinildo, Wender, Zezão, Jandiê, Rildo, Everton, Darcilene, Eliane, Dora, Ghedin, Jaqueline, Malu, Valci, Roberto, Eliseu e Cleudson pelo compromisso social de levar educação de qualidade para o campo de Roraima.

E a todos os familiares e amigos que torceram e estimularam, mesmo alguns morando longe e que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho acadêmico.

Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se
proíbo você de ser.

(Paulo Freire)

XIMENES, J. M. Pronera em Roraima: para além da regulação social. 2016, 261f. (tese de doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo-SP.

RESUMO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um marco na construção e consolidação de políticas públicas voltadas para o acesso à educação da população camponesa, possibilitando a inserção dos assentados no mundo do letramento. A presente pesquisa tem como objetivo realizar uma análise crítica da história, realidade e perspectiva da atuação do Pronera no estado de Roraima. Esta investigação foi pautada no método dialético proposto por Gramsci para compreender a história das ações educacionais do programa em Roraima, explicando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural. Para obtenção dos dados foi utilizado os seguintes documentos primários: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que regula as normas da educação no país; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Decretos sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Manual de Operação do Pronera. Além disso, foi utilizada entrevista pessoal como instrumento de coleta de dados junto às pessoas do estado de Roraima que atuaram diretamente nos projetos, entre elas os asseguradores do Pronera, superintendente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, reitores, pró-reitores de extensão, coordenadores gerais, pedagógicos e locais, alunos e professores. Os resultados mostraram que o Pronera tem muitos obstáculos para superar no sentido de oferecer uma educação de qualidade pautada na justiça social, formação integral dos assentados e desenvolvimento do campo, entre eles pode-se citar a falta de infraestrutura nos projetos de assentamentos, baixo nível de formação dos educadores, longas distâncias das salas de aula e insuficiência de recursos financeiros para garantir a regularidade das mais diversas modalidades de ensino. No contexto geral, percebe-se que a educação ofertada pelo programa não passa de uma regulação social, mantendo as coisas como sempre foram, ou seja, a sobreposição dos interesses da ideologia dominante do país “maquiada” como uma promessa de justiça social.

Palavras-chave: Pronera. EJA. Assentamento Rural. Educação. Roraima.

Pronera in Roraima : beyond Social Regulation

ABSTRACT

The National Education Program at the Agrarian Reform (PRONERA) is a milestone in the construction and consolidation of public policies for the access of the peasant population to education, allowing the insertion of settlers into the literate world. This research aims to make a critical analysis of the history and the reality and the perspective of Pronera's performance in the state of Roraima. This research drew on the dialectical method proposed by Gramsci to understand the history of that program's educational activities in Roraima in its relation with the economic, political, social and cultural context. The data was obtained from primary documents such as: the Constitution of the Federative Republic of Brazil; Guidelines and Bases of National Education Law - which regulates the standards of education in the country; Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools; National Policy of Rural Education and National Education Program in Agrarian Reform decrees; and Pronera's Operation Manual. In addition to that, data was collected using personal interview as instrument with subjects that acted directly on projects in Roraima state, including the insurers of Pronera, the National Institute of Colonization and Agrarian Reform - INCRA superintendent, deans, extension provosts, general coordinators, pedagogical and local coordinators, students and teachers. The results showed that the Pronera has many obstacles to overcome in order to provide an education based on social justice, integral formation of the settlers and development of the field, among which we can mention the lack of infrastructure in the settlement projects, low training of teachers, long distances from classrooms and insufficient financial resources to ensure the regularity of the various forms of education. In the broad context, it is clear that the education offered by the program is merely a social regulation form, keeping things as they always have been, that being, the overlapping of the dominant ideology interests of the country "dressed up" as a promise of social justice.

Keywords: Pronera. EJA. Rural settlement. Education. Roraima.

Pronera en Roraima: además de la regulación social

RESUMEN

El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) es un marco en la construcción y consolidación de políticas públicas para el acceso a la educación de la población campesina, permitiendo la inserción de colonos en el mundo letrado. Esta investigación tiene como objetivo hacer un análisis crítico de la historia, la realidad y la perspectiva de actuación de Pronera en el estado de Roraima. Esta investigación se basó en el método dialéctico propuesto por Gramsci para entender la historia de las actividades educativas del programa en Roraima, explicando su relación con el contexto económico, político, social y cultural. Para obtener los datos se utilizó los siguientes documentos primarios: Constitución de la República Federativa del Brasil; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional que regula las normas de educación en el país; Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas Rurales; Decretos cerca la Política Nacional de Educación Rural y cerca el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria; Manual de Operación Pronera. Además, se utilizó la entrevista personal como instrumento de recolección de datos con individuos del estado de Roraima que actuaban directamente en estos proyectos como los aseguradores de Pronera, superintendente del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria - INCRA, rectores, vicerrectores de extensión, coordinadores general, pedagógico y local, maestros y estudiantes. Los resultados mostraron que el Pronera tiene muchos obstáculos que superar con el fin de proporcionar una educación de calidad basada en la justicia social, la formación integral de los colonos y el desarrollo del campo, entre los cuáles podemos mencionar la falta de infraestructura en los proyectos de asentamientos, bajo nivel de formación de los maestros, largas distancias de las clases y los insuficientes recursos financieros para garantizar la regularidad de las diversas formas de educación. En el contexto general, es evidente que la educación ofrecida por el programa no es más que una regulación social, manteniendo las cosas como siempre, es decir, la superposición de intereses de la ideología dominante del país "travestida" como una promesa de justicia social.

Palabras clave: Pronera. EJA. Asentamiento Rural. Educación. Roraima.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE - Agenda Globalmente Estruturada da Educação

AJURI - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR

CAP/UFRR - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima

CAR - Central dos Assentados de Roraima

CEB - Câmara de Educação Básica

CEBs – Conferência Brasileira em Educação

CEFRR - Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Roraima

CES - Centro de Estudos Supletivos

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CFR - Casas Familiares Rurais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEC - Conferência Nacional por uma Educação do Campo

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONDEs – Congressos Nacionais de Educação

CPI - Comissão Parlamentar de Investigação

CIPRA - Sistema Público de Registro de Terras

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CTE - Conselho Territorial de Educação

DIEJA - Divisão de Educação de Jovens e Adultos - RR

DOU - Diário Oficial da União

EAGRO - Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima

EBTT - Educação Básica Técnica e Tecnológica

EDURURAL - Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro

EFA - Escolas Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola

GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRR – Instituto Federal de Roraima

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

INEP/MEC - Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEC – Ministério da Educação

MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MURAK - Fundação de Apoio Insitucional

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PEE - Planos Estaduais de Educação

PETEF - Programa Estadual para o Ensino Fundamental

PETEM - Programa Estadual de Teleducação para Ensino Médio

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do trabalhador

PME - Planos Municipais de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PNRA - Programa Nacional de Reforma Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-RR

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de Roraima

SEED - Secretaria de Educação do Estado de Roraima

SENAR-RR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

STF - Supremo Tribunal Federal

SUS - Sistema Único de Saúde

UEA - Universidade Estadual do Amazonas

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNESCO - Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios do Estado de Roraima	82
Figura 2 – Projeto de Assentamento na Amazônia	83
Figura 3 – Repercussão na mídia do Massacre de Eldorado dos Carajás.....	102
Figura 4 - Projetos de Assentamentos de Roraima	123
Figura 5 – Infraestrutura das salas de aula do PRONERA	125
Figura 6 – Utilização de lampiões em sala de aula	128
Figura 7 – Certificação das turmas	129
Figura 8 – Imagem do Campus Cauamé da UFRR	133
Figura 9 – Imagem do Campus Murupú da UFRR	135
Figura 10 – Infraestrutura da EAGRO-UFRR	135
Figura 11 – Aula prática dos Educandos.....	136
Figura 12 – Formatura dos Educandos	138
Figura 13 – Carga horária das áreas de conhecimentos	139
Figura 14 – Educandos do Curso de Tecnologia em Agroecologia	140
Figura 15 – Estradas dos projetos de assentamentos em Roraima	142
Figura 16 – Salas de aulas do Projeto EMEJA	143
Figura 17 – Curso de Capacitação do Projeto EMEJA	144
Figura 18 – Cursos Técnicos do Projeto EMEJA	145
Figura 19 – Exames Oftalmológicos do Projeto EMEJA	147
Figura 20 – Acompanhamentos pedagógicos do Projeto EMEJA	148
Figura 21 – Certificação do Projeto EMEJA	149
Figura 22 – Transporte dos educadores do Projeto Pedaladas do Saber	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas urbanas de Educação de Jovens e Adultos	87
Quadro 2 - Escolas de Educação de Jovens e Adultos no interior	88
Quadro 3 - Escolas indígenas de Educação de Jovens e Adultos	89
Quadro 4 - Convênios firmados em Roraima: 2000-2012	90
Quadro 5 – Projetos de Assentamentos do Estado de Roraima	92
Quadro 6 – Realidade do Pronera em Roraima	155
Quadro 7 – Evasão dos alunos do Pronera em Roraima	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Salários dos Professores do Pronera em Roraima	97
Gráfico 2 – Evasão dos alunos do Pronera por nível de ensino	158

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	38
1.1. Conceitos	38
1.2. Histórico da Educação do Campo no Brasil: avanços e Impasses	42
1.2.1. Paradgma da Educação do Campo	55
1.3. Movimentos Sociais e Políticas Públicas da Educação do Campo	60
1.4. A Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil	67
1.4.1. Formação dos educadores do campo	73
1.5. Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos em Roraima	81
1.5.1. Formação dos educadores do Pronera	94
CAPÍTULO 2 - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-PRONERA	100
2.1. História do PRONERA no Brasil	100
2.2. PRONERA: objetivos, princípios políticos-pedagógicos e orientações teórico-metodológicas	110
2.3. Legislação, portarias, Resoluções e Normativas que orientam o PRONERA	113
2.4. PRONERA em Roraima: organizações, instituições parceiras e localidades e modalidades de ensino	119

CAPÍTULO 3 - PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	160
3.1. Pedagógica da Alternância: concepção e história	160
3.2. Origem da Pedagogia da Alternância no Brasil	165
3.3. Pedagogia da Alternância do PRONERA em Roraima	170
3.3.1. Tempo Escola no Curso Normal Superior	171
3.3.2. Tempo Comunidade no Curso Normal Superior	174
3.3.3. Pedagogia da Alternância nos Cursos Técnicos	174
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE SINTÉTICA DOS DEPOIMENTOS	178
CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR O DEBATE	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
APÊNDICES	231
Apêndice A - Roteiro das Entrevistas	209
Apêndice B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento	210
Apêndice C - Entrevista I - Dilma Lindalva Pereira da Costa	212
Apêndice D - Entrevista II – Derocilde Pinto da Silva.....	216
Apêndice E - Entrevista III – Adalgiza de Souza Aranha	223
Apêndice F - Entrevista IV – Jandie Araújo da Silva	225
Apêndice G - Entrevista V – Maria Lourdes Vieira Pedroza	228
Apêndice H - Entrevista VI – Dora de França Ferreira	230
Apêndice I – Entrevista VII – Edson Almeida Souza	233
Apêndice J – Entrevista VIII – Marta Ferreira Campos	237

Apêndice K - Entrevista IX - Evandro Ghedin	238
Apêndice L - Entrevista X - José Garcia Ribeiro Lopes.....	245
Apêndice M - Entrevista XI - Jaqueline Tabosa Lagemann.....	248
Apêndice N - Cronologia de execução dos projetos do Pronera em Roraima	252

APRESENTAÇÃO

A realização deste trabalho não significa dizer que é o primeiro contato que tenho com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O interesse no tema surgiu em 2004, quando recebi um convite da Prof^a. MSc. Gildeci Alves de Lira para participar de um projeto de extensão voltado para a área de Educação de Jovens e Adultos, intitulado como Projeto “Caminhar” - modalidade de ensino - Alfabetização. Este projeto foi aprovado pelo Pronera, vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e funcionava através de parcerias envolvendo a participação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR (AJURI) e também de movimentos sociais.

Depois de um ano de atuação no projeto, assumi a Coordenação Geral do Projeto Caminhar. Procurando dar continuidade ao trabalho, escrevi um novo projeto EJA para oferecer ações educativas do primeiro segmento do Ensino Fundamental em um período de dois anos, que foi submetido e aprovado junto ao Pronera, e sua execução teve início em 2006. O projeto intitulado “Avançar” atendeu 600 alunos que residem em áreas de assentamento vinculado ao INCRA-RR.

Antes do término do Projeto Avançar e a conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental, escrevi outro projeto visando oferecer o segundo segmento dessa modalidade de ensino. Após apreciação e aprovação do projeto, em 2009, foi dado continuidade às ações educativas com as turmas já constituídas anteriormente.

Com intuito de oferecer aos 600 alunos a oportunidade de conclusão da Educação Básica, em 2011, escrevi mais um projeto intitulado “Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma – EMEJA”, que também foi aprovado – vale ressaltar que a proposta pedagógica de todos os projetos era pautada nas teorias de Paulo Freire. Este projeto finalizou suas atividades acadêmicas em outubro de 2015. Naquele momento, 2011, eu já possuía bastante experiência na área de educação de jovens e adultos, onde comecei a refletir sobre

a possibilidade da realização do meu doutorado nessa área que pretendo continuar atuando profissionalmente, uma vez que minha formação acadêmica é no curso de Educação Física.

A proposta descrita na pesquisa de doutorado tem como título “Pronera em Roraima: para além da regulação social”, tendo como objetivo analisar a atuação do Pronera na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em áreas de assentamentos do estado, buscando através dos resultados da pesquisa conhecer a realidade e verificar quais são as perspectivas deste projeto, visto que não existe nenhum registro de como ocorreu tal atuação. E para uma avaliação de como está sendo executado é necessário analisar o programa de ensino.

Diante dos problemas enfrentados, enquanto coordenador de vários projetos do Pronera, vendo *in loco* a falta de recursos financeiros para promoção de uma educação de qualidade e o descaso para com o homem do campo, resolvi fazer um trabalho de cunho científico para demonstrar a realidade educacional do campo no estado de Roraima.

Porque, em minha concepção, o que está acontecendo é uma reprodução social dos interesses da classe dominante do nosso país, ou seja, continuam fazendo valer sua ideologia reservando as vagas de dirigentes sociais para seus pares, deixando a maioria da população à margem de uma formação integral, conseqüentemente incapazes de prover alterações sociais no sentido de buscar uma sociedade mais justa e democrática.

Por outro lado, escrever esse trabalho é um ato de amor, pois quando estou realizando visitas pedagógicas nas vicinais dos municípios contemplados com as turmas do Pronera, percebo nos olhos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que se deslocam entre 6 e 10km a pé para suas salas de aula, um pedido de socorro. Ao mesmo tempo, vejo a força de vontade dos alunos em mudar sua realidade, e nitidamente lembro-me das considerações feitas por Buffa & Nosella (1991) em sua obra *A Educação Negada* quando demonstram que a educação popular no Brasil foi castrada por um longo período histórico.

São esses trabalhadores, que tiveram a escola negada no tempo certo de suas vidas, que nutrem meu senso de justiça social, inspiro-me na luta em favor de uma sociedade mais equitativa que valorize todos os tipos de trabalhos

desenvolvidos em todos os espaços geográficos da nossa sociedade. É inaceitável que a educação do campo seja tratada por meio de programas assistencialistas, muitas vezes confundida com direito à assistência social. Diante do comprometimento pessoal, por muitas vezes me ausentei em compromissos pessoais (familiar), para viajar a lugares distantes até 880km pelas vicinias do estado de Roraima, para resolver problemas administrativos visando garantir o pleno funcionamento das salas de aulas. Dessa maneira, buscava assegurar um sistema educacional da forma mais digna possível para o homem do campo.

Diante da responsabilidade de executar projetos com suas respectivas metas, com dotação orçamentária oriunda do Pronera, aprendi a enxergar o homem do campo com os olhos de educador e de cidadão, pude ver que os camponeses produzem cultura, arte, religião e trabalho. Na minha concepção, o que lhes falta para uma vida mais digna são os direitos enquanto cidadãos – garantidos pela Constituição Brasileira – tais como: educação, saneamento, saúde, estradas, acesso a tecnologia e água potável.

Por fim, acredito que o desenvolvimento da educação de jovens e adultos voltada para o homem do campo, pode ser uma forte ferramenta de transformação social, capaz de mudar a realidade de milhares de pessoas que optaram por viver no campo. Dessa forma, realizar uma análise da atuação do Pronera na educação de jovens e adultos em áreas de assentamento do estado de Roraima, pode contribuir para esse processo de transformação social, mostrando quais foram os avanços alcançados até o presente momento, quais os obstáculos enfrentados por todas as pessoas que fazem parte desse processo educacional, e indicar quais são as perspectivas para o futuro da EJA no estado.

1. INTRODUÇÃO

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, para a manutenção dos escolares, isto é, que se transforme inteiramente o orçamento da educação nacional, ampliando-o de modo extraordinário e tornando-o mais complexo; a inteira função da educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem distinções de grupo ou de castas (GRAMSCI, 1991, p.121).

Este estudo inspira-se na base teórica freiriana e gramsciana da escola libertadora e unitária, utilizando uma abordagem crítica a partir do pensamento dialético, a qual defende que é obrigação do Estado garantir uma educação de qualidade e gratuita – sem distinções de classes sociais ou localidades, buscando desenvolver a cultura geral de forma humanista e autônoma - e possibilitar a formação de intelectuais em todas as classes sociais que sejam capazes de agir criticamente e atuarem como lideranças. O presente trabalho de pesquisa almeja analisar de que maneira é realizada a educação de jovens e adultos do Pronera em área de reforma agrária no estado Roraima.

É sabido que, para fazer uma análise de qualquer temática dessa natureza, é necessário o envolvimento de vários ângulos de análise como políticas públicas, infraestrutura, educação, cultura, religião, saúde e envolvimento dos movimentos sociais. Este trabalho tem o foco voltado para educação ofertada pelo Pronera em áreas de assentamento, porém em vários momentos reportou-se aos demais ângulos para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Partindo do princípio de que a educação pode ser utilizada estrategicamente para uma transformação social, é preciso considerar que desde a Antiguidade, a civilização humana foi marcada pela exclusão de grupos sociais em posições de subalternidade, ao longo dos anos ordenadamente empurrados para as margens da sociedade. E isso envolve negros, mulheres, pessoas com deficiências, indígenas, ciganos/as, homossexuais e, sobretudo, o homem do campo, mantido invisível na malha social, embora constitua parte dela.

Assim, até o final do século XX vários temas sociais como justiça social, igualdade de oportunidades, inclusão social e educacional, respeito às diferenças, inclusão digital, diversidade e muitos outros, não eram contemplados de forma coerente e equitativa nas diretrizes internacionais e nas políticas públicas nacionais.

De acordo com Freire (2013, p.52) é preciso considerar que:

[...] no momento em que os trabalhadores sociais definam o seu quefazer como assistencialista e, não obstante, digam que este é um quefazer educativo, estarão cometendo na verdade um equívoco de consequências funestas, a não ser que tenham optado pela “domesticação” dos homens, no que estarão sendo coerentes, e não equivocados.

Conforme entendimento de Belloni (2003), a justiça social como direito de cidadania está intimamente ligada à política de inclusão social, que supõe, por sua vez, um compromisso que deve ser considerado muito sério com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade justa e igualitária. Desta maneira, no campo da educação, a inclusão social possibilita ao aluno acesso, permanência e bom desempenho acadêmico, com professores e técnicos qualificados, infraestrutura física e gestão e, não menos importante, com uma metodologia adequada aos interesses e realidade da maioria da população.

A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. [...] *Educação de qualidade social* é aquela comprometida com a *formação* do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003 p.232).

Em concordância com Mészáros (2005), para a concretização de uma nova ordem social metabólica, diferente, e também de uma educação de caráter socialista fundamentada numa teoria pedagógica revolucionária, torna-se imprescindível reconhecer que

[...] tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no

ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (p.76).

Entretanto, é preciso considerar que devido às profundas desigualdades sociais desenvolvidas ao longo do tempo – em uma sociedade marcada por classes, gênero, étnico-racial e geracional – oferecer uma educação com objetivo de promover a justiça social, reflete diretamente na concepção de sociedade e trabalho. O universo do trabalho deve ser visualizado além da teoria do capital humano, uma vez que orienta os objetivos educacionais para atender a demanda e interesses do capitalismo, tudo em nome do desenvolvimento e progresso. O desafio é promover uma educação igualitária “para todos” os cidadãos desenvolvendo um pensamento contra-hegemônico, com uma nova forma de pensar o social, deixando de enfatizar o lucro em detrimento de uma sociedade mais justa e democrática. Para Nosella (2010, p.47), "O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas de igualdade de condições para estudar".

Portanto, é importante ressaltar o que Nosella (2010) esclarece a respeito da teoria gramsciana, tendo em vista o trabalho como o princípio educativo, e a escola como a ação educativa direta das exigências da produção. Deste ponto de vista, pode-se entender a diferença entre a educação para o trabalho e o trabalho como princípio educativo. Gramsci tinha interesse em desenvolver uma escola “desinteressada” que “interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira” (p.42), isto é, com características científica e humanista deixando de lado a visão produtivista da sociedade capitalista. Dessa forma, os objetivos da educação não devem está atrelados ao desenvolvimento hegemônico.

Gramsci (1989) defende que seja desenvolvido a práxis, ou seja, a união dialética que acaba envolvendo a teoria e a prática em qualquer campo de atuação, pois unicamente com o exercício da práxis é que o indivíduo adquire autonomia. Deste modo, pode-se dizer que os agentes principais para as mudanças sociais seriam os intelectuais orgânicos, a escola como instrumento

para conquista da cidadania. Assim, a escola não deveria ser um meio ambiente de reprodução da ideologia dominante, mas um lugar de discussão dessa ideologia, criticando-a e construindo uma contra-ideologia com a finalidade de promover a difusão cultural entre as classes. Para Simionatto (2011, p.65) "[...] o intelectual precisa provocar, no seio da classe a que está vinculado organicamente, uma tomada de consciência dos seus interesses, bem como participar na formação de uma concepção de mundo mais homogênea e autônoma".

Quando se fala em educação pautada na justiça social é preciso considerar que a partir dos anos 90, o debate ganha destaque em torno da questão da educação do campo, e passa a ocupar espaço no cenário político brasileiro. Porém, deve-se ter ciência que esse momento foi proveniente das demandas dos movimentos e organizações sociais do campo, de camponeses e trabalhadores rurais, e é a expressão de uma nova concepção quanto ao campo e ao camponês, encorajando as classes sociais nas lutas em torno da educação.

Deste modo, Ferretti (1998, p.7) assinala que

[...] as reformas educacionais modernizam as instituições escolares, contribuindo para a regulação social em determinado momento histórico, no qual se realiza uma mudança social decorrente da transição de regimes de acumulação do modo de produção capitalista. Propõe o concurso da história e da sociologia para a compreensão das relações entre saber, poder e instituições sociais, especialmente, as educacionais. Trata-se de uma abordagem teórica que procura compreender a produção de um novo homem em um novo momento histórico, da produção de uma nova subjetividade adequada a uma nova forma de organização social do capitalismo atual.

Em linhas gerais, a regulação social ocorre por meio do processo educacional que teve início com a descoberta do “capital humano” pelos liberais (capitalismo) ao implantarem, em sua ideologia, o direcionamento dos objetivos do sistema educacional mundial, com o fim de obterem mais sucesso em seus investimentos financeiros. Para tal, implantaram uma Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE) “onde as agências multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE desempenham papel crucial” (TEODORO, 2011, p.84) na condução do processo. Estas agências multilaterais partiram do pressuposto que o Estado é incompetente para gestão e que, para o ingresso no bloco dos países

desenvolvidos, todos devem seguir as orientações propostas. Caso contrário, os recursos financeiros para investimento na educação não serão disponibilizados e os países em desenvolvimento nunca serão um estado-nação pós-moderno.

Em outras palavras, este incentivo do mercado

[...] traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização (BARROSO, 2005, p.741).

Quando se pensa em educação do campo é preciso considerar o Estado como democrático, que apresenta em seu eixo a garantia da justiça social, que reconhece o homem do campo como sujeito social de direitos e de papel político e econômico, na busca por superar a marginalização social. Portanto, deve-se ter ciência que em pleno século XXI, em plena efervescência da luta pelos direitos em todos os campos sociais, não se deve aceitar políticas voltadas para o assistencialismo e, nem mesmo, uma posição de neutralidade do Estado.

Assim Dias et al. (2011, p. 65) relata que é “importante destacar que a ênfase dada às especificidades desses sujeitos está diretamente relacionada à condição de exclusão”. Assim sendo, a EJA deve se caracterizar como uma política pública assertiva de direitos sociais para jovens e dos adultos, que durante a história do Brasil lhes foi negada.

Sendo assim, torna-se imprescindível trazer à baila o pensamento de Antonio Gramsci (1989) que defendia o argumento de que as pessoas, independente de quem seja, sempre pertencem a um determinado grupo, e que a compreensão que se tem do mundo, que se imagina em muitos casos, responde sempre a determinados problemas colocados pela realidade. Então é preciso considerar que isso, quando traduzido para a educação, equivale a dizer que ela é dinâmica, não segue um padrão único. Toda sociedade, nos mais diversos momentos históricos, possui particularidades em relação a seus valores, crenças e preferências, e é esse processo que fornece princípios para o tipo de educação a ser praticada.

Segundo Gramsci (1989), o que verdadeiramente importa é avançar na elaboração de uma concepção de mundo de maneira que seja considerada consciente, de modo a escolher a própria esfera de atividade e participar ativamente na construção de uma nova sociedade. Afirma ainda, que pela própria percepção de mundo cada um acaba pertencendo a um determinado grupo, no qual se compartilha um mesmo modo de pensar e agir. Deste ponto de vista é preciso considerar que todos são conformistas, e se assim o são, e se enquadrados, podem

"[...] adotar uma concepção de mundo crítica ou acrítica, isto é, pode-se ser massa, marcada por elementos desagregados, fragmentados, preconceituosos; ou pode-se fazer a crítica à própria concepção de mundo, vendo-se como produto histórico, desenvolvido, até então sob a influência de traços acolhidos sem crítica" (UCB, 2007, p.20).

Por tudo isso, a importância em enfatizar que existem várias visões e cada um faz suas escolhas.

Vale destacar que o Estado, ao longo do tempo, teve cada vez mais dificuldade em ajustar a máquina governamental em relação aos princípios de justiça social, em razão de todo distanciamento embutido nas concepções ortodoxas de um modelo econômico de mercado livre, passível de ser contraproducente. Isto posto, a imposição da tributação progressiva ou os sistemas de proteção dos direitos dos trabalhadores – podem ocorrer várias alterações na economia onde as grandes empresas internacionais direcionam seus investimentos industriais e o corpo profissional capacitado para lugares que lhe sejam mais rentáveis (MILLER, 1998).

Há mesmo analistas que prevêem que o Estado desaparecerá como entidade unitária, sendo substituído por uma variedade de instituições que fornecerão serviços aos seus clientes por contratação: comprar-se-á proteção pessoal a um organismo, assistência médica a outro, etc. Obviamente, se o principal organismo de justiça social for desmontado ou começar a ruir, a ideia torna-se irrelevante na prática (MILLER, 1998, p.330).

Gramsci (2004) assim visualiza a escola, que seria considerada diferente: seria uma escola capaz de estabelecer novas maneiras de pensar, isto é, aquela que se liga à vida, à vida coletiva, ao universo do trabalho, buscando a realidade

para uma reflexão crítica e histórica. Segundo Gramsci expôs no *Caderno do Cárcere nº 12* (2004, p.42-43):

[...] a escola luta contra o folclore, contra as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna [...]. O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento, para avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro.

Imprescindível mencionar o quanto Gramsci contribui com suas ideias para formação educacional dos trabalhadores, ao demonstrar a importância que tem a formação humana de caráter omnilateral, ou seja, o reconhecimento de que todos os homens são filósofos e intelectuais. Portanto, este seria um desafio para o educador em um determinado bloco histórico, pois deveria constituir-se enquanto intelectual orgânico, se reconhecendo na condição de trabalhador – como estudantes trabalhadores – e acreditar na construção em conjunto de uma educação que propicie a todos o direito de assumir o comando.

Sendo assim, cabe ao Estado, no entendimento de Gramsci (2007), a responsabilidade da formação escolar dos alunos. Isso significa que se deveria analisar o orçamento do Ministério da Educação para que se possa conseguir ampliação da formação integral dos alunos, sem que haja diferenciação de classe social ou regulação do sistema educacional por parte dos neoliberais. Para que isso possa ser real é necessário uma nova sistematização tanto das escolas no campo estrutural, pedagógico, científico, como em relação à formação e remuneração dos profissionais educadores.

No plano da intencionalidade da consciência, a educação deve ajudar o educador a desvendar as máscaras ideológicas, de sua atividade, para que não se torne força de reprodução social, mas se efetive como elemento dinâmico na transformação da sociedade no momento em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e manutenção de sua existência material. (SEVERINO, 2012, p.146).

Em conformidade com SANTOS et al. (2010) quando se trata da educação do campo o foco principal deve ser voltado para formação humana, buscando o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e capaz de mudar sua própria realidade.

Paulo Freire (2009, p.11) em uma de suas últimas obras, *Pedagogia da Esperança*, remete as pessoas à discussão sobre a educação emancipatória, reavivando vários princípios que o levaram a escrever sua obra *Pedagogia do Oprimido*, pautada na educação popular e impulsionada pela esperança de mobilização e reivindicação das pessoas menos assistidas. Nesse sentido, Freire (2009) define a esperança como uma "necessidade ontológica do ser humano", e continua

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de certa importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero (p.11).

A educação de jovens e adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito que deve ser garantido, pois é considerado como sendo a chave para o século XXI, que deve ser visto tanto como sendo consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Do mesmo modo, é uma importante discussão para o desenvolvimento ecológico sustentável, para a democracia, a justiça, a igualdade entre os sexos, e o desenvolvimento socioeconômico e científico. Além disso é uma condição de extrema importância para a construção de uma sociedade menos violenta impregnada com a cultura da paz baseada na justiça social (HADDAD, 2009).

Assim, é importante frisar que a educação de adultos, seja da cidade ou do campo, pode modelar a identidade do cidadão trazendo um significado à sua vida. Pois é preciso saber que a educação implica refletir certas questões tais como: idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (HADDAD, 2009).

Deste ponto de vista é preciso ter conhecimento que se deve pensar na educação do campo como desenvolvimento que pode assumir três compromissos que são considerados básicos: um compromisso ético/moral com a pessoa humana; um compromisso com a intervenção social visando o desenvolvimento regional e nacional; e, por último, um compromisso com a cultura camponesa buscando conservá-la e recriá-la. Portanto, pode-se dizer que as pedagogias dos gestos, do fazer e da construção coletiva têm uma maior representatividade no campo do que a pedagogia do cientificismo, em especial a “Pedagogia da Alternância” construída através de muitos debates e discussões entre as pessoas que fomentam o processo educativo do campo (NASCIMENTO, 2002).

Em sua obra, Caldart (2012) assegura que após a implantação do Setor Educacional por parte do MST, abandona-se a ideia ingênua de que o movimento apenas reivindicava terra para fazer reforma agrária. O que ocorria, na verdade, era uma luta em busca de garantir todos os direitos sociais – inclusive o direito à educação que durante muito tempo foi negado para o homem do campo. Deste modo, o desenvolvimento do ruralismo pedagógico que se formou, em virtude do crescimento migratório e urbanização, especialmente nas décadas de 1910 e 1920, indicam uma educação rural voltada apenas para técnicas de leituras e de operações básicas de matemática, sem nenhuma contextualização com a realidade do campo e suas lutas.

Sendo assim, Vendramini (2008) reforça a ideia que é preciso reestabelecer, em dias atuais, o conceito que se tem sobre a educação do campo no âmbito da dialética, questionando a veracidade real das fronteiras estabelecidas entre campo e cidade, na qual é necessário problematizar essa falsa dualidade. Conforme a autora, essa relação deve ser entendida no âmbito das diferenças e não no âmbito da dualidade. Os limites entre o rural e o urbano já não são claramente assinaladas e diferenciados. Da mesma forma que na cidade, o campo é igualmente constituído por várias mazelas sociais, tais como desemprego, precarização, informalização e ausência de políticas públicas.

De acordo com a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), os direitos educativos de pessoas jovens e adultas apresentam um novo entendimento, portanto, mostra novos rumos à atual realidade, devido a cobrança de ligação entre os sistemas formais e os não-formais, de inovação, além de criatividade e

flexibilidade. Essas mudanças devem ser enfrentadas vislumbrando novas perspectivas, levando em consideração a educação continuada durante a vida. Estimular a educação de adultos, utilizando a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é obrigação de governos e de toda a sociedade civil. Deste modo, o objetivo principal deste tipo de modalidade de ensino deve ser orientado no sentido do desenvolvimento de uma sociedade culta e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Segundo Molina (2004), o Pronera vem se estabelecendo atualmente numa demonstração de abundantes possibilidades de crescimento das oportunidades de inclusão e justiça social, podendo ser muito bem tomado e adotado como referência para se pensar em mais políticas públicas de educação aos sujeitos do campo, até porque “ele nasce conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da sua unidade da terra que os une por objetivos comuns” (p.84).

A educação de jovens e adultos tem sido, ao longo do tempo, considerada um espaço que vem reunindo de forma acolhedora os homens e mulheres trabalhadores (as), e também todos os conflitos oriundos das relações precárias de trabalho, sustentados pelo capitalismo. Ou seja, construindo sua identidade na busca de uma formação mais significativa para os sujeitos camponeses.

Para tanto a realização deste trabalho justifica-se no que tange à relevância bibliográfica, pelo fato de que o tema carece de referencial teórico, principalmente quando abordado sob a ótica da EJA nas escolas do campo do estado de Roraima, como é o caso. A intenção é que os frutos desta pesquisa possam render vários artigos publicados em revistas especializadas nacionais e internacionais. Além disso, após a conclusão da pesquisa será publicado um livro inédito na história do PRONERA da EJA no estado de Roraima.

Salienta-se ainda que a realização da pesquisa foi viável e exequível pelo seu baixo custo financeiro, e também porque o prazo de execução foi suficiente para conclusão da pesquisa de forma adequada, sem atropelos. Por outro lado, as possibilidades materiais foram suficientes em relação às fontes de pesquisa: livros, revistas científicas, artigos, monografias, dissertações e teses, além do acesso à

internet para consultas dos dados primários (documentos), em todas as bases de dados referentes ao tema abordado.

No que tange à relevância profissional, buscou-se uma qualificação para ascensão na carreira de professor numa instituição pública federal – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR) – como professor pesquisador fazendo um curso de doutoramento.

O estudo sobre o tema proposto apresenta-se atual, complexo e relevante. A atualidade evidencia-se em novas políticas que, mesmo timidamente, estão sendo discutidas pelo Ministério da Educação (MEC), que propõe que a educação para o campo reconheça este espaço que é dotado de peculiaridades próprias.

O presente trabalho é caracterizado como uma pesquisa participante uma vez que ocorre interação entre o pesquisador e os membros do fenômeno investigado. Desse modo, o estudo foi pautado no método dialético proposto por Gramsci para compreender a trajetória história das ações educacionais do Pronera em Roraima, explicando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural. Ou seja, após a investigação dos dados empíricos, a contextualização e a relação com o processo histórico.

Participaram deste estudo 11 (onze) pessoas do estado de Roraima que atuaram diretamente nos projetos, entre elas os asseguradores do Pronera, superintendente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA-RR, reitores, pró-reitores de extensão, coordenadores gerais, pedagógicos e locais, alunos e professores.

Para aquisição dos dados, foi utilizada a entrevista pessoal como instrumento de coleta junto à população investigada (ver Apêndice A), sendo elaborado um roteiro contendo 12 perguntas e usado um gravador digital para registros das informações. A realização das entrevistas – agendado dia e horário mais convenientes para os entrevistados – se deu principalmente em Boa Vista (capital do estado) e nos municípios de Caroebe, Rorainópolis, São João do Baliza e São Luiz do Anauá.

Atendendo aos objetivos propostos pelo estudo, os dados coletados através das entrevistas foram transcritos e descritos de forma a possibilitar um entendimento de como ocorrem as ações educativas do Pronera no estado de Roraima e quais as

maiores dificuldades enfrentadas na execução dos projetos durante os primeiros 14 anos de existência. Após a transcrição das entrevistas todos os participantes da pesquisa leram o texto do seu respectivo depoimento e, em seguida, assinaram o termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (Apêndice B).

Além disso, também foi realizada uma pesquisa documental junto ao INCRA e DIEJA objetivando coletar informações de documentos, fotos e filmes para descrever de que forma a EJA é desenvolvida no estado de Roraima, relatando períodos, quantidade de alunos e localidades e formação docente.

A presente pesquisa teve como foco realizar uma análise crítica sobre a história, realidade e perspectiva da atuação deste Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, especificamente quanto aos objetivos norteadores, a seguir:

1) Identificar as instituições de ensino e órgãos fomentadores das ações educativas do Pronera, mapeando os municípios de atuação no estado de Roraima, avaliando a estrutura física, apontando o volume de recursos financeiros disponibilizados para ações, verificando as distintas modalidades de ensino, o número de alunos formados em cada modalidade, analisando a formação acadêmica dos professores que atuam no Pronera;

2) Identificar os obstáculos econômicos, políticos, culturais e naturais (EPCN), para o desenvolvimento das ações educativas do Pronera no estado.

3) Verificar se o ensino da EJA, oferecido pelo Pronera nas áreas de assentamentos, é dado de forma contínua e regular, descrever como está sendo trabalhada a Pedagogia da Alternância, verificar se o ensino possibilita uma educação libertadora e autônoma e contribuir para recuperação da memória do Pronera.

Diante dos objetivos expostos, pretende-se responder à pergunta de pesquisa: A EJA desenvolvida pelo PRONERA no Estado de Roraima possibilita uma educação libertadora e autônoma para além da regulação social? A hipótese que conduziu a realização desta tese supõe que as ações educacionais do PRONERA no estado de Roraima têm um caráter de regulação social devido a falta de infraestrutura, ausência de professores qualificados, inexistência de processo educativo de forma contínua e regular e a falta de maturidade política dos movimentos sociais.

A tese está organizada em quatro capítulos:

No capítulo 1, “Educação do/no campo”, apresento conceitos relacionados à educação do campo, histórico da educação do campo no Brasil: avanços e impasses, participação dos movimentos sociais e as políticas públicas voltadas para a educação do campo e a educação de jovens e adultos no Brasil e em Roraima, especificamente. Em linhas gerais, o objetivo é traçar um perfil histórico da educação do campo, tendo como pressuposto que ninguém entende o presente sem entender as origens históricas de qualquer processo social.

No capítulo 2, “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA”, desenvolvo a história do Pronera no Brasil – a partir de legislação, portarias, resoluções e normativas que o orientam, seus objetivos, princípios políticos-pedagógicos e orientações teórico-metodológicas; e também no estado de Roraima – a partir das organizações, instituições parceiras, localidades e modalidades de ensino. A apresentação deste capítulo conduz para um entendimento da história, objetivos e legislação do programa de educação para jovens e adultos.

No capítulo 3, “A Pedagogia da Alternância”, em linhas gerais, investigo o histórico desta pedagogia a partir da sua concepção no Brasil e em Roraima, e como se verifica sua sustentabilidade do campo: responsabilidade no desenvolvimento, metodologia e relação teoria e prática. Portanto, pretendo na exposição desse capítulo, retratar tanto historicamente quanto metodologicamente como a pedagogia da alternância vem sendo desenvolvida.

No capítulo 4, “Análise Sintética dos Depoimentos”, descrevo as concepções e opiniões de vários atores do Pronera em Roraima: Dilma Lindalva Pereira da Costa (Asseguradora do Pronera em Roraima); Derocilde Pinto da Silva (Asseguradora do Pronera em Roraima); Adalgiza de Souza Aranha (Coordenadora do Curso Técnico da Escola Agrotécnica-Eagro/UFRR); Jandie Araújo da Silva (Coordenador do Curso Superior de Agroecologia - Eagro/UFRR); Maria Lourdes Vieira Pedroza (Coordenadora Pedagógica dos Projetos Avançar e Emeja - UFRR); Dora de França Ferreira (Coordenadora Geral do Projeto Pedaladas do Saber - UFRR); Edson Almeida Souza (aluno do Ensino Médio do Projeto EMEJA); Marta Ferreira Campos (aluna do Ensino Médio do Projeto Emeja); Evandro Ghedin

(Coordenador Geral do Curso Normal Superior - UERR/INCRA); José Garcia Ribeiro Lopes (ex-presidente da Central dos Assentados de Roraima - CAR); e Jaqueline Tabosa Lagemann (aluna e professora dos Projetos do Pronera em Roraima – Ejapar, Avançar e Emeja). A história oral dos atores do Pronera em Roraima, coletada por meio de entrevistas serve para demonstrar as especificidades de cada sociedade, devendo ser reconhecidas e respeitadas.

Finalmente, as “Considerações para continuar o debate” remetem para uma síntese do pensamento principal defendido na tese, referente a intenção do Estado em oferecer programas educacionais para o campo. Vamos descrever se o Pronera tem o intuito de justiça social pautado no pensamento crítico para a libertação e autonomia dos alunos ou tem um caráter de regulação social reproduzindo a ideologia da classe hegemônica do nosso país, ou seja, promover a exclusão pela inclusão.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

1.1. Conceitos

Sem a pretensão de findar o conceito da educação do campo, o que se pretende é demonstrar visões parciais do conceito desta educação e dos sujeitos envolvidos nesse processo. No Brasil, após o governo militar (1964-1985) e surgimento da redemocratização do país, os movimentos sociais iniciaram uma luta pela reforma agrária. Com o passar do tempo, mais especificamente na década de 1990, surgiram várias discussões entre os movimentos sociais representantes dos camponeses, com objetivo de pensar uma educação para o campo e ao mesmo tempo exigir políticas públicas para o desenvolvimento de uma educação que considere a cultura e as peculiaridades do povo do campo, livre da associação ao modelo das capitais.

Desta forma, a origem da expressão “Educação do Campo” brotou com o protagonismo dos movimentos sociais defendendo os interesses da comunidade camponesas. Inicialmente, era *Educação Básica do Campo*, nome adotado após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Goiás em 1998. Depois de várias discussões e debates durante o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo realizado em Brasília em 2002 no campus da Universidade de Brasília (UnB), passou a ser denominada “Educação do Campo” (CALDART, 2012).

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p.26)

Com o passar do tempo, os movimentos que lutam para ter direito a terra deu origem ao conceito da Educação do Campo, notadamente os organizados na Via Campesina¹-Brasil. Assim, o espaço “campo” tem um caráter político voltado para reivindicações camponesas internacionais, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

[...] a política de Educação Rural desvinculava-se dos propósitos da população campesina, que por meio dos movimentos sociais do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo (SANTOS, 2010, p.4).

Ribeiro (2012) em seu apontamento no *Dicionário da Educação do Campo*, vale-se da obra de Petty, Tombim e Vera (1981, p.33) para caracterizar a identidade do destinatário da educação do campo: “é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento”, que para Ribeiro (2012) significa

[...] os camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para esses sujeitos, quando existe escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. (RIBEIRO In CALDART 2012, p.293).

O campo, segundo Fernandes in Caldart (2012), é desenvolvido por diferentes territórios, e esses territórios exigem políticas econômicas e sociais diversas. No entanto, a educação é um direito garantido constitucionalmente, e possui natureza econômica que possibilita, por meio de políticas essenciais, o desenvolvimento social. Portanto, para o desenvolvimento do território camponês é imprescindível que o homem do campo seja visto como protagonista de políticas,

¹ A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. (FERNANDES, B. M. VIA CAMPESINA. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

respeitando sua diversidade cultural ao invés da reprodução dos moldes da cidade no campo.

Quando se fala em educação de campo, em primeiro lugar deve-se destacar que o conceito que se tem está enraizado cada vez mais sobre a figura do homem rural. Sendo assim, a educação do campo aparece amarrada às concepções de cunho tradicionalista de que o homem do campo não necessita ter conhecimento de seus direitos, muito menos de debater sobre o assunto. Sem contar que em muitos casos existem indivíduos da cidade que inferiorizam este espaço, e com isso se negam a aceitar ou compreender a realidade da educação do campo (FERREIRA & BRANDÃO, 2011).

Importante ressaltar que o currículo da Educação do Campo e as metodologias da escola devem ser elaborados e sistematizados no campo, evitando que a escola fique alheia à realidade dos sujeitos envolvidos neste contexto de formação. Construir Educação do Campo significa também estruturar uma escola do campo, estudar para viver no campo, buscar desfazer a ideia de que o camponês para ter uma melhor qualidade de vida precisa deixar o campo. (BRASIL, 2003).

Uma educação bem orientada aos camponeses deve ser *no* e *do* campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p.149).

Desta maneira, a educação do campo é totalmente contrária às propostas ou pacotes, sejam educacionais ou agrícolas, no sentido de não levar em consideração as pessoas e a cultura do campo, ou seja, os ignoram e os escravizam, e também é contrária a uma proposta pedagógica para educação do campo direcionada apenas para o mercado de trabalho (CALDART, 2004).

Desde a primeira década do século XXI, a educação do campo volta suas atenções para o universo científico, preocupada em entender e solucionar as demandas relacionadas à realidade do campo. Tornou-se inaceitável a aplicabilidade de pedagogias tradicionais, tais como eram desenvolvidas nas escolas rurais que não respeitam o universo simbólico dos camponeses, em especial, os novos agentes sociais do campo, os assentados oriundos da luta pela terra (NASCIMENTO, 2007).

Por isso, é imprescindível que a educação do campo pense nas possibilidades de conhecer e vivenciar experiências diversas, haja vista ser esse um espaço diverso, com várias formas de cultura. É necessário entender a educação como processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, propiciando o desenvolvimento de vários olhares sobre o mundo e as pessoas (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

Sendo assim, a educação no campo vem como uma forma de contribuir para o processo de auto-organização dos sujeitos do campo, uma vez que seu objetivo, de acordo com Molina (2009), é apresentar as práticas educativas, dentro e fora da escola, por intermédio das atividades coletivas que sejam importantes para os educandos e seus familiares e comunidades, e que proporcionem o aprendizado pautado na organização coletiva.

Segundo Santos (et al., 2010), a educação do campo é idealizada como prática social responsável pela transmissão e apropriação do conhecimento, conceitos e valores produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Desta forma, a compreensão que se tem da teoria marxista permite entender que a educação está vinculada a um projeto histórico resultante das relações sociais de produção da existência humana, e que para superar a aparência do fenômeno educativo é preciso rigorosamente identificar, em sua totalidade, os condicionantes sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos que influenciam a materialização deste fenômeno enquanto prática social (SANTOS et al., 2010, p.55).

Parte significativa dos autores avaliam que a educação do campo, em geral, se apresenta fortemente vinculada aos movimentos sociais, os quais trazem também uma efetiva participação em lutas sociais, sobretudo quando o assunto é a luta pela terra. Com isso, há um forte movimento articulado em favor da educação do e no campo, com intuito de conquistar espaços políticos e de autoafirmação identitária dentro do universo das políticas públicas.

1.2. Histórico da educação do campo no Brasil: avanços e Impasses

Neste trabalho, foi realizado um recorte histórico a respeito da trajetória da educação do campo no Brasil, as atenções foram direcionadas para o início do processo de industrialização, mais especificamente da Era Vargas (1930) até a atualidade, visando mostrar percursos, avanços e limites da Educação. Porém, é importante antes algumas considerações que contextualizem sua evolução no Brasil, na tentativa de evitar o reducionismo histórico.

No Brasil, a história da educação no campo na modalidade EJA teve início com a chegada dos padres jesuítas em 1549 na cidade de Salvador, liderados por Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, que visavam a cristianização do chamado Novo Mundo com a expansão da Igreja Católica no continente. O objetivo era oferecer uma educação integral e humanista para os filhos dos colonizadores, e conhecimentos elementares para a maior parte da população (princípios morais e normas de comportamento).

Em 1759, após a Reforma Pombalina constituída por um conjunto de medidas, estruturadas e implantadas por Marquês de Pombal, os padres jesuítas foram expulsos do território brasileiro, devido ao interesse de Portugal no processo de industrialização e utilização da mão de obra dos índios – protegidos pelos padres nas missões – e conseqüentemente obterem mais recursos financeiros para o tão sonhado processo de industrialização (LOPES et al., 2011). Existe uma corrente de autores que relatam que a verdadeira intenção do Marquês de Pombal era se apropriar do ouro e das fazendas dos colégios jesuítas para reforma Lisboa após o Sismo de 1755 que deixou mais de 10 mil mortos e um enorme impacto socioeconômico no país.

Nesse período histórico, os senhores de engenho detinham o poder da educação rural: eram os fazendeiros que acabavam contratando um determinado professor para lecionar diversas turmas de forma multisseriada, e com isso utilizavam métodos que eram considerados bem rigorosos para obtenção da disciplina e da atenção dos estudantes através de castigos e agressões físicas e morais. Portanto, não havia um currículo formal sistematizado, as metodologias

adotadas eram pautadas na repetição sem nenhuma contextualização com a realidade dos alunos.

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola multisseriada não tem cumprido esta função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (RIBEIRO, In CALDART 2012, p.293).

Durante décadas, sobretudo no Nordeste, para os alunos e alunas que viviam do campo foram passados os seguintes valores, como destaca Moura (1991, p.88):

[...] para serem felizes, teriam de migrar para as cidades; que teriam de abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; que a agricultura era “o cabo da enxada”, era o trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler; que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais; que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pé-rapado, ignorante; que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade.

A realidade da educação do campo era marcada pela ideologia opressora, ou seja, as teorias apregoadas nas escolas rurais tinham um caráter de “adestramento” descontextualizado e desconsiderando todo historicismo inerente às mais diversas regiões e estados brasileiros.

[...] do ponto de vista das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dormirão as classes dominantes (FREIRE, 2009, p.47).

Outro aspecto marcante da educação ocorre durante o período da República Velha (1889-1930), porque mostra que os interesses educacionais estavam voltados às necessidades da elite agrícola exportadora de café. Nesse momento histórico, o sistema de ensino tinha um caráter dualista que diferenciava a educação da classe dominante e a educação popular das camadas marginalizadas socialmente.

Com isso, o sistema de ensino era distribuído da seguinte forma: *a*- classe dominante – tinha acesso ao ensino secundário e superior; *b*- classe popular –

acesso ao ensino primário e cursos profissionalizantes. Sendo assim, os filhos das camadas populares nunca iriam concorrer com os filhos da burguesia, havendo um reserva de mercado para os cargos condutores da sociedade para classe elitista.

Em 1930, durante o governo nacionalista de Getúlio Vargas, iniciou o desenvolvimento industrial no Brasil, havendo uma mudança na economia do país, que era pautada exclusivamente no plantio do café para exportação (monocultura). Agora o Estado brasileiro agrupava-se a uma nova ordem mundial que passou do setor agrário para o industrial. Dessa forma, acentuou o êxodo rural, ou seja, a migração da população de vivia no campo para os grandes centros urbanos.

Tal acontecimento justificou-se pelas condições precárias que o homem do campo vivia, dificultando sua subsistência na zona rural. No entanto, em busca de um trabalho assalariado e uma melhor qualidade de vida muitas famílias deixaram o campo e foram tentar novas oportunidades nas grandes cidades, especialmente os nordestinos que partiram inicialmente para Manaus para trabalhar no seringal e São Paulo para trabalhar no cultivo do café.

O êxodo rural no Brasil foi marcado pela falta de planejamento associado à negação das populações migratórias, que não possuíam qualificação profissional para atuar no setor industrial, e tinham seus sonhos frustrados ao verem o espaço ocupado por imigrantes europeus mais fortes e preparados. Então, o ensino rural torna-se “uma preocupação social, seja por interesses nacionalistas seja no sentido de compelir a saída das populações rurais de seu ambiente original” (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p.281)

No início do processo de industrialização, a educação não tinha tanta importância para o homem do campo porque as técnicas utilizadas na lida do plantio não exigiam o menor grau de escolarização. Por outro lado, os operários que residiam na zona urbana procuravam a escola para ascender na sua classe social, mais especificamente nas fábricas. “Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas.” (ROMANELLI, 1990, p.45).

Em 1932, surge uma proposta de reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual criticava a escola por desenvolver a ideologia burguesa em detrimento de formação

autônoma para seus alunos. O objetivo do manifesto era defender uma educação integral exigindo a obrigatoriedade do ingresso no sistema educacional, além de diminuir a desigualdade entre as classes sociais.

Desigualdade esta que se expressa pela escandalosa concentração de capital e de riqueza, pelo latifúndio, pela superexploração e sua contrapartida que joga milhões de brasileiros na pobreza absoluta, pelo analfabetismo, pela pífia escolaridade básica e pela negação ao acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público (FRIGOTTO, 2011, p.21).

Diante desse quadro, aconteceu o movimento conhecido como “ruralismo pedagógico”, cujos principais expoentes foram Sud Mennucci e Carneiro Leão (educadores e escritores), que apresentava um caráter notadamente nacionalista, defendia que era preciso focar na necessidade que se tinha da criação de teorias e projetos nacionais para responderem às demandas educacionais, com o objetivo de lutar contra o analfabetismo que assolava o país, concentrado nas áreas rurais. Entretanto, o ruralismo pedagógico mostrou-se um fracasso, devido ao equívoco de abordar a educação como redentora, considerando que somente o acesso à educação garantiria a permanência do trabalhador na roça. Além disso, esse pensamento ia de encontro ao processo de modernização que o país assumiu nesse período histórico (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2009).

O movimento para pôr fim à migração do homem para a cidade visava solucionar os problemas de ordem climática, os quais não foram contornados, devido às medidas não terem sido tomadas em tempo hábil. A distância entre o centro do poder e a região agrícola mais rica do país retardou as medidas saneadoras. Não foram construídos açudes suficientes para garantir a irrigação das lavouras, que eram cuidadas de forma artesanal. A queimada era utilizada como forma de limpar o terreno, e ainda é praticada até hoje. Uma reforma agrária era necessária, mas também não foi realizada (SPAYER, 1983, p.68).

A ideia principal da elite nacional de fixar o homem do campo estava associada ao caráter político e econômico. O ruralismo pedagógico não surtiu os efeitos desejados por seus articuladores, pois a realidade comprovou o aumento da população urbana e diminuição da população do meio rural.

O que se percebe, até então, é que a educação rural nunca foi prioridade para os governantes – esta situação está clara na omissão da própria Constituição Federal publicada em 1937, que em nenhum momento cita diretamente a modalidade de ensino. Durante a implantação do Ministério da Educação e Saúde (1937) e as inúmeras reformas propostas pelo governo de Getúlio Vargas, percebeu-se que as escolas foram aglomeradas nas regiões urbanas devido às grandes concentrações de indústrias. A escolarização urbana era meta desse governo que tinha como objetivo o desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, a obtenção de prestígio político (MACHADO, 2008).

No ano seguinte, 1938, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir dos resultados de suas pesquisas e estudos, decidiu-se fundar, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário no sentido de oferecer programas de ensino supletivo² para adolescentes e adultos. Apenas em 1945, este Fundo foi regulamentado, destinando 25% dos recursos da educação para escolarização de adolescentes e adultos (STRELHOW, 2010).

Na década de 1940, as escolas rurais reforçam o seu papel de manter o homem do campo em seu local de origem, além de ensinar as habilidades mínimas necessárias para os alunos sobreviverem em ambiente urbano, caso resolvessem muda. De acordo com Machado (2008) a educação rural nesse período foi marcada por poucas e precárias escolas, falta de orientação pedagógica, isolamento das salas de aula sem acesso à comunicação, deficiência na formação dos professores, pouco material pedagógico, falta de livros, entre outros recursos necessários para uma aula de qualidade.

No encerramento do ciclo do Estado Novo, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário foi estabelecida como diretrizes gerais, organizando o ensino primário supletivo para adolescentes a partir de 13 anos e adultos com um prazo de duração de dois anos. Em 1947, aconteceu o primeiro programa para pessoas adultas, em âmbito nacional – Serviço de Educação de Adultos (SEA) – direcionado para sistematizar e orientar o ensino supletivo para adolescentes e adultos

² É a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares, que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por qualquer motivo. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_de_jovens_e_adultos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_e_adultos)>. Acesso em 20 mar.2015.

analfabetos: denominada Campanha Nacional de Educação de Adultos, perdurou até a década de 1950. Nesse período, as propostas pedagógicas não levavam em consideração o contexto social dos alunos, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula contemplavam comportamento moral, saúde, higiene e técnicas de trabalho.

Tais ações educativas voltadas para jovens e adultos só foram realizadas no Brasil por conta de pressões políticas internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que partiam do pressuposto que a educação é o único caminho para auxiliar o desenvolvimento das nações subdesenvolvidas.

Apenas quando se chegou à década de 1950, começou a aparecer mobilização de algumas pessoas em torno dos movimentos que consideravam a Educação Popular e os Centros Populares de Cultura. Foi em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro, que se deu início à discussão a respeito de uma nova metodologia de ensino voltada para educação de jovens e adultos. Nesse contexto, foi disseminado o método de alfabetização criado por Paulo Freire, que era dedicado às populações excluídas, sobretudo ao campesinato. Com o passar do tempo, o movimento de educação popular acabou se pulverizando pelo Brasil, alfabetizando muitos trabalhadores em todo país, além de envolver parcelas distintas da sociedade civil: a Igreja, movimento estudantil, partidos políticos, sindicatos, entre outras (MAYO, 2004).

Vale ressaltar a influência da obra *Pedagogia do Oprimido* na compreensão do sujeito histórico, por cumprir um papel político na base da formação, no sentido de alfabetizar as pessoas habilitando-as a votarem. Por esse motivo seu autor, Paulo Freire, acabou sendo considerado pelas forças reacionárias do país uma ameaça potencial para o *status quo*. O regime militar pós-1964, que foi orientado e manipulado pelos interesses das empresas multinacionais e dos proprietários rurais, considerou-o “subversivo”. Sendo assim, depressa Freire acabou sendo preso e, mais tarde, obrigado a exilar-se e isso acabou impedindo que seus resultados fossem mais significativos (MAYO, 2004 p.20).

Por volta da década de 1960, diante de tanta dificuldade, começaram aparecer no Brasil as experiências das Casas Familiares Rurais (CFR) e as Escolas Família Agrícola (EFA). Para Oliveira (2008), ambas as organizações

proporcionavam a mesma estrutura e função neste período: a primeira – CFR – é mais comum na região Sul do país, e a segunda – EFA – é típica do Nordeste, e também do estado do Espírito Santo. Estas instituições ofereciam a formação técnica a jovens pequenos agricultores, baseando-se na Pedagogia da Alternância como forma de sistematizar o processo de ensino-aprendizagem, pautada na realidade vivenciada pelos educandos no processo educativo. Outra característica destas instituições de ensino é a presença da comunidade e dos pais dos educandos no cotidiano da escola (ANDRADE, DI PIERRO, 2003). Esta experiência rende resultados até hoje, embora seus impactos sejam restritos, pois as escolas localizam-se em algumas regiões do país, não abrangendo todo o território nacional.

Após o Golpe Militar em 1964, a educação passou a ter um caráter de homogeneização e controle das pessoas. Com isso, foram bloqueados os avanços das mobilizações populares e as práticas conscientizadoras de educação de adultos. A ditadura “efetivou um ciclo de reformas educacionais, da pré-escola à pós-graduação, ajustando o sistema educacional ao ideário economicista, sob a égide da ideologia do capital humano” (FRIGOTTO, 2011, p.31).

Em 1967, diante desse quadro histórico, o Governo Militar implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e de acordo com Strelhow (2010) tal programa tinha o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada, se limitando à obtenção da leitura e escrita, sem haver o processo de letramento das pessoas, ou seja, a compreensão contextualizada dos signos. O MOBRAL foi extinto ao término do governo militar e início da Nova República em 1985, sob várias acusações de desvio de recursos públicos, que culminaram na abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

Na década de 1970, em pleno autoritarismo militar, grande parte da população brasileira era composta por analfabetos, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000): 33,8% da população entre pessoas de 15 anos ou mais de idade eram analfabetos. Em relação à legislação brasileira, a primeira vez que a modalidade de ensino voltada para educação de jovens e adultos foi citada e contemplada diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71), a qual promove o ensino supletivo para inserir os jovens e adultos no mercado de trabalho.

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (BRASIL, 1974, p.6).

Conforme Soares (2002), a mudança da nomenclatura de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não se deu por uma mera atualização vocabular. A intenção foi ampliar o termo “ensino” que se restringia apenas à instrução, para o termo “educação” que, mais amplo, engloba todos os processos de formação humana.

Apesar dos avanços que vinha tendo esse tipo de educação no Brasil, a partir de 1975 foi dado início a um processo de fechamento das escolas rurais, isoladas, precárias e unidocentes, de modo a deslocar os estudantes e professores até escolas maiores em regiões mais centrais, realizando a nucleação das escolas rurais. A justificativa que deram para a razão de fechar as escolas menores foi a de que seria possível fornecer melhores condições de ensino em escolas maiores, através da racionalização dos recursos (VENDRAMINI, 2007 p.66).

Nesta época, muitos pais e educandos, segundo Andrade e Di Pierro (2003), reprovaram o fechamento das escolas rurais, pois muitos tinham dificuldades para chegar a outras localidades. Junto à necessidade de transporte escolar, devido a distância das escolas, também a precariedade das condições das estradas da zona rural (especialmente no período de inverno) e a dificuldade de participação e acompanhamento do cotidiano escolar pelos gestores, pais e comunidade, contribuíram para o afastamento das instituições, distanciando o aluno da escola.

Data de 1983, conforme Caldart (1997), a primeira escola que se tem conhecimento de assentamento em nível nacional, começou a funcionar no estado do Rio Grande do Sul. Neste estado e em todo o país, a emergência da escola/educação relacionou-se ao ato de ocupar e conquistar a terra. Foram os passos para o reconhecimento da necessidade de educação para os assentados, e com isso iniciou-se a organização do “Setor de Educação do MST” que foi implantado exclusivamente para cuidar das questões relativas à escolarização dos Sem-Terra. Esse setor foi criado em 1987, com intuito de garantir o acesso a uma

escola de qualidade e que considerasse a realidade do campo (BENJAMIN & CALDART, 2000).

[...] essas organizações sociais populares têm buscado estabelecer contatos referenciais no interior das universidades, com vistas a desenvolver programas de seus interesses, diretos e imediatos, mas, fazendo deles um instrumento estratégico na luta de hegemonia, o que equivaleria dizer na busca da justiça social e da equidade (MUNARIM, 2011, p.13).

No Brasil, os programas federais direcionados para educação de jovens e adultos começaram a surgir após a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990. Salgado (2008) relata alguns desses programas: Plano Decenal (1994); Plano Nacional de Formação do trabalhador – PLANFOR (1995); Programa de Alfabetização Solidária – PAS (1996); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998); Plano Nacional de Qualificação – PNQ (2003); Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003).

Ao final dos anos 1990, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e pela reforma agrária acabaram criando a “Articulação nacional por uma educação do campo”, que foi organizada por movimentos sociais, organizações não governamentais, representantes das universidades e de órgãos públicos. Essa proposta teve um papel importante para educação do campo como parte de um projeto de emancipação social e política, auxiliando o fortalecimento da cultura e os valores das comunidades campesinas, associada ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável. Para tanto, enaltece que essa educação seja fundamentada em princípios socialistas que valorizem e respeitem a diversidade dos povos que vivem no campo (XAVIER, 2005).

A aprovação e publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 veio ratificar o que previa a Constituição de 1988, isto é, que todas as pessoas tenham acesso à educação. Além disso, ficou determinado que o Plano Nacional de Educação fosse elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Sendo assim, a educação rural passou a receber um tratamento especial, levando em consideração as reais necessidades do homem do campo. O artigo 28 da LDB (9394/96) trata da educação básica considerando as seguintes adequações às

peculiaridades de cada região:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.13)

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos foi constituída como modalidade de ensino por meio da resolução CNB/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, garantindo o direito a uma educação de qualidade, previsto no Art. 37 da LDB (BRASIL, 2001, p.27), a seguir:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Diante do respaldo da legislação vigente nesse contexto histórico, têm início muitas das lutas sociais promovidas pelos movimentos dos trabalhadores do campo, com destaque para atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que defende uma metodologia de ensino específica e condizente aos anseios das lutas dos camponeses. Essas lutas tomaram amplitude nacional sendo nomeada por Munarim (2008) de Movimento Nacional de Educação do Campo.

Assim, ocorrem vários encontros nacionais como I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Brasília-DF em 2007; em 2008 foi realizada em Luziânia-GO a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Durante os eventos, os debates eram voltados para a luta dos sujeitos do campo por uma educação de formação integral e autônoma, levando em consideração o local, a cultura e o trabalho desenvolvidos nesse território.

Nesse período histórico, a presidência da república era administrada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e pautada nos interesses do capitalismo e na privatização do patrimônio público. Institucionalizado em 1997, o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), teve como objetivo principal implementar os projetos educacionais propostos e financiados pelo Banco Mundial no Brasil. A principal meta do Fundescola foi a criação de uma série de projetos com objetivo de melhorar a qualidade das escolas do ensino fundamental, com a participação dos governos municipais, estaduais e nacional, nas áreas entendidas como prioritárias de atenção. No caso brasileiro, tais zonas foram as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005). No bojo desse Fundo, o Programa Escola Ativa buscava contemplar a realidade das escolas rurais multisseriadas (ANDRADE, DI PIERRO, 2003).

Para obter um melhor conhecimento a respeito do processo histórico da educação no campo é preciso compreender o funcionamento das classes multisseriadas. Esta realidade é caracterizada pela aceitação e matrícula de todos os alunos – das mais diversas séries e níveis de conhecimento – e, em geral, o processo foi conduzido por apenas um professor que, por não ter sido capacitado para assumir tal sistema de ensino, acabou fazendo seu planejamento voltado para série/ano. Mas é preciso ressaltar que, aponta Santos (2011), normalmente estas classes seguiam a estruturação seriada.

Uma escola, uma sala de aula, um professor, alunos, [...] Sem merendeira, diretora, orientadora, vigia, laboratório, sala de vídeo... Tão somente quatro paredes, um armário com o mínimo de material, quadro de giz, crianças tímidas, com o olhar atento, deslumbradas com a possibilidade de aprender coisas novas, um professor com a tarefa de ensinar e a sensação de que o que sabe não serve para aquela realidade, de que não sabe trabalhar com a diversidade do grupo... (FERRI, 1994, p.1).

Ao realizar uma análise nas escolas rurais que possuem o sistema de sala de aula multisseriadas, percebe-se que a realidade é bem diferenciada quando comparada com aula sala de aula do modelo tradicional de ensino. Davis & Gatti (1993) atenta, em sua pesquisa, que as escolas que ficam afastadas dos grandes centros sofrem muito em relação aos aspectos curricular, pedagógico, físico/estrutural, entre outros. Dessa forma, o processo educacional ocorre muitas vezes de forma não

adequada inviabilizando o ensino e aprendizagem das salas de aula do sistema multisseriado.

De acordo com a descrição realizada por Ferri (1994), uma sala de aula multisseriada é caracterizada por uma foto do prefeito do município, uma cruz representando o aspecto religioso e alguns trabalhos expostos nas paredes. Para iniciar a aula a professora faz uma oração, e em seguida começa a orientar as tarefas dos livros didáticos para os alunos, de acordo com suas respectivas séries/anos.

Diante deste contexto, é perceptível que o processo de inclusão da população rural no universo educativo foi realizado de forma não planejada, pelo menos o suficiente, o que acarretou diversas dificuldades na elaboração do planejamento, no apoio pedagógico aos níveis de aprendizagem, ampliadas pela heterogeneidade da turma (idade, série, conhecimento, objetivos, entre outros). Esse modelo de sistema de educação caracteriza bem a reprodução dos interesses da ideologia dominante, ou seja, inviabilizar uma educação de qualidade e autônoma para o homem do campo.

Para Gramsci, a escola – quando se fala de desigualdade social e na perpetuação da classe dominante como classe hegemônica – apresenta um papel que deve ser considerado fundamental na legitimação dessas pessoas. Assim diz Gramsci (2000, p.19):

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosa forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.

Sendo assim, Moura e Santos (2011) caracterizam as classes multisseriadas como uma anomalia do sistema, havendo uma necessidade de ser exterminada e substituída por classes seriadas tal qual o modelo urbano – este modelo de organização escolar/curricular tem resistido. Tal ponto de vista é reafirmado pelo baixo desempenho das escolas do campo, e também porque este espaço é predominantemente composto por classes multisseriadas.

Entretanto, Hage (2009) relata que é preciso analisar que quase todos professores e também coordenadores de ensino, que não possuem formação ou conhecimento a respeito de classes multisseriadas, ficam sem rumo, sem saber como proceder ante às especificidades da educação do campo, como elaborar e desenvolver uma proposta educacional que atenda às necessidades das séries/anos que compõem a multisserie. Sem esse norte, acabam seguindo o modelo urbano, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina desenvolvendo assim também suas aulas.

[...] nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral (HAGE, 2009, p.6).

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2002, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução nº 1 de 3 de abril, o que representou uma grande conquista política para o Movimento Nacional de Educação do Campo. Dessa forma, os movimentos sociais do campo conseguiram uma grande vitória na busca da identidade da educação do campo, levando em consideração a realidade e saberes dos sujeitos do campo. Além disso, as diretrizes garantem a universalização da Educação Básica e à Profissional de Nível Técnico.

Em 2003, após a eleição do ex-metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva, surge a esperança de projeto nacional popular, porém, “pode-se afirmar que não houve mudanças estruturais no projeto dominante da classe burguesa brasileira” (MUNARIM, 2011, p.27), havendo apenas uma ampliação de programas assistencialistas que facilmente podem ser dissolvidos por futuros governantes, em especial, os com ideologias neoliberais. São ideologias que discordam da teoria e os ensinamentos de Gramsci – estes nos revelam que a luta situa-se no plano das forças e movimentos sociais, não buscam diluir ou mascarar os conflitos e antagonismos de classe, mas confrontá-los (MUNARIM, 2011).

As políticas distributivas, em vários programas, projetos e ações, incluem milhões de brasileiros, antes excluídos ao atendimento das necessidades básicas.[...] dezenas de programas e ações especialmente voltados para

grupos específicos de jovens e adultos são um fato incontestável. No entanto, se trata de uma profusão de programas, projetos e ações sem foco num projeto societário e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2011, p.32).

Após oito anos de mandato, o ex-presidente Lula preparou a atual presidente da república, Dilma Rousseff, para assumir o cargo, ocorrendo a continuidade da política do assistencialismo iniciada no governo anterior. Conforme os resultados da pesquisa nacional, por amostra de domicílio de 2012 divulgados pelo IBGE, o Brasil em pleno século XXI, apresenta uma taxa de analfabetismo de 8,7% do total da população com 15 anos ou mais de idade. Tais resultados representam um total de 13,2 milhões de brasileiros analfabetos. As médias por região mais elevadas encontram-se no Norte e Nordeste com 10,0% e 17,4%, respectivamente. Os dados também apontam que na zona rural a média de analfabetismo é de 21,2%, o que representa o triplo da média da zona urbana 6,5%, mostrando que os governos não investiram suficientemente na escolarização direcionada para o campo.

Em linha gerais, nos últimos anos, apesar dos avanços dos projetos voltados para educação do campo, esta modalidade de ensino nunca foi tratada como prioridade pelas autoridades públicas que governaram o Brasil, pois o campo sempre foi visto como um espaço apenas de produção agrícola, onde os camponeses não necessitam de conhecimentos para realizarem suas atividades trabalhistas. Ao longo da história, percebe-se que o avanço da educação voltada para os camponeses deve-se principalmente a pressões de órgãos multinacionais e, em especial, aos movimentos sociais que reivindicam a reforma agrária associada aos direitos sociais garantidos na Constituição brasileira, entre eles a educação do campo.

1.2.1. Paradigmas da educação do campo

Quando se pensa em justiça social e em educação do campo, pode-se dizer que, ao longo do tempo, vem sendo construído um novo paradigma – estabelecido por camponeses representados pelos movimentos sociais, que rejeitam as ideias das

políticas de mercantilização da vida apregoadas pelo capital – ocorrendo embates em diversos níveis, seja político ou territorial, uma vez que o campo é visto pelos camponeses como espaço de produção e reprodução humana, rico em conhecimentos e cultura.

Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadoria e não como espaço de vida. (MANÇANO, MOLINA, 2004, p.63).

Por conseguinte, é perceptível que a educação do campo possui interesses incompatíveis com o paradigma hegemônico do capital, ou seja, “Educação Rural”. Deste modo, é necessário investir contra o paradigma dominante no sentido de coibir políticas públicas assistencialistas e ineficazes para educação do campo. Tal realidade pode ser confirmada no depoimento de Edla Araújo Lira Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo: “A propósito da Educação Rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global” (In KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.72).

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2012, p.9).

Santos e Miguel (2012) ratificam esse entendimento relatando que “o Rural é compreendido como relação social do campo a ser inserida no modelo econômico predominante, no caso o agronegócio, pode-se destacar que em direção contrária à Educação Rural está a Educação do Campo” (p.393).

Durante a história do Brasil é explícito que a educação do campo sempre sofreu com a precarização quando comparada com a educação desenvolvidas nos

grandes centros urbanos. Para perceber essa realidade basta verificar os dados divulgados pelos institutos federais de pesquisa (IBGE, INEP e IPEA), pode-se perceber que os índices educativos do campo são muito baixos e a infraestrutura muito fraca e insuficiente, especialmente quando ocorreu o processo de nuclearização das escolas rurais, os alunos eram transportados para escolas situadas nas sedes dos municípios, havendo uma redução significativa da rede escolar rural.

Atualmente, a educação do campo tem sido uma forte ferramenta para auxiliar os camponeses na compreensão econômica e social desse território, aos poucos estabelecendo um ideário que reivindica e orienta novas políticas públicas na área educacional, sempre com intuito de superar a educação rural implantada até então. No tocante a esse paradigma hegemônico de campo, cabe ressaltar:

No paradigma do rural tradicional, há, pois, seleção e rejeição de idéias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as idéias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Desse modo, o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural (FERNANDES; MOLINA, 2005, p.57).

Assim, é notório que a compreensão que se deve ter do campo é de um território de vida favorável ao desenvolvimento de todas as dimensões da existência humana, recusando qualquer ideologia ou projeto social que tenha seus objetivos direcionamentos apenas para a produção de mercadorias, deixando de lado a contextualização da cultura camponesa. Partindo desse contexto, os movimentos sociais travam várias lutas em busca de reforma agrária agregada aos direitos sociais, em especial, o acesso a educação visando a autonomia dos camponeses.

Entre os vários programas e projetos educacionais desenvolvidos no campo, conforme Molina (2003) – o Pronera – implantado no contexto político de baixa popularidade do governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de pressões dos movimentos sociais do campo, organização dos camponeses e de uma parcela da sociedade civil, buscando recuperar o prestígio nacional e internacional, o governo acabou cedendo algumas reivindicações solicitadas pelos camponeses, principalmente na distribuição de terra e no acesso à educação.

O Pronera vem sinalizando grandes progressos em relação às políticas públicas educacionais até então implantadas no campo, uma vez que considera o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo presentes desde a sua concepção. Assim, a Pedagogia da Terra desenvolvida por este programa, por meio de parcerias dos movimentos sociais, universidades e governos federal, estadual e municipal, parece estar sempre em processo de luta e disputa devido aos interesses distintos e paradoxais de todos os envolvidos nesse processo (ANDRADE E DI PIERRO, 2003).

O MST foi o principal protagonista para que houvesse a criação do Pronera por meio de luta por reforma agrária e efetivas condições de trabalho para o homem do campo. Associada as essas bandeiras de lutas, está a preocupação em instituir a escola no campo, sempre pensando em uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os projetos de assentamentos e acampamentos, considerando a oferta de todas as modalidades de ensino, independente da idade dos alunos do campo.

Mas os movimentos sociais puxam muito nessa direção: de construir sujeitos de direito com consciência de direitos. Há outro avanço que também os movimentos sociais nos trazem: o direito à educação é inseparável, está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc. (MOLINA, 2006, p.106).

Muitas teorias sobre a qualidade da educação ofertada para os camponeses, têm demonstrado que os responsáveis pela gestão e manutenção das escolas no campo possuem uma concepção de que não é preciso possuir muita instrução para a realização do trabalho rural. No entanto, as propostas pedagógicas das escolas do campo normalmente apresentam conteúdos básicos para o desempenho das funções mecânicas inerentes à atividade agrícola (LEANDRO, 2002; CALDART, 2004).

Verifica-se que, ao longo da história dos programas educacionais voltados para o campo, a base de formação esteve ligada diretamente ao trabalho, muitas vezes direcionada para atuação no mercado de trabalho, ou para trabalhos abstratos, ou também com autonomia para pensar. Isso ocorre quando as propostas pedagógicas não são formuladas em parceria com os movimentos sociais ou

organizações de classe que conhecem a realidade do campo e defendem a libertação dos camponeses. Desta forma, a estratégia do Estado tem sido distanciar, o máximo possível, as ações desses programas dos movimentos sociais buscando a regulação social, ou seja, continuar aparentando oferecer uma educação de qualidade, mas seu objetivo é formar para o trabalho – é o acontece com o Pronera, ProJovem Campo, Pronacampo e Pronatec (OLIVEIRA, 2001).

Mesquida (2007) afirma que ao tratarmos da educação popular devemos considerar as teorias e práticas de Gramsci e Freire, que se ligam pelo amor comum para com os oprimidos e a confiança nas possibilidades da educação enquanto fator de transformação social. Ambos, sensíveis à problematização das possibilidades da educação, acreditavam que a tomada de consciência era o primeiro passo que os oprimidos deveriam dar na direção da libertação:

[...] é preciso deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, na qual o homem não é visto senão sob a forma de um recipiente para amontoar dados empíricos, fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá arquivar no seu cérebro como nas colunas de um dicionário para poder, depois, em cada ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é verdadeiramente danosa para o proletariado (Gramsci, 1958, p.23).

Em síntese, o modelo de educação do campo está sendo disputado por dois projetos antagônicos de sociedade. Por um lado, tem a proposta do agronegócio de reprodução do capital e permanência da ideologia dominante no campo. Por outro lado, existe o projeto de educação proposto pelos camponeses que leva em consideração a formação integradora, para que o sujeito seja capaz de compreender por que há desigualdades sociais, econômicas e políticas. Neste contexto, são necessárias muitas discussões e debates no intuito de conhecer e divulgar a educação oferecida para o campo, pois só dessa forma será possível haver avanços na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

1.3. Movimentos sociais e políticas públicas da educação do campo

No Brasil, quando nos reportamos às políticas públicas voltadas para educação do campo é necessário reconhecer a legitimidade do protagonismo dos movimentos sociais. As lutas dos movimentos sociais e sindicatos do campo têm sido, ao longo do tempo, bandeira de luta de um povo para exigir reforma agrária tendo o Estado como mediador dos conflitos, almejando melhor qualidade de vida para os camponeses com garantia de moradia e trabalho. “No histórico de lutas dos movimentos camponeses se dá a articulação da luta pela terra com os direitos sociais, entre eles o direito à educação” (TONDIN, 2013, p.88).

A participação do MST insere-se no contexto das lutas em busca de políticas educacionais para o campo, pautadas na educação libertadora, que considera as teorias de autores como Paulo Freire, Makarenko e Mariátegui, visando transformações sociais em direção à conquista da justiça social. O setor educacional do MST tem ciência que só através da educação é que os camponeses podem lutar por seus direitos, conseqüentemente terão autonomia de ordem econômica, social, política e cultural. Em outras palavras, os movimentos sociais lutam pela universalização da cidadania burguesa, ou seja, a cidadania plena.

A prática libertadora do homem vem valorizar o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desafios dos limites, a importância da compreensão da história como positividade, jamais como determinação, por isso essa prática deve ser substantivamente esperançosa e provocadora de esperança (FREIRE, 2009, p.59).

Em conformidade com o Boletim da Educação nº 1 do MST, a escola é compreendida de acordo com três pilares essenciais: “o trabalho agropecuário, o conhecimento científico e o amor pela luta” (MST, 1992, p.2). Dalmagro (2011) explica cada pilar da seguinte forma:

No que diz respeito à formação para o trabalho agropecuário, entende-se o desafio à escola para contribuir com edificação de novas formas de trabalho na agricultura, que se pautem pela cooperação, a agroecologia e a sustentabilidade. [...] O conhecimento científico da realidade é indispensável à construção destas novas relações de trabalho e sua

base técnica, como também para superação de relações sociais baseadas em dogmas e mitos. [...] O amor à luta ou a formação de militantes e seu necessário espírito crítico entendemos no sentido de perceber a necessidade de mudanças estruturais na sociedade e, portanto, da necessidade de organização coletiva e da ação em vista deste fim (p.170-171).

A intenção do MST é oferecer uma formação integral para que os sujeitos do campo sejam capazes de transformar a realidade, enfrentando as adversidades existentes nos assentamentos/acampamentos. Além de tudo, a escola educa para o trabalho considerando os princípios de organização, participação coletiva democrática e engajamento nas lutas sociais.

O campo é um lugar carente de todas as condições de sobrevivência humana, desde a precarização das estradas e escolas, à baixa qualificação profissional, ausência de água encanada e esgoto, dificuldade de financiamento e transporte para escoar a produção, à falta de investimentos em tecnologia para inclusão digital. As políticas públicas ofertadas aos camponeses não oferecem condições dignas e necessárias para obtenção dos direitos garantidos na Constituição brasileira, conseqüentemente, “as populações mais carentes não conseguem obter o direito materializado no atendimento a suas necessidades” (JÚNIOR & MOURÃO, 2012, p.173).

De acordo com Vendramini (2007) as políticas públicas relacionadas à educação do campo não são oriundas das boas intenções do Estado, surgem por meio das reivindicações dos trabalhadores do campo, em busca da inclusão social, num movimento que luta contra as políticas homogeneizadoras, conseqüentemente, contra o desemprego e as precárias condições de sobrevivência no campo.

Na década de 1990, após a ditadura militar instaurada no Brasil, iniciou-se um processo de debates para elaboração de uma política educacional que considerasse as particularidades do homem do campo, surgindo a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, “composta de movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades, representantes de órgãos públicos que defendem uma educação para as populações que vivem no/do campo” (FACCIO, 2012, p.196). A educação do campo era pensada e implantada nos moldes da educação urbana (ruralismo pedagógico), não existiam políticas públicas educacionais de qualidade o que gerou grandes índices de analfabetos e baixa escolaridade no campo. A

intenção do governo FHC era oferecer uma educação técnica para inserir a população de acordo com as demandas do setor industrial.

O MST como sujeito na luta por políticas públicas em prol da Educação do Campo atuou e participou efetivamente na construção de seu projeto pedagógico, enfatizando uma educação popular (FACCIO, 2012, p.201).

[...] para o MST a escola é espaço importante, mas será tão mais educativa quanto capaz for de trazer para si elementos educativos de fora da escola, como o processo de luta com que seus sujeitos estão envolvidos” (MOLINA, 2003, p.47-48).

O entendimento de educação popular neste trabalho é pautado na perspectiva gramsciana – modelo que possibilita à classe proletária desenvolver e aplicar uma concepção de mundo voltada para seus interesses “e não como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia” (MANFREDI, 1980, p.40).

No Brasil, destacamos dois momentos marcantes para discussão da educação do campo: a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC) em 1998. Uma esperança educacional para os camponeses vislumbrar a partir da elaboração e implantação de vários programas educacionais, com a promoção de cursos no campo envolvendo todas as modalidades de ensino, entre eles o Pronera (1998), graças às parcerias entre o MDA, INCRA, movimentos sociais e universidades.

O Pronera surge como uma política pública para educação do campo tendo como principal objetivo fortalecer a educação nos projetos de assentamentos rurais, utilizando metodologias direcionadas para o campo, visando contribuir para o desenvolvimento rural sustentável (INCRA, 2001). As políticas públicas para a educação do campo estão “no caminho da mediação de contradições com vistas à construção da sociedade democrática, ou da democracia como valor universal, ou da democracia como soberania popular” (MUNARIM et al., 2011, p.27).

Outro fator importante que contribuiu para o desenvolvimento da educação do campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional

de Educação). A partir dela, a identidade da escola do campo passou a considerar as questões relacionadas à sua realidade, valorizando os saberes e o tempo de aprendizagem dos educandos (BRASIL, 2002). Desta forma, os movimentos sociais e as universidades tiveram um papel fundamental na elaboração da proposta educacional para o campo, visando um ensino gratuito e de qualidade (FACCIO, 2012).

Em 2003, no início do governo do Presidente Lula, ocorre a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) junto ao MEC, ou seja, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo é substituída e ganha uma conotação oficial dentro do MEC. Em 2004, após a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi instalada a Coordenação-Geral de Educação do Campo no MEC, incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), “ficando, agora, a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, o encaminhamento das ações de Educação do Campo no âmbito dos sistemas oficiais de ensino” (MUNARIM et al., 2011, p.23).

Sendo assim, quando se pensa em educação como investimento na formação do sujeito do campo, Leandro (2002) e Ribeiro (2001) afirmam que ela é imprescindível para a efetivação da reforma agrária no Brasil. De acordo com Molina (2006), a escolarização dos camponeses que vivem em projetos de assentamentos depende quase que exclusivamente das políticas públicas. Neste sentido, investimentos por parte do Estado por meio de políticas públicas é de fundamental importância para proporcionar um reparo histórico de abandono para com a educação do campo.

Souza (2010) afirma que

[...] a educação do campo é o “novo” na realidade de lutas dos povos rurais. Ela se pronuncia no sentido de que o “novo” está na estratégia de luta dos movimentos sociais, pois no enfrentamento do Estado e da classe latifundiária os movimentos articulam-se com diversas entidades da sociedade civil e com próprio Estado, com o objetivo de realizar projetos educativos. Uma das experiências educativas é a produção de conhecimento no movimento social, inclusive com definição de uma agenda de pesquisa. O novo é a organização política e a expressividade do educativo no e do movimento (p.21).

Conforme as considerações feitas por Santos (2007), as pesquisas realizadas no campo demonstram que a educação auxilia de forma muito significativa nas condições de vida dos assentados, uma vez que se organizam para protestar solicitando mais investimentos governamentais tanto na educação, como na saúde, nos serviços básicos como saneamento, coleta de lixo, água encanada, entre outros. Assim a educação estará cumprindo com sua real função social que é de melhorar a qualidade de vida das pessoas respeitando suas particularidades.

Ao longo do tempo, a educação do campo é palco de embates políticos e ideológicos entre os latifundiários e os camponeses, surgindo várias ações políticas oriundas dos debates e discussão, como afirma Caldart (2012):

[...] as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção política-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 (p.260).

É preciso reconhecer que a escola do campo deve educar sob a perspectiva de uma formação integral, vislumbrando a justiça social, além disso, deve respeitar, valorizar e se apropriar dos saberes “culturais dos alunos e da comunidade local como parte integrante da proposta pedagógica da escola envolve sobretudo um currículo escolar bem planejado (MELO, et al., 2014). Para tal, torna-se necessário um sistema educacional pautado na gestão democrática com princípios igualitários e inclusivos, contrariando todo processo histórico de exclusão e negação do direito à educação.

Por mais que a educação no Brasil tenha sido alicerçada na Constituição de 1988 como um direito para todos os cidadãos, o reconhecimento da educação rural ocorreu com a LDB - 9394/96, defendida pelos movimentos sociais camponeses, estabelecendo critérios para a educação no meio rural (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). No entanto, poucas ações governamentais estabelecidas na LDB foram executadas em sua totalidade, houve apenas adaptações respeitando as particularidades das

zonas rurais, seja de ordem curricular ou de calendário das aulas; não houve a prática de uma real identidade do ensino rural em relação ao ensino urbano.

Neste contexto, vale ressaltar que a principal batalha enfrentada pela educação do campo é a cobrança de políticas públicas com o intuito de assegurar o direito à educação para os camponeses – especialmente pensada e planejada com um currículo voltado para o campo – que tem como princípio norteador, o direito que os camponeses possuem de ser educados no lugar onde residem, respeitando a cultura e participação da população, além de considerar as aspirações humanas e sociais dos sujeitos envolvidos (CALDART, 2012).

De acordo com Caldart (2008), é imprescindível atentar para a existência de ideologias dominantes, no passar da história, que visam retirar da educação do campo a grandeza e importância que têm as políticas públicas para esta modalidade de ensino, com receio que adiante, a relação com o Estado acabe corrompendo seus objetivos sociais emancipatórios.

Portanto, é notório que a execução de políticas públicas seja derivada de disputas entre as classes sociais e suas respectivas frações. Para educação do campo sempre foi utilizada a lógica da racionalidade financeira, por ser considerada pelos mais diversos governantes como mais dispendiosa quando comparada com a educação oferecida na zona urbana. Além disso, tal situação é ampliada com a negação dos direitos sociais proporcionados pelo capitalismo neoliberal (TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

[...] no interior do Movimento de Educação do Campo está em ebulição uma velha disputa, conhecida no ventre do marxismo, em torno da concepção de Estado, bem como em torno da respectiva estratégia de ação revolucionária. Estado restrito ou Estado ampliado? Quebrar o Estado ou democratizar as relações de poder? (MUNARIM, 2011, p.26).

Para construção coletiva de uma concepção de educação do campo, com princípios opostos ao da educação rural orientada pelo capital, as organizações dos movimentos sociais têm recebido apoio das universidades, sejam elas públicas ou privadas. Dessa forma, busca-se a inclusão social dos camponeses no mundo letrado que, por muitas vezes, se deslocam para cidades em busca da educação formal perseguindo melhores condições de vida por meio do trabalho.

Nos últimos anos no Brasil, os movimentos sociais sempre procuraram discutir os rumos da educação, mas, até então, o governo nunca havia participado de forma efetiva dos eventos organizado pela sociedade civil, como por exemplo, a Conferência Brasileira em Educação (CBEs) e os Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Em 2010, o Presidente Luis Inácio Lula da Silva por meio do MEC, organizou a Conferência Nacional de Educação (CONAE) garantindo uma articulação com a sociedade civil. O principal objetivo da CONAE é contribuir com a política nacional de educação. Em 2014, ocorreu em Brasília a 2ª CONAE realizada no período de 19 a 23 de novembro, em ambas etapas da mencionada conferência foi elaborado um documento final resultado das deliberações constituindo orientações para política nacional de educação.

A CONAE é um marco histórico da participação popular na construção coletiva do Plano Nacional de Educação, mediante debates e sistematização de ideias em relação a orientação da educação brasileira, fruto de muita luta dos representantes dos movimentos sociais.

Espera-se que essas indicações contribuam para o planejamento e organicidades das políticas, especialmente para a elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de educação pelos entes federados. É fundamental ressaltar que as proposições e estratégias relativas à ação da união foram subdivididas em duas dimensões: 1) proposições e estratégias da União em função das competências e do exercício da função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais e 2) aquelas relativas ao sistema federal. Essas competências aparecem no quadro com a ordem numérica onde 1) se refere à ação da União face ao conjunto dos sistemas de ensino e 2) às relativas ao sistema federal. Em alguns casos, as proposições e estratégias se efetivam nas duas dimensões. No caso do Distrito Federal, há atribuições e competências correspondentes às de estado e município (BRASIL, 2014, p.12).

Em síntese, a educação do campo ao longo da história vem sendo pensada e organizada por meio de discussões propostas em eventos de ordem estadual, regional e nacional com intuito de estabelecer diretrizes de luta política para garantia do acesso e permanência à educação. Por isso, os movimentos sociais lutam contra os interesses hegemônicos, elitistas, em busca de justiça social.

1.4. A educação do campo e a educação de jovens e adultos no Brasil

Para se tratar da educação de jovens e adultos é necessário levar em consideração que muitas pessoas, parcela significativa da população brasileira, durante muito tempo foram vítimas do processo de exclusão social: a escola lhes foi negada. O quadro de analfabetismo era tal, que não havia qualquer domínio do processo da leitura e escrita, o que inviabilizava uma melhor qualidade de vida. De outro ponto de vista, as autoridades competentes não tiveram a responsabilidade social para cumprirem com as leis constantes na Constituição nacional brasileira.

De forma geral, os alunos que ingressam na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), eram essas pessoas que não tiveram acesso à escola ou estavam desmotivadas, desencantadas com a escola regular, com históricos de repetência de dois, três ou mais anos. Conseqüentemente, os integrantes dessa população ficam deslocados ou perdidos no atual contexto social, especialmente em relação ao mercado de trabalho e a valorização da escolarização para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Na família camponesa ou operária pobre a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada socialmente (tempo integral), desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E, se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que vai executar o semianalfabeto *vale mais*, socialmente falando, que o trabalho que poderia fazer se completasse sua educação na escola (PINTO, 2010, p.73).

Por outro lado, de acordo com Brunel (2004), muitos alunos da EJA são considerados alunos “problemas” por apresentar comportamentos e ações de indisciplina, muitos pais ou responsáveis procuram a modalidade educativa em questão como a última esperança para recuperar o aluno, relatando: “ele não gosta de estudar, professora, eu não sabia mais o que fazer, resolvi colocá-lo na EJA. Pelo menos termina o segundo grau” (p.10). Dessa forma, a EJA configura como a última alternativa para manter o filho na vida escolar.

Ante esse contexto, nas décadas de 1940 e 1950, foram elaborados e implantados alguns programas direcionados para o meio rural, com objetivo de sanar a realidade educacional para essa parcela da população, fomentado pelo Ministério da Agricultura e Ministério da Educação e Saúde Pública. Porém, a fundamentação desses projetos estava pautada em modelos norte-americanos, desconsiderando a realidade local. O programa Campanha de Educação de Adultos obteve destaque no cenário nacional, e tinha a pretensão de alfabetizar os jovens e adultos em apenas três meses, além de reduzir o então curso primário para dois períodos de sete meses.

A educação de adultos se define no cenário da política educacional brasileira, a partir da década de 1940, através da criação do Serviço de Educação de Adultos e do desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947. Embora não tenha obtido sucesso, sendo extinta antes do final da década de 1950, a campanha fomentou a discussão teórica em torno da educação de adultos e do analfabetismo e suas consequências psicossociais [...]. (BAQUERO, 2010, p.136).

Deste modo, percebe-se que as raízes históricas da EJA são pautadas em modelos educacionais oriundos de outros países, que em nenhum momento consideram as questões locais da realidade brasileira, ou seja, nossa cultura, religião, trabalho, ou outras características próprias do nosso modo de ser.

Em 1967, durante o período da ditadura militar, no Brasil foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), conforme a Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. O principal objetivo do Mobral era a erradicação do analfabetismo instalado no Brasil, voltava-se para as populações urbanas e rurais acreditando promover o desenvolvimento econômico do país por meio da qualificação das pessoas para atuarem no setor industrial, mas não consideraram as particularidades ou identidades de cada grupo social. No Nordeste, as políticas sociais ligadas ao programa de educação rural tinham objetivo de diminuir a pobreza no campo ao invés de resolver o problema do analfabetismo e da baixa escolarização na região (LEITE, 2002).

Na esperança de fomentar o desenvolvimento econômico e cultural do Nordeste, em 1980 foi elaborado e implantado pelo governo federal sob orientação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) o Programa de Educação Básica para o

Nordeste Brasileiro (EDURURAL). A pretensão era oferecer à educação primária com intuito de reduzir a repetência e o abandono escolar e, conseqüentemente, oferecer uma melhora qualidade de vidas para as pessoas que residem na mencionada região, especialmente aos camponeses.

O Edurural recebeu suporte financeiro do Banco Mundial, que garantiu abundância de recursos e possibilitou atender 218 municípios selecionados, de acordo com os índices de analfabetismo e de assistência de outros projetos sociais, tal atendimento gerou uma exigência ou cobrança para inclusão de vários municípios não atendidos.

Certamente, a história, marcada por desigualdades sociais, econômicas e de acesso aos bens e direitos, também se refletiu em desigualdades no que se refere ao acesso e permanência na escola, o que gerou o analfabetismo. Nos dados apresentados pelos IBGE em 2009, por exemplo, o percentual de analfabetos funcionais no campo era de 40% da população, enquanto, no que se refere à cidade, esse percentual cai para 16,7%. Concomitantemente, segundo Martins (2010), há diferenças entre o aproveitamento escolar do campo comparado ao aproveitamento dos estudantes da cidade. Tudo é mais problemático nas escolas rurais: bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, salas de aulas, refeitórios – em menor quantidade e menor qualidade. A educação oferecida para a população rural é uma extensão precarizada da escola urbana.

De acordo com alguns autores, com educação e recursos financeiros suficientes, o ser humano que hoje em dia encontram-se em estado de miséria, “apresentará condições de sustentar-se com as próprias forças e, com isso, levantar sua autoestima e levar uma vida mais digna. É o que a *Carta da Terra* propõe no que diz respeito à 'erradicação da miséria” (FERRERO, 2004, p.111).

Na região sul do Brasil, pode-se afirmar que o processo educacional de alfabetização de adultos voltados para o homem do campo, ganhou destaque no cenário nacional a partir das primeiras ocupações realizadas pelo o MST. Desta forma, além de reivindicações por mudanças sociais estruturais, a educação também estava ligada diretamente à luta pela reforma agrária. O MST nasce no acampamento Ronda Alto em 1984, estado do Paraná, com ocupação massiva na região. Desde então, marca o processo de construção de um movimento social

nacional que iria ao longo dos tempos se consolidar em 24 estados da Federação tendo como uma das principais bandeiras de luta por uma educação da classe trabalhadora no campo, sendo a EJA umas das principais frentes de luta (SANTOS, 2011).

Por um longo período, a EJA foi rotulada por muitas pessoas como uma modalidade de ensino elaborada para suprir os tempos escolares perdidos por jovens adultos que deixaram os estudos no período tido como apropriado para a educação formal. Aos poucos a EJA foi se repaginando e caracterizando como uma garantia à educação em determinado tempo da vida dos jovens e adultos marcados pelo processo de exclusão social, deixando de lado a concepção de ensino supletivo.

Vale a pena ressaltar que a intenção do governo para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para educação no campo é superar o antagonismo entre campo e cidade, visando igualar e tornar complementares e de igual valor para a sociedade. Com isso, as políticas foram orientadas no respeito da diversidade cultural e trabalhista, “contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola” (HENRIQUES; MARANGON E DELAMORA, 2007, p.13). Então, a escola do campo deve ser pensada e orientada na perspectiva do cumprimento do direito de acesso à educação, pela legitimidade dos processos didáticos locais e pela defesa do desenvolvimento da justiça social.

Paulo Freire, com toda sua sabedoria, considerou a educação de adultos como um processo centrado em torno do conceito de práxis, e Peter Mayo (2004, p.71) complementa: “um processo educacional pelo qual o aprendiz adulto é encorajado ao diálogo crítico autêntico, a reconhecer e revelar algumas das contradições sociais existentes em sua comunidade e para além dela”.

O único caminho que temos para nos aproximarmos do sentido de qualquer processo educacional é aquele pronunciado pela prática real. O discurso educacional realmente concreto é aquele pronunciado pela prática que se desdobra na continuidade do cotidiano. É na prática que se opera a síntese entre teoria e prática. É por isso que a práxis é a prática impregnada e dinamizada pela reflexão teórica, a prática atravessada por uma significação (SEVERINO, 1992, p.83).

Quando se tratam de ações educativas no campo, planejadas para o desenvolvimento da EJA, é fundamental que o campo seja visualizado com parte integrante da sociedade brasileira, superando a concepção de uma localidade isolada e autônoma em relação ao conjunto da sociedade, sendo excluídos dos planos e/ou ações governamentais. Porém, é preciso considerar suas particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas.

Sendo assim, a EJA fomentada pelo MST não pode ter um entendimento limitado que apenas busca recuperar o tempo perdido ou o preenchimento de tempo ocioso dos jovens e adultos. A EJA deve ser vista como uma possibilidade aos sujeitos, como direito ao acesso à educação na premissa de que nunca é tarde para começar a transformar suas vidas, como bem afirma Freire (1989):

O ato de aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (p.49).

No entendimento de Teixeira (2006):

Educar jovens e adultos do campo para a vida é um desafio. Repensar quais são os objetivos, as metas, os enfoques, as epistemologias, as teorias que fundamentam a docência não é uma tarefa fácil, mas necessária. Precisa-se transformar a educação para transformar a realidade recursivamente, tornando a recíproca verdadeira (p.192).

De acordo com o entendimento de Santos (2011), para o MST, a finalidade de proporcionar a EJA no campo é adequar teores que signifiquem a existência dos sujeitos e que trabalhem com a emoção, pois é a emoção que possibilita a aprendizagem. Os conteúdos que são descontextualizados da vida dos alunos dificilmente serão absorvidos. Portanto, o desenvolvimento humano pensado a partir da EJA deve ser planejado considerando a história, cultura, manifestações e os significados dos sujeitos envolvidos.

Com isso, entende-se que a Carta da Terra deixa claro que será através da educação que se conseguirá obter uma alavanca fundamental para a transformação

da sociedade. O direito universal à educação foi um dos primeiros princípios gerais enunciados na Carta da Terra e, do mesmo modo, nos documentos internacionais anteriores. “Os pais são os primeiros responsáveis pela educação de seus filhos, mas essa tarefa estende-se, também, à sociedade em seu conjunto” (FERRERO, 2004, p.123).

Atualmente, pode-se dizer que, a Educação de Jovens e Adultos, com o processo de maturação ao longo do tempo, apresenta uma nova compreensão e direção no sentido de “educação popular”. Com isso, foi incorporado o caráter político no sistema educacional, no sentido de formar cidadãos críticos e autônomos capazes de lutar contra os discursos neoliberais que castram os sonhos de um povo.

Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos (FREIRE, 1995, p.13).

Desta forma, a educação popular foi concebida fora do âmbito escolar, sendo pensada e planejada pelos movimentos sociais, sindicatos, associações de moradores e ONG's que representam as camadas populares da sociedade. Seus princípios e metodologias são pautados em bases libertadoras e emancipatórias, no sentido de lutar contra o capitalismo neoliberal que vem agindo de forma perversa, ocasionando sofrimento dos menos favorecidos, proporcionando uma desigualdade social gritante. A autora Luciente Costa (2007, p.111) afirma que "historicamente, a educação brasileira tem sido privilégio para a formação da elite, enquanto que as classes populares estão condenadas ao conformismo e à alienação por ser a massa da classe trabalhadora do sistema".

Num esforço para ruptura desse paradigma dominante, os movimentos sociais representantes do homem do campo lutam por reformas educacionais e por políticas públicas que garantam o direito à educação, mas uma educação desinteressada e voltada para uma formação integral que considere a contextualização cultural camponesa.

1.4.1. Formação dos educadores do campo

No Brasil, ao longo do tempo, as políticas públicas voltadas para a educação do campo desconsideraram ou não deram a devida importância para a formação docente, fator primordial para transformação social, pois sem uma qualificação adequada os protagonistas desse processo ficaram impossibilitados de desenvolver uma educação de qualidade.

“[...] à formação dos professores há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana.” (GHEDIN, 2007, p.27).

Diariamente os professores do campo convivem com diversos problemas: precariedade da estrutura física da grande maioria escolar; falta de transporte escolar adequado; ausência de professores qualificados dos quadro efetivo, proporcionando uma constante rotatividade; carência de conhecimento a respeito das políticas públicas de educação básica para o meio rural; privação de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas; existência de salas multisseriadas – o professor não tem formação para atuar em tal realidade, dessa forma o nível educacional é baixo; desconhecimento do currículo e das propostas pedagógicas das escolas rurais e alunos com baixo aproveitamento escolar, altas taxas de distorção idade-série e baixa autoestima.

Conforme Molina in Kolling (2002), além de todos os problemas que o educador do campo enfrenta, ele deve ainda superar muitos desafios: precisa saber priorizar o tempo do estudo, da reflexão, e da formação, pois como educador do campo contribui com o processo de organização do povo que vive no campo; escrever sobre suas práticas pedagógicas, sua experiência como educador e educando do campo; fortalecer a educação do campo como área própria de conhecimento; fortalecer a Educação do Campo no espaços públicos, nos sistemas de ensino, tanto municipais, quanto estaduais; participar nos debates para a

elaboração dos Planos Estaduais de Educação-PEE e dos Planos Municipais de Educação-PME.

Muitas dessas considerações são ratificadas por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) quando o autor relata que “Não há docência sem discência” e que o papel do professor perpassa por preceitos humanos, éticos, tais como: ensinar exige rigorosidade metódica, ensinar exige pesquisa, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, ensinar não é transferir conhecimento, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar exige bom senso, ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, ensinar exige apreensão da realidade, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, ensinar exige curiosidade, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ensinar exige liberdade e autoridade, ensinar exige tomada consciente de decisões, ensinar exige saber escutar, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica e ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos constituem uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ocas são como as “dádivas”, características das formas assistencialistas no domínio do social (FREIRE, 2013, p.110).

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado formar-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

Diante de tal responsabilidade exigida pela profissão dos professores, é preciso observar dois princípios básicos. Primeiro, que “o educador deva compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade” (PINTO, 2010, p.111); e segundo, que não é aceitável os alunos receberem uma educação “ingênua e interessada” fruto de uma reprodução social pautada nos interesses da classe dominante que, muitas vezes, oferecem educação

às camadas populares como forma de regulação social, diferente do princípio democrático pensado para a justiça social.

Sendo assim, não se pode falar de educação sem falar da formação de professores, pois será por meio dessa formação que os estudantes terão o acesso às informações e, ao possuí-las, poderão refletir sobre elas, sobre o que delas lhes interessa, que diferença elas farão na vida de cada um, e assim compreender qual seria o sentido de estar ali (BARCELOS, 2010).

[...] a educação não é apenas um relacionamento técnico e simbólico entre as pessoas, mas tem um caráter político que envolve educadores e educandos numa trama de poder. Daí o educador ser um agente político que deve firmar-se como sujeito na construção de sua cidadania e de seus educandos. [...] Hoje, a educação entende que sua finalidade é a instauração e consolidação da cidadania, qualidade específica de nossa existência concreta. Enquanto investe na construção dessa cidadania do sujeito pessoal, pelo viés dos sujeitos sociais ela intervém na construção da democracia (SEVERINO, 2012, p.89).

Portanto, os profissionais da educação que atuam no campo devem considerar o contexto social que envolve os alunos, fazendo-os com que reflitam sobre a vida ao seu redor e possam ser sujeitos capazes de atuar e mudar sua própria realidade no sentido de buscar justiça social.

De acordo com Santos (2012), o quadro dos docentes que atuam nas escolas rurais apresenta um número de 327.176 professores, sendo 205.820 de 1ª a 4ª séries; 106.534 professores de 5ª a 8ª séries no ensino médio. Deste total, 7.104 têm como grau de formação apenas o ensino fundamental; 205.753 professores têm o ensino médio completo e apenas 114.319 são formados em ensino superior. “Nas séries finais do ensino fundamental, as funções docentes com apenas nível médio corresponde a 46,7% do total” (p.61).

Diante deste contexto, percebe-se que a grande maioria dos professores que atuam na educação do campo possui formação insuficiente para o desenvolvimento de uma educação pautada na libertação e autonomia, teorias tanto defendidas por Freire e Gramsci. Além disso, mesmo os professores com formação superior recebem instruções urbanocêntrica, abordagem essa que, desconsidera a realidade e cultura do homem do campo (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

É imprescindível respeitar as lutas dos movimentos sociais relacionadas à formação de professores para atuar com Educação de Jovens e Adultos do campo, buscando políticas públicas que considerem a realidade camponesa, como também uma metodologia específica para essa população que seja diferente da empregada na zona urbana. Por isso, a formação dos educadores tem que estar em estreita relação com tais lutas. No meio delas, evidencia-se a do Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que surge da contundência da realidade desumana das condições de vida dos sujeitos do campo, “esgarçada pela injustiça, desigualdade e opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes” (CALDART, 2002, p.23).

Uma das bandeiras de luta defendida pelo Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo é a busca por políticas públicas para formação inicial e continuada de professores. Para compreender estas amarras sociais

[...] é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados (FREITAS, 2007, p.1204).

Vale ressaltar que quando se trata da formação de educadores do campo, deve-se ter em vista práticas políticas e pedagógicas antagônicas às perspectivas do modelo tradicional de ensino. O educador do campo precisa ter consciência política que sua função é primordial para romper a lógica tradicional de funcionamento da escola. Por fim, a formação do educador deve ser capaz de promover transformações sociais necessárias para melhorar a qualidade de vida dos camponeses, ou seja, o papel do educador vai além da educação escolar regular passa a ser um agente de transformação da sua realidade pessoal e social (MOLINA, 2014).

Em conformidade com o entendimento gramsciano a escola é considerada como um espaço em disputa, um importante locus de produção em contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista. O Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1991). Dessa forma, a formação dos

educadores passa pela perspectiva de criticidade social, possibilitando-lhes visão e compreensão dos modelos de desenvolvimento rural em disputa e a totalidade maior da disputa de projetos societários distintos entre a classe trabalhadora e a capitalista (MOLINA, in SOUZA, 2014).

Entretanto, a maioria dos professores que trabalham com a EJA por muitas vezes não está preparada para o campo específico de sua atuação. “Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular” (GADOTTI & ROMÃO, 1995, p.116). Pode-se dizer que, em muitos momentos

As expectativas inovadoras que almejam uma nova qualidade em educação básica de jovens e adultos, orienta-se na perspectiva epistemológica que toma o jovem e o adulto como construtores de conhecimentos, interagindo com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos. (GADOTTI e ROMÃO, 1995, p.117)

Como apontam Molina e Sá (2012)

Desde o início do movimento da Educação do Campo, expressa-se a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz não apenas de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, mas também de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições (p.473).

Na tentativa de superar o paradigma do processo elitizado do acesso ao ensino superior, os movimentos sociais lutam para a democratização dessa modalidade de ensino, pressionando o governo no sentido de implantar políticas públicas a fim de atender a Pedagogia da Terra, que tem o intuito de inserir o professor do campo em cursos superiores levando em consideração a realidade social da sua futura localidade de atuação profissional.

Sua concretização contém explicitamente a idéia de uma universidade pública que expressa uma abertura de relações com os movimentos sociais e com uma ação preferencial por membros da sociedade que, de alguma forma, vivem na condição de exclusão ao acesso de direitos sociais e à cidadania plena – a população do campo (ALMEIDA E ANTÔNIO, 2008, p.22).

A lógica da Pedagogia da Terra é indicar os cursos necessários para os camponeses de acordo com seus interesses e necessidades, diferentemente do modelo tradicional de ensino superior onde os gestores das instituições de ensino implantam e orientam os cursos a serem ofertados para sociedade. Além disso, a concepção de matriz organizacional do ensino superior com caráter da Pedagogia da Terra está associada a uma pedagogia voltada para o campo, chamada de Pedagogia da Alternância, diferente das pedagogias utilizadas nos centros urbanos. Esta proposta pedagógica – Pedagogia da Alternância – possibilita que os alunos tenham tempos educativos plurais, articulando a teoria com a prática, almejando uma articulação dos conteúdos com a vida pessoal e profissional dos alunos.

A matriz pedagógica para as licenciaturas da Educação do Campo ressalta a relação escola/comunidade, objetivando consolidar os espaços de socialização e produção de saberes. Deste modo, o campo é tido como um território de ensino e aprendizagem, e nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância orienta a lógica da articulação entre teoria e prática, fazendo com que o educando perceba os problemas do dia a dia de sua comunidade, tornando-o capaz de promover transformações sociais. (ANTUNES-ROCHA, 2012).

Os educadores do campo exercem um papel que é considerado importante no contexto concebido por Paulo Freire como educadores democráticos. Sua tarefa é promover a aprendizagem por meio do diálogo. Esse processo é contrário à noção do professor como único transmissor de conhecimento, e pretende transformar os aprendizes em participantes ativos do processo de aprendizagem, para torná-los “sujeitos” (MAYO, 2004). "Por meio do diálogo, o professor dos estudantes e os estudantes do professor deixam de existir e surge um novo termo: professor-estudante e estudantes-professores" (FREIRE, 1991, p.67).

Assim, fica claro que os movimentos sociais do campo lutam para assegurar o direito de acesso à educação. Com esse pensamento, Caldart (2004) afirma que para o MST a formação de educadores do campo é um forte instrumento no processo de conscientização social, sendo uma das principais preocupações deste movimento social, com a intenção de que a educação rural possa mudar a realidade de precariedade e privações existentes no campo.

Quando se trata de educação popular, como frisa Paulo Freire (2002), a leitura da palavra vem das experiências da leitura de mundo. É por este viés que se consegue chegar a uma concepção de múltiplos letramentos, compreendendo o processo histórico dialético para avançar.

As pressões dos movimentos sociais, após anos de luta, levam à implantação de cursos como Licenciatura em Educação do Campo – via Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) – que vêm sendo apreciados como uma opção plausível para superar a questão da falta de professores qualificados para atuar no campo. Porém, essa política de formação de professores trabalha utilizando a Pedagogia da Alternância em um processo de aceleração da obtenção dos conteúdos, o que muitas vezes pode ocasionar e aumentar o quadro de desqualificação profissional por meio da flexibilização e aligeiramento da formação.

É por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas. A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do Estado mínimo prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país (FREITAS, 2007, p.1214).

Na área da educação do campo, a formação de professores pautada no contexto de seus sujeitos, possibilita o acesso ao direito garantido constitucionalmente, por muitas décadas negado e, ao mesmo tempo, proporciona um estado democrático de acesso ao nível superior. Como diz Gramsci (1978):

[...] as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos “desinteressados” – ou técnicos profissionalizantes, “interessados”- mais pela sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores (p.136).

É necessário expor e refletir a respeito dos problemas enfrentados na formação dos professores – especialmente na educação do campo. Podemos citar aqui a flexibilização da formação docente com ênfase na concepção tecnicista e pragmática, e a reconfiguração da formação inicial em serviço e a distância.

Segundo Freitas (2007), estas são deliberações mais fáceis, ágeis e econômicas para enfrentar o problema diante da impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente nos marcos do capitalismo.

De acordo com Libâneo (1992), o trabalho docente compõe o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Seu papel social é formar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe e na vida cultural e política.

Portanto, o processo educativo deve voltar-se a uma formação na qual os educandos possam aprender permanentemente, refletir de modo crítico, agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva, comportar-se de forma solidária, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais e enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000).

A capacitação do educador se configura por duas vias: a externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a interior, que é a indagação à qual cada professor se submete ao cumprimento de seu papel social. O debate coletivo é a possibilidade de desenvolver a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, assim como as sugestões que os outros fazem nesses debates (PINTO, 2010).

De acordo com o *Dicionário de Educação do Campo* (CALDART et al., 2012), a Licenciatura em Educação do Campo vem sendo considerada como uma nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras. Esses cursos formam profissionais para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. Para facilitar o acesso e a permanência dos estudantes do campo às instituições de ensino, essa modalidade se organiza por alternância, tomando diferentes dimensões a depender das condições de estudo e trabalho de cada região e do público estudante. As licenciaturas articulam três dimensões da formação de forma inter-relacionada: “preparar para a docência por área de

conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários” (CALDART, et al., 2012, p.468).

É notório que a formação dos professores é considerada de fundamental importância para o êxito de projetos educativos e transformações sociais. Assim sendo, para a obtenção de uma formação adequada para os profissionais que atuam na educação do campo, faz-se necessário a formação de professores em conformidade com os princípios dessa modalidade de educação.

1.5. Educação de jovens e adultos e a educação do campo em Roraima

É necessário explanar a dificuldade de encontrar material bibliográfico para consulta e elaboração da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado de Roraima, onde existe uma lacuna ou carência de trabalhos científicos nessa área do conhecimento humano. Em todo o material pesquisado, foram encontrados apenas fragmentos de textos em monografias, dissertações e documentos oficiais sem nenhuma ordem cronológica.

Antes de abordar a questão da EJA em Roraima, uma visão geral do estado contribui para uma melhor compreensão do assunto em questão: a área total do território é de 224.303.187 Km² dividida em 15 municípios: (Rorainópolis, Caracaraí, Alto Alegre, Mucajaí, Cantá, Pacaraima, Bonfim, Amajari, Normandia, Iracema, Uiramutã, Caroebe, São João da Baliza e São Luís) localizado na região norte do país (Figura 1). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Censo 2010), Roraima apresenta uma população de 450.479 pessoas, sendo 228.859 homens e 221.620 mulheres. Deste total, 344.859 pessoas estão nas zonas urbanas e 105.620 corresponde à população rural, ou seja, aproximadamente um quarto da população do estado vive no campo.

Figura 1: Municípios do Estado de Roraima

Fonte: Mapa base do IBGE disponível no Google (2016).

O contexto político e econômico na época em que o estado de Roraima começa a ser planejado nos faz refletir sobre que sociedade o processo educativo se insere. Roraima foi criada, inicialmente, como Território Federal do Rio Branco – pelo Decreto-lei nº 5.912, de 13 de setembro de 1943 no governo de Getúlio Vargas – em plena Segunda Guerra Mundial e em “nome da segurança nacional” (FREITAS, 1993). A economia do território, conforme Rodrigues (1996), era pautada na pecuária (campos gerais e Vale do Rio Branco) e na mineração (diamante e ouro).

A situação no campo educacional, após três anos de constituição do Território Federal do Rio Branco, era ainda bastante precária: havia apenas 16 escolas para atender a população em regime de suplência noturnas. O primeiro registro histórico voltado para acesso de jovens e adultos ocorreu no governo de Clóvis Nova da Costa em 1947, quando envia duas professoras normalistas para se capacitarem no

INEP para atuarem em cursos de alfabetização para adolescentes e adultos, modalidade de ensino mantida pelo Departamento Nacional de Educação (MACÊDO in FERNANDES, 2010).

Em 1962, por meio da Lei nº 4.182, de 13 de dezembro deste mesmo ano, o Território do Rio Branco passou a denominar-se Território de Roraima. A história da administração de Roraima se inicia com a constituição do território federal liderado pelos militares da aeronáutica, ficando conhecida como “fase dos brigadeiros”. Os militares tinham o objetivo de ocupar a Amazônia com receio de perder o território para possíveis colonizadores, inclusive existia um lema “integrar para não entregar”. Dessa forma, foram implantados vários projetos de assentamentos para ocupação da localidade, inicialmente eram abertas vicinais troncos que davam ramificações para as demais localizadas nos lados direito e esquerdo da mesma, tal modelo de projeto de assentamento ficou conhecido popularmente por “espinha de peixe” por conta do seu desenho. Em seguida, as vicinais foram ocupadas, em sua grande maioria, por migrantes nordestinos que recebiam lotes de terra e condições mínimas para iniciar o plantio (Figura 2).

Figura 2 – Projeto de Assentamento na Amazônia



Fonte: Disponíveis nas imagens do Google (2016).

Assim, o Estado começou a ser desenhado e ao mesmo tempo recebeu recursos financeiros para investimentos em infraestrutura, tais como: estrada que liga Brasil a Venezuela, construção de pontes, urbanização, constituição da administração pública e o desenvolvimento da telecomunicação (FRANCO, 2013).

Dentro de uma geopolítica dos militares, o território Federal de Roraima não tinha autonomia política, nem uma classe política articulada que fizesse frente ao poder dos militares. Os três territórios Roraima, Amapá e Rondônia foram divididos com as três armas, o primeiro, dado ao seu isolamento geográfico, ficou com a aeronáutica, o segundo, em função da posição e do litoral, coube à marinha e Rondônia com o exército, que tinha ligação terrestre com as demais regiões do Brasil (FREITAS, 1993, p.160).

Vale ressaltar a execução de dois projetos, em nível nacional, voltados para Educação de Jovens desenvolvido no estado de Roraima na década de 1970: Projeto João da Silva e Projeto Minerva. O Projeto João da Silva foi planejado nos moldes do MOBREAL e as aulas eram transmitidas via televisão atendendo alunos do ensino fundamental; a produção era realizada pela TV Rio contendo 100 capítulos. Paralelamente, funcionava o Projeto Minerva com aulas transmitidas via rádio, também voltado para o ensino fundamental e que, enfrentava muitas dificuldades com problemas de transmissão de rádio. Além disso, as pessoas que não acompanhavam os programas ficavam prejudicadas por não poder ter acesso a eles (JESUS, 2014). Ambos os projetos foram extintos em 1981 devido ao baixo aproveitamento dos alunos, já que apenas 33% das pessoas conseguiam êxito no exame supletivo ginasial, sendo substituídos pelo programa Telecurso de 1^o e 2^o Graus via rádio e TV.

Após o início da execução dos dois projetos acima citados, surge em nível nacional o Projeto LOGUS II, implantado em Roraima, que tinha como objetivo formar professores leigos em caráter emergencial habilitando-os em segundo grau permitindo-lhes o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental (1^a a 4^a séries). O projeto foi planejado para ser trabalhado a distância por meio do sistema modular, permitindo que os alunos estabelecessem seu próprio ritmo de estudo, e mensalmente havia encontros com seus orientadores para tirar as possíveis dúvidas. Em seguida, os alunos eram submetidos a testes para verificação

da aprendizagem dos conteúdos disponibilizados e conseqüentemente avaliar as condições do aluno receber ou não a titulação.

Em 1972, a Educação de Jovens e Adultos no Território de Roraima passa por uma nova repaginação dando início aos Exames de Suplência Geral e Exames de Suplência Profissional. Por um lado, o MOBRAL (criado no período da ditadura militar) agia na alfabetização das pessoas que nunca haviam frequentado uma sala de aula. Por outro lado, os exames de Suplência Geral procuravam de forma apressada escolarizar as pessoas sem muita preocupação com a qualidade do ensino (FRANCO, 2013), e os exames de Suplência Profissional tinham o objetivo de ofertar a certificação e/ou documento comprobatório de experiência profissional.

Em 1975, foi criado o Centro de Estudos Supletivos (CES) por meio da Resolução nº 01/75 do Conselho Territorial de Educação (CTE) que promovia um sistema educativo modular, “o aluno fazia sua matrícula na disciplina que ainda não tinha concluído, e após pegar os módulos para estudar em casa, o aluno retornava para fazer a prova no Centro de Estudos supletivos (CES) no bairro do São Francisco” (FRANCO, 2013, p.33). O público alvo de atendimento do centro eram os alunos com idade superior a 18 anos que cursavam da 5ª à 8ª séries, e, logo após foi estendido também para os alunos de 2º Grau, de acordo com Resolução Estadual nº 05/75.

Ao término do regime militar no Brasil, meados da década de 80, e o fim do MOBRAL, constatando-se o descaso com a educação de jovens e adultos houve a implantação da Fundação Educar administrada pelo governo federal na década de 90, almejando oferecer educação para esse público. No estado de Roraima foram implantados os seguintes programas: o Programa Estadual de Teleeducação para Ensino Médio - PETEM e o Programa Estadual para o Ensino Fundamental- PETEF, aliado as teleaulas, com material de apoio impresso e monitores treinados para acompanhar a aprendizagem dos alunos (SECAD, 2010). É nesse período, mais precisamente em 1988, que se extingue o Território de Federal para dar lugar ao Estado de Roraima, que manteve como capital a cidade de Boa Vista.

Diante desse contexto, vê-se que história da educação de jovens e adultos no estado de Roraima não foi muito diferente dos demais estados brasileiros, sendo marcada pelo descaso, precarização, cursos a distância, aligeiramento da

escolarização, elevados índices de reprovação escolar e interesses políticos.

Em 2002, foi aprovada a Proposta de Reestruturação dos Cursos da EJA no Estado de Roraima por meio do Parecer nº 59/02, sendo oferecida em todas as escolas do estado essa modalidade de ensino, com atendimento presencial e contendo avaliações dos cursos semestralmente – chamadas “Provão” – ficavam sob responsabilidade da Central de Atendimentos e Registros da Secretaria de Educação do Estado (SECAD, 2010).

Nas duas primeiras décadas do século XXI, o quadro da Educação de Jovens e Adultos – EJA no estado de Roraima pode ser dividido em quatro frentes distintas de escolas: urbanas, campo, indígenas e áreas de assentamentos. Em linhas gerais, a maioria dos alunos EJA estão entre 18 e 25 anos e procuram esta modalidade de ensino devido aos requisitos do mercado de trabalho que exige o ensino médio completo para contratação. Para uma melhor compreensão dessa realidade será feita uma explanação individualizada de cada localidade.

A EJA desenvolvida nas escolas urbanas – capital Boa Vista e em sedes dos municípios – ocorre em 20 escolas estaduais com ênfase no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio (ver Quadro 1). Atualmente (2015) existem 7.268 alunos regulamente matriculados, distribuídos da seguinte forma: 643 nos anos iniciais do ensino fundamental, 1.727 nos anos finais do ensino fundamental e 4.898 cursam o ensino médio. Os professores que atuam no processo de escolarização são do próprio quadro efetivo do Estado, exceto alguns professores contratados temporariamente para atender à demanda.

Quadro 1 - Escolas urbanas de Educação de Jovens e Adultos

Nº	Escola Capital	Ensino Fund. Anos Iniciais	Ensino Fund. Anos Finais	Ensino Médio	Município
01	E.E. Antonio Carlos Natalino			X	Boa Vista
02	E.E. Caraná		X	X	
03	E.E. Hildebrando Ferro Bittencourt			X	
04	E.E. Lobo D'almada		X		
05	E.E. Luiz Ribeiro de Lima			X	
06	E.E. Luiz Rittler Brito de Lucena		X	X	
07	E.E. Maria de Lourdes Neves		X		
08	E.E. Monteiro Lobato			X	
09	E.E. Prof. Carlo Casadio		X	X	
10	E.E. Prof. Conceição Costa e Silva		X	X	
11	E.E. Prof. Coema Souto M. Nogueira			X	
12	E.E. Profa. Crisotelma Francisca de B. Gomes	X	X	X	
13	E.E. Prof. Jaceguai Reis Cunha		X	X	
14	E.E. Profa. Maria das Dores Brasil			X	
15	E.E. Profa. Maria Nilce Brandão			X	
16	E.E. Prof. Voltaire Pinto Ribeiro	X		X	
17	E.E. Profa. Elza Breves de Carvalho		X	X	
18	E.E. Profa. Maria das Neves Rezende		X	X	
19	E.E. Profa. Maria Sônia de B. Oliva		X	X	
20	E.E. Profa. Raimunda Nonata F. da Silva		X		

Fonte: Adaptação dos dados cedidos pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos – SEED

Em relação a EJA desenvolvida em escolas do campo do estado de Roraima, as ações educativas são desenvolvidas em 12 dos 15 municípios do estado: Alto Alegre, Boa Vista-Rural, Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia, Rorainópolis, São João da Baliza e São Luiz do Anauá; exceto nos municípios de Amajari e Uiramutã que é área indígenas. Existem 355 alunos regularmente matriculados, distribuídos com 16 alunos cursando os anos iniciais do ensino fundamental, 149 cursando os anos finais do ensino fundamental e 190 no ensino médio. Existe apenas uma turma do ensino fundamental (anos iniciais) e a maior concentração das turmas está no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio (ver Quadro 2).

Quadro 2 - Escolas de Educação de Jovens e Adultos no interior

Nº	Escola Capital	Ensino {Fund. Anos Iniciais	Ensino Fund. Anos Finais	Ensino Médio	Município
01	E. E. Desemb Sadoc Pereira			X	Alto Alegre
02	E. E. Maria Francisca da Costa Moraes			X	
03	E. E. Prof. Geraldo da Costa Pinto		X	X	
04	E. E. Nilo de Melo			X	Boa Vista - Rural
05	E. E. Aldebaro José Alcantara		X	X	Bonfim
06	E. E. João Vilhena			X	
07	E. E. Antonio Augusto Martins		X		Cantá
08	E. E. Otilia de Sousa Pinto		X	X	
09	E. E. José Aureliano da Costa		X	X	
10	E. E. Profa. Genira Brito Rodrigues		X	X	
11	E. E. Fonte Nova			X	
12	E. E. Maria Homem de Melo		X	X	
13	E. E. Santa Catarina		X		
14	E. E. João Rogelio Schuertz	X	X	X	Caracarái
15	E. E. Sebastião Vieira de Araújo		X	X	
16	E. E. Prof. Vidal da Penha Ferreira			X	Caroebe
17	E. E. Tereza Teodoro de Oliveira		X	X	
18	E. E. Dom Pedro II		X	X	Iracema
19	E. E. Nova Esperança		X	X	Mucajái
20	E. E. PE José Monticone		X	X	
21	E. E. Sebastião Feliz Correa		X		
22	E..E. Mariano Vieira		X	X	Normandia
23	E. E. Cicero Vieira Neto		X	X	Pacaraima
24	E. E. 1º de Maio		X	X	Rorainópolis
25	E. E. José Bonifacio		X		
26	E. E. Prof. Leopoldo Campelo			X	
27	E. E. Profírio da Gama			X	
28	E. E. Tenente João Azevedo Cruz		X	X	
29	E. E. Jose de Alencar			X	
30	E. E. Profa. Antonia Tavares da Silva		X		
31	E. E. Francisco Ricardo Macedo		X		São João do Baliza
32	E. E. Henrique Dias		X	X	
33	E. E. João Rodrigues da Silva			X	São Luiz do Anauá
34	E. E. Prof. Alan Kardec Dantas Haddad			X	

Fonte: Adaptação dos dados cedidos pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos – SEED.

No que se refere à EJA nas escolas indígenas do estado de Roraima, a atual realidade revela que está sendo desenvolvida em 23 escolas da rede estadual de ensino, contemplando 8 municípios: Alto Alegre, Amajari, Boa Vista-Rural, Bonfim, Cantá, Normandia, Pacaraima e Uiramutã (ver Quadro 3). Existem 501 alunos matriculados, assim divididos: 20 nos anos iniciais do ensino fundamental, 142 nos

anos finais do ensino fundamental e 339 no ensino médio. Um aspecto que pode ser observado é que as turmas são concentradas no ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, exceto uma turma que atende alunos do ensino fundamental (anos iniciais). Assim, percebe-se que a grande maioria dos alunos indígenas possui um algum nível de escolarização.

Quadro 3 - Escolas indígenas de Educação de Jovens e Adultos

Nº	Escola Capital	Ensino Fund. Anos Iniciais	Ensino Fund. Anos Finais	Ensino Médio	Município
01	E. E. Ind Eurico Mandulão	X			Alto Alegre
02	E. E. Ind Riachuelo		X	X	
03	E. E. Ind Santa Luzia		X	X	Amajari
04	E. E. Ind Tuxaua Manoel Horácio			X	
05	E. E. Ind Tuxaua Raimundo Tenente		X		
06	E. E. Ind Lino Augusto da Silva				Boa Vista - Rural
07	E. E. Ind Prof. Genival Thome Macuxi				
08	E. E. Ind Rosa Nascimento				
09	E. E. Ind Ajuricaba				
10	E. E. Ind N ^a S ^a da Consolata		X	X	Bonfim
11	E. E. Ind Tuxaua Luis Cadete		X	X	Cantá
12	E. E. Ind Prof. Geraldo Crispim			X	Normandia
13	E. E. Ind Indio Macuxi			X	
14	E. E. Ind Padre José de Anchieta		X	X	Pacaraima
15	E. E. Ind José Joaquim		X		
16	E. E. Ind Tuxaua Bento Louredo da Silva			X	
17	E. E. Ind Fernão Dias		X	X	
18	E. E. Ind Padre Antonio Curti		X		Uiramutã
19	E. E. Ind Monte Moria II			X	
20	E. E. Ind São Sebastião do Caila			X	
21	E. E. Ind Dom Lourenco Zoller		X		
22	E. E. Ind Tuxaua Lauro Melquior		X	X	
23	E. E. Ind Koko Izabel Macuxi			X	

Fonte: Adaptação dos dados cedidos pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos – SEED.

De acordo com a Chefe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA) da Secretaria Estadual de Educação e Desportos, Osmarina Santana Freitas Souza Cruz, há muita evasão escolar da EJA devido os alunos trabalharem em tempo integral, “às vezes os alunos saem do trabalho direito para sala de aula, o que torna a rotina ainda mais pesada”. Além disso, existem casos em que os alunos não conseguem vagas em escolas próximas à residência e fazem sua matrícula em

unidades escolares distantes e muitos deles desistem por falta de recursos financeiros para o deslocamento.

Por fim, a EJA nos projetos de assentamentos no estado de Roraima é desenvolvida pelo Pronera, surgindo com uma perspectiva educacional para os agricultores jovens e adultos que nunca tiveram acesso a escola, muito pelo contrário, viram seu direito ceifado devido à falta de compromisso das autoridades competentes. Para ordenar a cronologia dos projetos executados pelo programa no estado de Roraima foi realizada uma pesquisa documental junto ao INCRA-RR, visando uma maior fidedignidade ao escrever os acontecimentos históricos. Foram levantados os seguintes dados: convênio, coordenador, período de vigência, parceiros, objetos, municípios atendidos, número de alunos matriculados e formados e repasse financeiro (ver Apêndice I).

De acordo com os dados obtidos na pesquisa com o apoio da Assegurada do programa em Roraima, Sra. Derocilde Pinto da Silva, durante os 12 anos de atuação do programa no estado foram atendidos 9.920 alunos, distribuídos em 464 turmas espalhadas por 236 vicinais dos 67 projetos de assentamentos, com distintas modalidades como: Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Licenciatura (Normal Superior), Curso Técnico em Agropecuária e Zootecnia, Curso Técnico em Agropecuária e Cursos Superior em Tecnologia em Agroecologia (ver Quadro 4).

Quadro 4 - Convênios firmados em Roraima: 2000-2012.

Projetos Desenvolvidos	Ano	Parceria	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Vicinais Beneficiadas
SENAR – 1ª Alfabetização	2000	INCRA/ PRONERA SENAR / UFRR	800	40	27
Universidade para todos - Alfabetização	2001	INCRA/PRONERA/UFRR	400	20	11
SENAR – 2ª Alfabetização	2002	INCRA/ PRONERA SENAR / UFRR	1000	50	15
CAMINHAR - Alfabetização e cont. de 1º Segmento EJA	2003	INCRA/PRONERA/UFRR	600	30	06
SENAR – 3ª Alfabetização	2003	INCRA/ PRONERA SENAR / UFRR	400	24	13
Licenciatura e formação de prof. (Normal Superior)	2004	INCRA/PRONERA/UEA	100	04	49
EJAPAR - Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2005	INCRA/PRONERA/UFRR	600	30	05

Curso técnico em Agropecuária e Zootecnia	2005	INCRA/PRONERA/UFRR	100	02	33
AVANÇAR – Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2005	INCRA/PRONERA/UFRR	480	24	11
FESUR/ISER - Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2006	INCRA/PRONERA/UERR	600	30	05
UERR - PRONERA Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2007	INCRA/PRONERA/UERR	600	30	09
AVANÇAR II - Escolarização do 2º segmento de jovens e adultos em área rural	2007	INCRA/PRONERA/UFRR	600	30	05
PEDALADA DO SABER I - Alfabetização	2007	INCRA/PRONERA/UFRR	600	30	05
EJAPAR II - Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2008	INCRA/PRONERA/UFRR	600	30	09
Técnico em Agropecuária	2008	INCRA/PRONERA/AJURI /UFRR	100	04	Todos
PEDALADA DO SABER II - Alfabetização	2012	INCRA/PRONERA/AJURI /UFRR	600	30	17
INSTRUIR - EJA – 1ª a 4ª séries	2012	INCRA/PRONERA/AJURI /UFRR	600	30	09
EMEJA – Ensino Médio	2012	INCRA/PRONERA/AJURI /UFRR	480	24	07
Curso Superior em Agroecologia	2012	INCRA/PRONERA/AJURI /EAGRO	60	02	Todos
TOTAL	-	-	9.920	464	236

Fonte: Informações do PRONERA - INCRA-RR.

É visível que são várias as ações desenvolvidas pelo Pronera no estado, no entanto, ainda se faz necessário uma oferta contínua das modalidades de ensino nos projetos de assentamentos. Além disso, ampliar os recursos financeiros para que novos projetos possam atender a demanda de 16.397 famílias assentadas, distribuídas em 67 projetos de assentamentos localizados em 12 municípios do estado de Roraima (Quadro 5).

Quadro 5 – Projetos de Assentamentos do Estado de Roraima.

MUNICÍPIOS	PROJETO DE ASSENTAMENTO	Nº FAMÍLIAS ASSENTADAS
ALTO ALEGRE	Paredão	755
AMAJARÍ	Tepequém	416
	Bom Jesus	201
	Amajarí	275
BOA VISTA	Nova Amazônia	568
	Nova Amazônia I	423
BONFIM	Vilena	147
	Renascer	42
	Alto Arraia	40
	Caju II	50
CANTÁ	Quitauau	142
	Taboca	329
	Esperança	65
	União	302
	Caxias	530
	Jacamim	64
	Tatajuba	243
	Pau Rainha	265
	Seringueira	124
	Pau-Brasil	279
	Terra Nova	22
	CARACARAÍ	RR-170
ITA		161
Novo Paraiso		157
Cujubim		196
Serra Dourada		368
Rio Dias		133
Cupiuba		125
Castanheira		59
Angelin		44
Jatobá		212
Caferana		143
Arco-íris		126
CAROEBE	Jatapu	1.874
	Serra Talhada	44
IRECEMA	Japão	270
	São Jose	56
	Maranhão	258
	Massaranduba	328
	Ajanarí	300
MUCAJAI	Vila Nova	195
	Samaúma	670
	Talismã	57
	Nova Floresta	89

RORAINÓPOLIS	Pad Anauá	2.250
	Equador	175
	Jundiá	162
	Ladeirão	193
	Cajú	31
	Campina	67
	Chidaua	39
	Curupira	74
	Garapajá	43
	Jenipapo	39
	Juari	69
	Monte Sinai	56
	Muriru	93
	Pirandirá	46
	Sucurijú	296
	Tepurema	50
	Tucumã	54
Trairi	17	
Ajuri	45	
Maguari	62	
SÃO JOÃO DA BALIZA	São Luizão	156
SÃO LUIZ	Integração	342
	Bom Sucesso	202
TOTAL	67	16.397

Fonte: Adaptação das informações coletadas no INCRA-RR.

Conforme Rocha (2011), a viabilidade dos projetos de assentados do estado de Roraima “foi comprometida pela ausência de infra-estrutura, seja nos aspectos que envolvem logísticas e sazonalidade de distribuição da produção, seja nos aspectos assistenciais técnicos e creditícios” (p. 53). Além disso, Lopes (2009) recomenda em sua pesquisa um alicerce nos

[...] valores sociais, ambientais, culturais e econômicos dos agricultores familiares do Estado de Roraima. Podemos observar que a qualidade de vida destes apresenta baixo padrão tecnológico e sem perspectivas de sucesso nas suas atividades. Geralmente, todos os anos, esses agricultores desflorestam e queimam, como forma de preparo da área para plantio, alcançando produtividade aceitável no máximo por dois anos, cultivando principalmente espécies de ciclos anuais como milho, arroz e mandioca, assegurando a base da alimentação de sua família, tornando o método de *derruba e queima* com baixa eficiência de sustentabilidade (p.110).

Por todas estas razões, pode-se observar que a ausência de políticas públicas para os projetos de assentamentos do estado é muito evidente, fazendo com que os produtores abandonem seus lotes e partam em busca de outra possibilidade de trabalho e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida.

1.5.1 Formação dos educadores do Pronera

Ao longo da história a formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos vem sendo um grande desafio, pois na maioria das vezes os docentes recebem uma formação imprópria para atuar neste campo. Desse modo, é necessário fazer uma reflexão sobre a implantação de políticas públicas democráticas que atendam e considerem as reais necessidades do campo, conforme relata (PELLICANO, 2008):

[...] muitas vezes são ignorados aspectos fundamentais como o respeito ao processo ensino-aprendizagem, os tempos escolares de aprender e de ensinar e o cuidado com estratégias metodológicas e avaliativas que contribuam para a qualidade do ensino destinado a uma clientela com características e perfis bastante diferenciados (p.3).

Em relação à importância do historicismo na formação docente tão pregado por Gramsci, Nosella (2004) desenvolve uma importante argumentação, ao fazer uma diferenciação na formação dos educadores e dos professores, sugerindo critérios e categorias que demonstram claramente a diferença entre os mesmos, ao afirmar que:

O educador é educado pelo Estado, no sentido gramsciano do termo, isto é, pela sociedade política e pela sociedade civil, das quais ele próprio direta e indiretamente participa. [...] Ele é, ainda, educado pela e na convivência familiar, pelas tradições culturais e pela linguagem, pelos hábitos e valores, pelas inúmeras e variadas instituições e organizações que compõem a sociedade civil, pelos amigos e vizinhos, pelas igrejas, pelas escolas, sindicatos, partidos, meios de comunicação social, etc. O professor, ao contrário, é preparado num específico nicho da sociedade, isto é, do Estado. Num espaço ou instituição próprios, organizados para produzirem o ensino-aprendizagem de alguma competência (NOSELLA, 2004, p.6).

Também Romão in Gadotti e Romão (1995) argumenta sobre essa diferença, e complementa o raciocínio de Nosella:

“O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-Instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente como o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!” (ROMÃO, 1995, p.55)

Ao tratar da questão da formação dos docentes do campo que atuam no estado de Roraima se faz necessário responder algumas perguntas: Quem são os professores e quem os forma? Onde atuam os professores? Quais são os problemas enfrentados pelos professores que atuam na zona urbana e rural? Assim, o perfil do professor EJA será definido sob a perspectiva de duas esferas administrativas – estadual e federal – que fomentam tal modalidade de ensino no estado.

No âmbito estadual em Roraima, a EJA é oferecida em escolas urbanas, escolas do campo e nas áreas indígenas atendendo 8.124 alunos regularmente matriculados. Para o desenvolvimento das ações educativas nas escolas urbanas, as salas de aula funcionam nos prédios das escolas estaduais, sendo regidas por docentes do próprio quadro efetivo do Estado.

No que se refere aos docentes que atuam nas escolas do campo, parte deles é concursada e os demais são contratados temporariamente por meio de processo seletivo para ministrar aula para essa clientela. Em relação às escolas indígenas, a forma de contratação dos professores que atuam na EJA também é por meio de concursos e processos seletivos, dando prioridade aos candidatos que moram na região com maior grau de instrução, muitos possuem apenas o ensino médio. Conforme dados da Divisão de Educação Indígena integrada à Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEED) boa parte das escolas públicas da esfera estadual é voltada para a educação do índio, mesmo sabendo que a responsabilidade é do governo federal.

De acordo com os dados da SECAD (2010), são muitos os desafios para os professores da EJA: estimular o diálogo entre os alunos, atuar como mediador e provocador entre o educando e o objeto de aprendizagem, respeitar a diversidade

em todas as suas vertentes, ser tolerante e solidário, instigar o pensamento crítico e reflexivo e valorizar os saberes dos alunos.

Além disso, são atribuições dos professores de EJA: participar da elaboração do Plano Político Pedagógico, ajudar na escolha dos livros pedagógicos, elaborar plano de ensino, proporcionar uma formação crítica e autônoma dos seus alunos, fazer a reposição dos conteúdos, manter atualizados os registros de classe e utilizar adequadamente os materiais didático-pedagógicos (SECAD, 2010).

De acordo com a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, o Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Roraima (CEFORR) deve oferecer cursos e oficinas de aperfeiçoamento aos docentes semestralmente (SECAD, 2010). A intenção é oferecer uma melhor qualidade da EJA, levando em consideração a cultura, os valores, o jeito de produzir, o desenvolvimento para o trabalho e a participação social dos alunos junto às suas comunidades.

Em linhas gerais, percebe-se que os professores que atuam na EJA subsidiada pelo estado de Roraima têm algumas particularidades de acordo com a localidade de atuação: os professores que atuam nas escolas urbanas, em sua grande maioria, são formados, os que atuam nas escolas do campo e em áreas indígenas, em sua maioria, possuem apenas o ensino médio, porém se qualificando em nível superior nos campus da Universidade Estadual de Roraima (Alto Alegre, Caracará, Pacaraima, Rorainópolis e São Luiz do Baliza) e no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima.

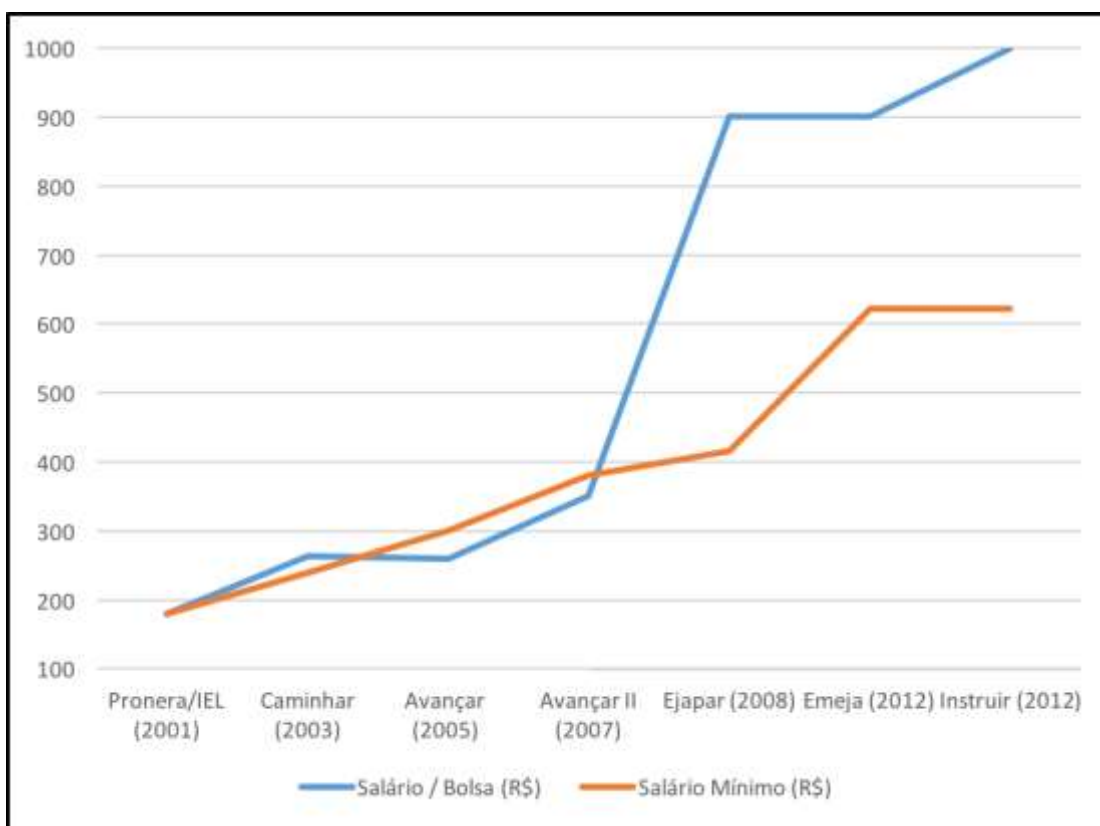
No que tange à esfera federal, à formação dos educadores para atuar no ensino de educação de jovens e adultos em área de assentamento no estado de Roraima, é realizada por meio do Pronera que, ao longo do tempo, vem resistindo às condições adversas.

Inicialmente, os primeiros educadores, que à época eram chamados de monitores, eram escolhidos pelos coordenadores dos projetos em parceria com o INCRA e os líderes dos movimentos sociais. Os critérios para seleção dos educadores basicamente eram morar no próprio projeto de assentamento, possuir o maior nível de escolaridade e ter um bom relacionamento com os moradores das vicinais.

Entre as várias dificuldades enfrentadas pelo professor que atua no campo no estado de Roraima podemos elencar a sobrecarga de trabalho, ministrar várias disciplinas não afins de sua área de formação, alta rotatividade de alunos, dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos professores que lecionam na zona urbana e possuem um nível inferior de escolaridade.

Conforme mostra o Gráfico 01, a remuneração dos professores que atuam ou atuaram no Pronera, em relação a linha do tempo, ficaram abaixo do salário mínimo por um longo período. Pode-se observar desde a implantação do programa em 2001 até o ano de 2007, apesar da oscilação, as bolsas/salários pagas ficaram abaixo do salário mínimo. A partir de 2007, com a atualização monetária do valor/aluno dos projetos do Pronera, foi possível pagar melhor e assinar as carteiras de trabalho de todos os educadores.

Gráfico 1 – Salários dos Professores do Pronera em Roraima.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que o deslocamento dos educadores na Amazônia é realizado com veículo próprio por conta da distância entre as vicinais, muito diferente das grandes cidades onde as pessoas têm acesso a diferentes meios de transporte público. Dessa forma, o custo do deslocamento torna-se bem mais elevado havendo uma redução dos seus vencimentos devido à manutenção do veículo e a aquisição de combustível que é bem mais caro no interior dos estados da região Norte.

A baixa remuneração dos docentes que atuam no Pronera também é percebida pelos educandos, um exemplo dessa triste realidade está expresso nos versos do aluno Edson Almeida Souza, residente em Entre Rios- Caroebe, ao fazer uma homenagem para o dia dos professores:

DIA DO PROFESSOR

Nesta data tão importante
Eu vou homenagear
A todos profissionais
Na arte de educar.
Por isso sou muito grato
E peço a Deus lá do alto
Que a todos venha ajudar

Na vida do ser humano
Tem um fator principal
Que é um preparo educativo
Que vem do colegial
Peço a Deus criado
Que derrame do seu amor
A cada profissional

Por que são os professores
No meio da sociedade
Que fazem a diferença
No interior ou na cidade
Trabalhando com amor
Levando o ensino onde for
Pra que haja felicidade

Pois, nosso país precisa
Muito dessa profissão
Pelo trabalho de cada um
Pra formar bons cidadãos.
Que salário justo
E não uma ajuda de custo
Aos heróis da educação

Meus versos aqui terminam
Pedindo a Deus do amor
Que estenda suas mãos
Sobre cada professor
E a todos que são eleitos

Seja governo ou prefeito
A essa classe der mais valor

Autor: Edson Almeida Souza

Por todas essas razões, percebe-se que a realidade da formação docente dos professores que atuam na EJA em Roraima não é diferente do que acontece no restante do país: são formados em grandes centros para atuarem na zona urbana, desconhecendo ou desconsiderando as particularidades da educação do e no campo. Além disso, são mal remunerados, o que dificulta sua dedicação exclusiva para a arte da docência.

CAPÍTULO 2

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-PRONERA

2.1. História do PRONERA no Brasil

No desenvolvimento da história da educação brasileira, o direito à educação foi negado às classes menos favorecidas da população, e o campo se configurou como um espaço mais atingido por tal exclusão. Essa realidade tem gerado várias lutas por políticas públicas, especialmente promovidas pelos movimentos sociais, na tentativa de garantir o direito constitucional à educação e reverter o quadro de analfabetismo e evasão escolar no campo.

[...] No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2005, p.1)

O campo nunca foi visto como espaço prioritário para as políticas públicas educacionais de Estado, e os movimentos sociais fazem várias reivindicações visando ter acesso à escola pública de qualidade no e do campo. A história do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) surge com caráter emergencial e compensatório sem continuidade.

Em 17 de abril de 1996, manifestantes do Movimento Sem Terra-MST marchavam à capital paraense para exigir a desapropriação da fazenda Macaxeira localizada em Curionópolis no Pará, ocupada por 1.500 famílias do mencionado movimento social. Quando os manifestantes marchavam na rodovia PA-150, no município Eldorado do Carajás, Sul do Pará, houve uma ação violenta e desastrosa da Polícia Militar para desbloquear a rodovia, resultando em 19 mortes de trabalhadores rurais, dos quais 10 foram mortos a queima roupa, centenas sofreram ferimentos e entre estes, 69 mutilados. O fato ficou conhecido

como “Massacre do Eldorado do Carajás”, considerado uma das mais violentas ações policiais na história do Brasil, sendo comparada com o “massacre do Carandiru” (Casa de Detenção de São Paulo, hoje desativada).

[...] As mortes dos integrantes do MST não resultaram do confronto. A perícia técnica, robustecida pela prova testemunhal, autoriza a constatação de uma desmedida e injustificável execução sumária revelada por tiros de precisão, inclusive à queima-roupa, por corpos retalhados a golpes de instrumentos cortantes, inclusive com esmagamento de crânio e mutilações que evidenciam o *animus recandi* (vontade de matar) dos executores da ação criminosa (NEPOMUCENO, 2007, p.111-112).

O presidente da república era Fernando Henrique Cardoso que, em 2002, instituiu a data do massacre como o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária. O governador do Pará, Almir Gabriel, ordenou a desobstrução da rodovia, e o secretário de Segurança Pública, Paulo Câmara, autorizou o uso da força policial que foi comandada pelo Coronel Mario Colares Pantoja e o Major José Maria Pereira Oliveira – ambos da polícia militar do estado do Pará.

O resultado desse episódio na história brasileira: o governador Almir Gabriel e o secretário de Segurança Pública Paulo Câmara nunca foram processados. Além disso, os 142 policiais militares que participaram da matança foram absolvidos pela Justiça. O coronel Mario Colares Pantoja condenado a 228 anos, e o major José Maria Pereira Oliveira foi condenado a 158 anos de reclusão, porém estavam em liberdade por conta de um habeas corpus do Supremo Tribunal Federal - STF, que lhes permitiu recorrerem das sentenças em liberdade. Porém, em abril de 2012, as condenações transitaram em julgado, fase que não permite mais recursos, o Tribunal de Justiça do Estado do Pará expediu o mandado de prisão.

O caso teve uma repercussão mundial e nacional muito negativa para imagem do país, sendo publicado em todos os meios de comunicação como internet, TV, jornais e revistas importantes do país, conforme se observa na Figura 2. Aliado a isso, os movimentos sociais, em especial o MST, começaram a pressionar o governo para terem suas reivindicações atendidas em vários campos do direito enquanto cidadãos brasileiros.

Figura 3 – Repercussão na mídia do Massacre de Eldorado dos Carajás



Fonte: Disponíveis nas imagens do Google (2015)

No ano de 1997, o MST organizou a “Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça”, que foi conduzida de três localidades diferentes do país, caravanas que saíram de São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais, e atravessou a pé por um período de dois meses, até a chegada a Brasília, com data de chegada em 17 de abril. Tal manifesto teve como meta protestar contra a exclusão social e lembrar o Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido no ano anterior. “Além disso, visava também a dar maior visibilidade e legitimidade ao MST, carreando simpatia popular à causa da reforma agrária” (AGUIAR, 2000, p.1).

O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, pressionado pela mídia e a população, inseriu na pauta do governo discussões a respeito das reivindicações dos movimentos sociais ligados ao homem do campo, entre as solicitações estavam a definição de terra improdutivo para desapropriação, linha de crédito, educação e saúde.

Nesse período histórico/político o Brasil sofreu as consequências, durante os dois mandatos do governo FHC, do modelo econômico neoliberal implantado, que atingiram especialmente os trabalhadores do meio rural, fazendo aumentar a precariedade do campo, êxodo, a desigualdade social e a ausência de trabalho.

Tal descaso também refletiu na educação rural, que pode ser comprovado por meio do Censo da Reforma Agrária de 1997 que registrou uma média nacional de analfabetismo de 34,41% em áreas de projetos de assentamentos, revelando um índice muito superior de 66,63% na região Nordeste. Diante dessa situação alarmante e preocupante evidenciou-se a necessidade de redução desses índices por meio de políticas públicas.

Neste contexto, por pressão dos movimentos sociais, o surgimento do Pronera começou a ser idealizado em 1997 no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma

Agrária (ENERA) realizado na Universidade de Brasília (UnB) no campus Darcy Ribeiro, organizado pelo MST com a seguinte diretriz “lutar somente por terra não basta”, visando buscar a cidadania plena. Entre as várias reivindicações discutidas pelos movimentos sociais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi tema de grande debate e cobrança de políticas públicas para o desenvolvimento da educação no campo. Ao término do evento foi selecionado um grupo para coordenar e construir um projeto educacional das instituições de ensino superior para os projetos de assentamento.

Em conformidade com Bauer (2008, p.34), a proposta educacional defendida pelo MST é pautada em pensadores como Paulo Freire: “[...] é necessário reconhecer que está implícito no projeto educativo do MST um princípio de que o caminho para a libertação é a conscientização política. Trata-se de uma visão emancipatória, evidentemente inspirada em Paulo Freire”. Não basta apenas aprender a ler, escrever e contar, é preciso pensar em uma formação mais ampla.

Na obra de Paulo Freire (1987), *Pedagogia do Oprimido*, está explícito o caminho da emancipação humana como

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (p.17).

De acordo com a filosofia apregoada pelo MST, o educador tem a função de construir e transmitir conhecimentos, desenvolver o currículo da escola e, sobretudo, possuir os seguintes atributos: ser apaixonado pela educação; conhecer a realidade do campo; ser a favor da Reforma Agrária; ser lutador do povo e amigo ou militante do MST; compreender a história do MST; entender a identidade dos Sem Terra; apresentar disposição de participar de um processo construído coletivamente pelos educadores nele inseridos com a participação ativa dos educandos e de toda a comunidade; ser capaz do trabalho cooperado; desafiar-se a trabalhar saberes; tratar pedagogicamente a luta, o trabalho, a vida como um todo (MST, 1999).

Depois de várias discussões, debates e reflexões foi elaborado documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB),

onde as universidades participantes aprovaram a proposta que visava tornar a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o CRUB (BRASIL, 2011).

Várias foram as reuniões para discussão a respeito da participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos projetos de assentamentos, realizadas inicialmente pelas universidades: UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Como resultado, foi criado o Pronera em 16 de abril de 1998, através da Portaria nº.10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 77, sendo aprovado o primeiro Manual de Operações, instituído somente pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, com o principal objetivo de fortalecer a educação nos projetos de assentamentos de reforma agrária, criando metodologias próprias para o campo visando um desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2011).

O Pronera, por sua vez, foi concebido para atender as reivindicações da população do campo, tendo como objetivo principal combater o analfabetismo no campo, surgindo em virtude das lutas dos movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores rurais que buscaram bravamente o direito à educação. Desse modo, “milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se” (INCRA, 2004, p.11).

Em 2000, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registrou que 24 milhões de brasileiros são analfabetos; que quase 1/3 da população da área rural não teve acesso à educação; que 1/4 da população rural não tem escolaridade ou quando a tem não ultrapassa a 1 ano de estudo (IBGE, 2000, p.63)

De acordo com os escritos da tese de doutorado de Molina (2003), o Pronera surgiu com caráter político eleitoreiro, uma vez que o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, estava tentando a reeleição presidencial “o governo anunciou que o Pronera alfabetizaria em um ano, 200 mil trabalhadores rurais”(p.56).

Quando o Pronera foi lançado advieram divergências entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (à época o Extraordinário de Política Fundiária) e o da Educação. A imprensa noticiou que a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, afirmara que “o Pronera era uma iniciativa lastimável de educação” (MOLINA, 2003, p.56).

Vale salientar que desde sua origem, em 1998, o Pronera enfrentou dificuldades financeiras, o que acabou suscitando ações públicas de reivindicação dos movimentos sociais, de maneira especial do MST, até que fosse remanejado pelo Inbra nacional o montante de R\$ 3 milhões para que as atividades do programa pudessem ter início. Tem-se conhecimento que, de início, as metas para 1998 na modalidade Alfabetização eram atingir 100 mil alunos alfabetizados e formar 5 mil monitores e 500 coordenadores locais, envolvendo 100 professores universitários e 500 estudantes; para o Ensino Fundamental Supletivo, seriam envolvidos 65 especialistas orientadores e 650 professores universitários. Neste ano, 38 instituições de ensino superior apresentaram projetos abrangendo 23 estados (Di PIERRO, 2001).

Conforme Costa (2002), o Pronera começou a expandir suas ações educativas efetivamente em 1999, quando houve o aumento do número de universidades parceiras, sendo aprovados para execução 51 convênios. Neste mesmo ano, foi liberada verba de apenas 8.300 milhões para o Pronera – dos 21,5 milhões previstos no orçamento da União – mesmo assim, foram atendidos 56 mil alunos, sendo 56% na região do Nordeste, região que recebeu 45% dos recursos totais investidos.

De acordo com Di Pierro (2000, p.78), o contingenciamento de recurso financeiro por parte do governo federal para o Pronera, pode se justificar de duas formas: por um lado, a falta de prioridade atribuída à reforma agrária, pois “não há fatos sócioeducativos que justifiquem esta medida, tendo em vista o elevado índice de analfabetismo nos assentamentos rurais, comprometendo o êxito econômico da reforma agrária como estratégia de desenvolvimento social no meio rural”; por outro lado, o governo federal tentou desestabilizar o MST devido aos conflitos de interesses e, dessa forma, restringiu os financiamentos que os movimentos tinham acesso.

Uma das principais intenções da criação do Pronera é a redução das desigualdades sociais e regionais tão gritantes no Brasil. Para tal, foi adotado o modelo de gestão de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática.

Na parceria, o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos (as) em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL. PRONERA, 2004, p.18).

A primeira coordenação nacional do PRONERA foi assumida pelo reitor da Universidade de Brasília (UNB), João Cláudio Todorov, indicado por Raul Belens Jungmann Ministro Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

A organização do Pronera foi classificada em dois níveis: *Gestão Nacional* – composta por Direção Executiva, Colegiado Executivo e Comissão Pedagógica Nacional; e *Gestão Estadual* – composta por um Colegiado Executivo Estadual, Superintendência Regional do INCRA, instituições públicas e comunitárias de ensino parceiras do Programa, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais envolvidos diretamente em algum projeto do Programa, e Governo do Estado e Governos Municipais.

Partindo do pressuposto que todas as ações do Programa funcionam através de parcerias entre as entidades e/ou instituições acima citadas, a modalidade de ensino priorizada pelo Pronera é a EJA, visando à escolarização dos assentados, a formação continuada dos educadores (graduação e pós-graduação) e formação técnico-profissional.

Em julho de 1998, foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que, de acordo com Santos (2012), tal evento provocou discussões e reflexões a respeito dos sujeitos da Reforma Agrária, conquistas de políticas públicas pelo direito da Educação do Campo e necessidade da criação de cursos superiores com a grade curricular voltada para realidade do trabalhador rural.

(...) neste período entre 1997 e 2001 os sujeitos sociais protagonistas da Educação do Campo produziram um conjunto de práticas pedagógicas realizadas e desenvolvidas associadas a seus projetos de organização coletiva e de lutas políticas que se traduziam na riqueza dos diversos encontros locais, estaduais e regionais realizados (MOLINA, 2003, p.74),

Educar jovens e adultos hoje não é apenas ensiná-los a ler e escrever seu próprio nome. É oferecer-lhes uma escolarização ampla e com qualidade. O que se pretende atualmente não é apenas reduzir números e índices de analfabetismo, e sim, se ocupar de fato com a cultura do educando, com sua qualificação para o mercado de trabalho e o seu próprio exercício da cidadania (SILVA; MARTINS, p.231).

De acordo com o Manual de Operação do Pronera (BRASIL, 2011), em 2001, o programa é incorporado ao INCRA, e através da Portaria / INCRA / nº 837 foi aprovado o segundo Manual de Operações. O terceiro Manual de Operações foi elaborado em 2004 e aprovado pela Portaria / INCRA / nº 282 de 16 de abril de 2004.

Em 3 de abril de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou na Câmara de Educação Básica (CEB), a Resolução CNE / CEB n.º 01/2002, por meio da qual instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – importante instrumento de orientação para as políticas de Educação do Campo a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino – além da resolução que reconhece a “Pedagogia da Alternância” como sistema didático-pedagógico para a elevação das condições de vida e cidadania de milhares de trabalhadores e trabalhadoras que residem no campo, compreendendo que a realidade social do campo tem suas especificidades quanto ao tempo, espaço, meio ambiente, organização familiar, trabalho, educação e lazer, que lhes confere de maneira peculiar uma identidade cultural e social. Assim, o citado programa defende as políticas públicas de Educação do Campo capazes de promover uma transformação social e levando em consideração o princípio da igualdade social entre todos os cidadãos brasileiros.

Por essa razão, o Pronera é uma política pública executora das práticas e de reflexões teóricas da Educação do Campo, no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) / INCRA, que tem como fundamento a formação humana como condição primordial e, como princípio, a possibilidade de todos tornarem-se protagonistas da sua história (BRASIL, 2011).

Assim, em março de 2003, foi constituído pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 1.374/03, o “Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo”, vinculado à Secretaria de Educação Básica e contando com a participação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), e de pesquisadores e professores universitários. Após vários seminários para discussão da Educação do Campo, o MEC publicou, em 2004, o Caderno Referências para uma Política Pública de Educação do Campo, conseguindo um maior reconhecimento, enquanto política pública, e adquirindo um maior número de recursos para o Pronera. Além disso, ocorreu a implantação de cursos superiores, pois até então, somente eram oferecidos cursos de alfabetização, ensino fundamental e médio.

Com o objetivo de conhecer a realidade educacional dos projetos de assentamento de reforma agrária, realizou-se em 2004 a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), publicada no início de 2005. Esta pesquisa ocorreu entre o MDA, Incra e Pronera, em parceria com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP/MEC). A pesquisa foi de caráter censitário, tendo sido entrevistadas as 522 mil famílias assentadas nos 5.595 projetos de assentamento implantados pelo Incra, localizados em 1.651 municípios. Os resultados indicaram, à época, índice de analfabetismo de 23% entre a população assentada, além de níveis baixíssimos de escolaridade e pouca oferta de níveis elevados de escolaridade nos assentamentos, como também nas escolas próximas (BRASIL, 2011).

Em 2010, o INCRA realizou outra pesquisa por amostragem revelando que o tema da educação permanece como grande desafio para as populações assentadas em todas as regiões do país. Os dados referentes à região Norte apontam 390.752 famílias assentadas, apresentando um índice médio de pessoas não alfabetizadas de 14,74%; de escolaridade de 1ª a 4ª séries³ 44,89% dos assentados; 27,41% tinham o nível fundamental completo; 6,72% com ensino médio incompleto; 4,99% completaram o ensino médio e menos de 1% completou algum curso de nível superior ou está cursando (BRASIL, 2011).

Assim, com o intuito de elevar o nível de escolarização nos assentamentos, o Pronera surge em todo território nacional, atuando como um produtivo laboratório de práticas, e como estimulador e articulador de outras políticas públicas para a Educação do Campo. Com a responsabilidade de superar todos os desafios educacionais da reforma agrária, o Pronera tem como objetivo desenvolver projetos educacionais, de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA.

São várias as modalidades de ensino ofertadas pelo Pronera, tais como: alfabetização e escolarização dos jovens e adultos no ensino fundamental e médio; formação profissional integrada ou não com o ensino médio, por meio de cursos de educação profissional; formação profissional de nível superior e especialização em Residência Agrária e Educação do Campo; capacitação e escolarização de educadores; formação inicial e continuada de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas; produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Pronera; e realização de estudos e pesquisas, promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do programa (BRASIL, 2011).

³ Nesse período o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica ainda não tinha lançado as orientações para Ensino Fundamental de Nove Anos.

Com relação às instituições parceiras do programa, podem ser citadas as instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; as secretarias municipais e estaduais de educação e por fim, os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário. Todos os envolvidos nesse processo educacional devem participar da elaboração e execução dos projetos educacionais, acompanhar o desempenho dos educandos mediante proposições de novas estratégias, criar estratégias para a continuidade da escolaridade dos jovens e adultos participantes do Pronera e garantir a infraestrutura necessária ao funcionamento do programa nas áreas de reforma agrária.

Segundo informações obtidas no site do Incra, após 15 anos de existência o Pronera atendeu aproximadamente 500 mil assentados de diferentes faixas etárias e nível de ensino, com investimento de R\$ 200 milhões. O programa atuou no ensino de alfabetização e EJA, de nível fundamental, técnico, médio e superior, além de pós-graduação e capacitação para professores de escolas rurais (INCRA, 2013).

Dessa forma, o Pronera vem dando uma contribuição muito significativa para o Movimento Educação no Campo, promovendo junto aos parceiros (instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais e o Incra), vários momentos de discussão e reflexões a respeito das ações da Educação do Campo. Segundo Molina (2008, p.44), “essa conquista parcial de políticas sociais e públicas de educação pelo MST, em âmbito nacional, se estende aos espaços estaduais e locais”. No percurso dos 25 anos de existência do MST, tem-se garantido diversas práticas educativas em parceria com as instituições públicas e outras organizações sociais.

2.2. PRONERA: objetivos, princípios políticos-pedagógicos e orientações teórico-metodológicas

O Pronera foi instituído como política pública de Educação do Campo, por meio do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Conforme a última versão do Manual de Operações publicado em agosto de 2014, o programa tem os seguintes objetivos:

- I. Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), no níveis de ensino básico, superior e pós-graduação, Residência Agrária, e áreas do conhecimento ofertados em regime de alternância e nas modalidades de jovens e adultos e Educação do Campo;
- II. Assegurar as condições à educação pública aos integrantes do II PNRA; e
- III. Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação educacional e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2014, p.12).

De acordo com Santos (2005) para atingir os objetivos do Pronera os movimentos sociais sugerem alguns princípios norteadores da educação, tais como: *Filosófico* – educação para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as várias dimensões da pessoa humana, com/para valores humanistas e socialistas; e *Pedagógico* – unir a teoria e prática, superando a ideia de escola como um lugar apenas de conhecimentos teóricos, “nesse processo a prática social dos educandos é a base do seu processo formativo, o que se pretende é que o curso seja para o educando um lugar privilegiado de práticas que impliquem a sua ação e não passividade” (p.5-6).

O referido programa tem como princípio fundamental proporcionar uma melhor qualidade de vida para a população beneficiária, levando em consideração a relação indissociável da educação com o desenvolvimento territorial sustentável. Para tal, seguem os seguintes princípios básicos:

- a) Democratização do acesso à educação:** a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo.
- b) Inclusão:** a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um

direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.

c) Participação: a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.

d) Interação: as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.

e) Multiplicação: a educação dos assentados visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária.

f) Parceria: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos em uma construção coletiva no acompanhamento e na avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo e as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. (BRASIL, 2014, p.9-10).

Os pressupostos teórico-metodológicos do Pronera têm como base, nos diferentes níveis de ensino em que atua, a valorização da diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo. Dessa forma, as práticas educacionais são orientadas pelos princípios:

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

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

c) Princípio da Transdisciplinaridade: um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre o campo de saber

formal e dos saberes oriundos da prática social do campesinato. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos valorativos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia e religioso.

d) Princípio da Equidade: o PRONERA poderá estabelecer diretrizes próprias para a articulação das suas demandas com as demais políticas públicas federais, estaduais e municipais e de parceiros reconhecidamente responsáveis por políticas sociais, que façam o diálogo entre educação, inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades (BRASIL, 2014, p.10-11).

A relevância do Pronera é apontada em vários estudos realizados em comunidades rurais assentadas, se constituindo como alternativa pedagógica inovadora, de construção coletiva dos processos educativos, que contribui para a formação escolar e também para a formação humana. Sua proposta pedagógica inova na medida em que reconhece os trabalhadores assentados como portadores de um projeto político de luta pela terra e por transformações mais amplas da sociedade, configurando uma demanda diferenciada. As experiências desenvolvidas já constituem um conhecimento acumulado sobre a prática pedagógica, como a elevação da autoestima, o reconhecimento de sua identidade e a valorização de seu processo produtivo como sujeito histórico (REDIG, 2003).

Para que todos os princípios e práticas pedagógicas sejam atendidos de forma satisfatória, adaptando a educação escolar à realidade do trabalho camponês, o programa criou e utiliza estratégias metodológicas em regime de alternância, legitimando nos seus diversos cursos superiores e técnicos profissionalizantes, a formação de educadores. Conforme Amaral (2010) a metodologia da alternância consiste em dois tempos distribuídos da seguinte forma:

[...] o tempo escola, quando ocorrem as aulas presenciais, e o tempo comunidade, com atividades práticas e de pesquisa, desenvolvidas nas comunidades de origem dos educandos, sob orientação e supervisão, guardando coerência entre a proposta pedagógica e o perfil dos alunos (p.69).

O Pronera em termos gerais é considerado uma inovação pedagógica, permitindo vivenciar e aprender com as experiências das parcerias e com a construção conjunta de um projeto para o homem do campo. A liderança do MST também confere ao programa resultados positivos, em termos de aumento de escolaridade dos alunos trabalhadores e da

formação de novas lideranças, além de contribuir com experiências concretas na construção de uma política pública de educação do campo (Di PIERRO, 2000).

2.3. Legislação, Portarias, Resoluções e Normativas que orientam o Pronera

Conforme o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012) o enfrentamento político e jurídico do Pronera permitiu ampliar espaço de conquistas no âmbito do marco legal e jurídico na Educação do Campo, que é subsidiada pelas seguintes leis: Constituição da República Federativa do Brasil, de maneira especial nos Art. 205, 206 e 207; no Plano Nacional de Educação – Lei n.º 10.172, de 09/01/2001; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), regulamentada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997; o Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que - Dispõe sobre a política de Educação do Campo as Resoluções do Conselho Nacional de Educação relativas às normas para o Ensino Superior no Brasil, normas para os cursos Técnicos de Nível Médio e Graduação Tecnológica; a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 – relativo à Pedagogia da Alternância e o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

É notório que a luta por políticas públicas para concretização da educação do e no campo no Brasil vem sendo construída ao longo de muito anos, porém a partir da Constituição de 1988 ganha grande destaque devido a educação estar nos centros das discussões sociais e políticas.

Quando se trata do aspecto da legalidade para justificar as ações do Pronera, vale ressaltar que o primeiro apoio legal foi por meio do Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde está explícito que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015, p.189).

Parte-se do pressuposto que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que visa um amplo exercício da cidadania, “[...] os princípios e

preceitos legais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país [...]” (MEC, 2001, p.10). Dessa forma, os movimentos sociais e sindicatos rurais se organizam para exigir dos governantes um direito garantido na Constituição, que durante muito tempo foi negado – especialmente para o homem do campo.

Outros princípios de luta defendidos pelos representantes sociais do campo são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público e; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. Tudo isso, declarado e garantido no Art. 206 da Constituição Brasileira.

Ao erguer essa bandeira de luta os movimentos sociais têm por finalidade fortalecer a educação nas áreas de assentamento estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, e ampliando as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos. O Pronera visa a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino no campo, segundo o manual do Pronera (2004), mas também do número de educadores e agentes mobilizadores nas áreas de Reforma Agrária.

A partir da Constituição Federal Brasileira foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, trazendo em sua essência apenas um artigo que trata da educação rural como garantia para população camponesa.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p.25).

Dessa maneira, o Art. 28 da LDB divulga que na educação básica promovida no

meio rural, puderam ser realizadas adaptações nos sistemas de ensino para “[...] adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Tais indicações permitem a elaboração de currículo e metodologias de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Além disso, para o fechamento de escolas

[...] do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, p.25)

Nota-se que a LDB 9.394/96 pouco trata das especificidades relacionadas à educação do campo, porém a partir dessa referência ou aporte legal os movimentos sociais se fortalecem para reivindicarem seus direitos, solicitando urgência na organização e estruturação da Educação do Campo no Brasil.

Dessa forma surge o PRONERA em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº 10/1998, durante a efervescência de lutas pela Educação do Campo e por políticas públicas, publicada pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, e na gestão do presidente Lula foi ratificado como política pública pelo Decreto N° 7.352 de 4 de novembro de 2010. Conforme os escritos no texto “Balanço Político e Linhas de Ação do PRONERA Rumo aos 10 anos”:

O PRONERA tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (SANTOS, 2008, p.97).

Após um longo processo de discussão nacional, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, trazendo orientações para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Indígena, Formação e Valorização do Magistério, e para o Financiamento e a Gestão. O teor do PNE é estruturado em capítulos obedecendo à seguinte estrutura: Diagnóstico, Diretrizes, Objetivos e Metas (BRASIL, 2001).

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes (BRASIL, 2001, p.1).

O PNE reconhece que a escola rural é precarizada e necessita de uma atenção especial, principalmente na oferta e alcance do ensino fundamental para todas as localidades do país, substituindo as classes isoladas unidocentes por quarto séries regulares levando em conta as especificidades regionais e sazonalidade. Dessa forma, sugere em seus objetivos e metas a ampliação de ofertas e programas a distância para educação de jovens e adultos, em especial para o oferecimento do ensino fundamental, sugerindo o potencial radiofônico para prestação de serviço para população rural (BRASIL, 2001).

Por outro lado, as diretrizes do PNE (BRASIL, 2001) destacam a implantação da educação profissional no País, em especial, para o trabalhador rural, a reorganização da rede de escolas agrotécnicas considerando as peculiaridades e pontencialidade da atividade agrícola de cada região e organização da educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural imbuídas dos valores rurais.

A partir do PNE, os movimentos sociais começaram a pressionar os estados e municípios para incluírem a educação do campo de forma mais significativa nos planos decenais, contemplando todas as necessidades e/ou carência de sua precarização, ou seja, era o início da exigência do cumprimento da lei.

Sem dúvida, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, ajudou de forma significativa na construção de uma política pública de Educação do Campo considerando a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em todas as regiões do país. Tais diretrizes, surgiram para adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p.41).

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p.42).

Em geral, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, contribuíram muito para os movimentos sociais buscarem: a universalização da educação

escolar como qualidade social; a elaboração de propostas pedagógicas das escolas do campo respeitando as diferenças e o direito à igualdade; responsabilizar o Poder Público no atendimento escolar à luz da diretriz legal em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; a elaboração do ano escolar estruturado independentemente do ano civil; o atendimento das demandas provenientes dos movimentos sociais; a estruturação de uma gestão democrática; a garantia da formação superior para os professores da Educação Básica; o financiamento da educação nas escolas do campo de acordo o que determina a Constituição Federal; e para a diferenciação no custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo (BRASIL, 2002).

Outro documento legal que aparelhou a elaboração da proposta pedagógica do Pronera foi o Parecer do CNE/CEB nº 01/2006 que recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo, como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

A Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser esta uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar (GEORGINA et al. p.116).

Uma grande conquista do PRONERA ocorreu por meio do Decreto nº 6.672, de 02 de dezembro de 2008, que trata do combate à pobreza rural, a fim de oferecer melhores condições de sobrevivência no campo relacionada à instalação e infraestrutura das famílias do campo.

Art. 1º O Subprograma de Combate à Pobreza Rural, instituído pelo art. 6º da Medida Provisória nº 2.183-56, de 24 de agosto de 2001, com a finalidade de conceder aos trabalhadores rurais assentados apoio à instalação de suas famílias, implantação de infra-estrutura comunitária e capacitação dos beneficiários, com vistas à consolidação social e produtiva dos assentamentos, reger-se-á por este Decreto e pelo Regulamento Operativo do Fundo de Terras e da Reforma Agrária, previsto no art. 1º do Decreto nº 4.892, de 25 de novembro de 2003 (BRASIL, 2008, p.1).

Em 2009, é criada a Lei nº 11.947/2009 que determina que o Poder Executivo é

autorizado a determinar as normas de funcionamento, execução e gestão do Pronera, além de instituir o programa no MDA que deve ser executado pelo Incra. Por outro lado, a Lei nº 12.695/2013 regulamenta a concessão de bolsa para professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Pronera, desde que não acarrete prejuízos a sua carga horária regular, deixando claro que não configura vínculo empregatício.

De acordo com a Instrução Normativa/Incra nº 75, de 19 de novembro de 2012, o pagamento dos professores deve ser efetuado conforme o previsto:

Art. 5º - O pagamento das bolsas aos professores das redes públicas de educação que atuarão nos cursos do Pronera deverá obedecer os seguintes valores:

I - Coordenador-Geral, até R\$ 50,00 (cinquenta reais) por hora;

II - Coordenador Pedagógico, até R\$ 44,00 (quarenta e quatro reais) por hora;

III - Professor ou educador, até R\$ 50,00 (cinquenta reais) por hora-aula, em conformidade com as cargas horárias dos cursos;

IV - Professor orientador, até R\$ 36,00 (trinta e seis reais) por hora.

Com a regulamentação das bolsas houve um maior interesse por parte dos professores das instituições de ensino no sentido de dar continuidade aos projetos do Pronera, uma vez que são projetos extremamente desgastantes por contas das inúmeras viagens mensais e que geram gastos de alimentação e hospedagem.

Em conclusão, pode-se dizer que mesmo com a criação de todas as Leis citadas neste trabalho, faz-se necessário que os movimentos sociais continuem sempre lutando dia e noite para que as Leis educacionais sejam cumpridas na íntegra, pois, tal cobrança é de fundamental importância para garantia de uma educação escolar para homem do campo.

Fazer cumprir a legislação exige continuidade da organização dos sujeitos coletivos do campo; pressão sobre os órgãos responsáveis; ampliação do imaginário da sociedade sobre a centralidade do desenvolvimento do território rural e da garantia dos direitos aos seus moradores, para efetiva promoção de igualdade e da justiça social no País (MOLINA, 2003, p.35).

O Pronera hoje conta com legislação própria e tem sido referência para a elaboração do PROCAMPO (Licenciatura em Educação do Campo) do Ministério da Educação, e para a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). No entanto, acreditamos que há espaço e necessidade para muitos avanços – como a desburocratização dos recursos, a maior duração dos cursos, sobretudo os de EJA, e uma maior integração entre Incra, universidades e movimentos sociais, entre outras questões (CARVALHO, et al. 2013).

2.4. PRONERA em Roraima: organizações, instituições parceiras, localidades e modalidades de ensino

A história do Pronera no estado de Roraima inicia quando a Assessora de Comunicação do INCRA-RR, senhora Dilma Lindalva Pereira da Costa, em uma de suas viagens a Brasília, ficou sabendo que existia um programa educacional vinculado à instituição na qual trabalhava e, curiosa, foi buscar informações junto ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.

O interesse da senhora Dilma Lindalva Pereira da Costa em relação ao programa justifica-se por sua história de vida educacional ter sido iniciada no campo. Oriunda do Pará, morou no município Ponta de Pedras na Ilha do Marajó, estudou de 1ª a 4ª séries na Escola Estadual Rio Araraiana, que localizava-se em uma fazenda. Além disso, teve como professora sua mãe, Lindalva de Lima Pereira. Com isso, vivenciou a realidade da educação desenvolvida no campo, e desde então assumiu um compromisso social com o homem do campo, visando proporcionar melhores oportunidades e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida.

No final de 1999, ao retornar de Brasília de posse de todas as informações necessárias para implantação do Pronera, a senhora Dilma Lindalva Pereira da Costa convocou uma reunião com todos os agricultores dos projetos de assentamentos vinculados ao Incra. Após a exposição das normas de funcionamento do programa, a aceitação foi unânime por parte dos assentados e dos representantes das associações do campo, uma vez que na época não havia nenhuma política pública educacional no campo em Roraima voltada para o público de EJA.

Entre as exigências para implantação do Pronera, as mais relevantes estavam relacionadas à elaboração dos projetos de acordo com as orientações do manual do programa. Era fundamental a conquista do apoio da instituição executora (aceitação nos conselhos internos das instituições de ensino) e dos movimentos sociais. Desta forma, era necessário o envolvimento de todos para aprovação do projeto em Brasília junto às Comissões Executiva e Pedagógica Nacional.

O primeiro grande problema a ser solucionado para implantação do Pronera em Roraima, foi a não existência de movimentos sociais, pois os mesmos estavam em fase de constituição, existiam apenas associações e sindicatos rurais. No entanto, eram desprovidos de documentação que regulamentasse sua existência, o que inviabilizava sua participação no processo educativo proposto pelo Pronera.

Diante deste quadro, o Incra ajudou a criar a Central dos Assentados de Roraima (CAR-RR). Reuniu os representantes de associações e sindicatos dos agricultores no auditório da instituição e falou sobre a importância de se ter uma entidade representativa dentro do programa. Sendo assim, foi concebida a CAR-RR, cuja primeira presidência foi assumida por José Garcia Ribeiro Lopes, que desempenhou um excelente trabalho de apoio na efetivação do Pronera no Estado.

Em seguida, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) estruturada na época da ditadura militar com a finalidade de apoiar os trabalhadores rurais, posseiros e peões da crueldade do sistema de governo, sobretudo na região Amazônica, também apoiou os projetos do Pronera para efetivação dos primeiros convênios. Porém, lamentavelmente, não houve uma participação efetiva no que diz respeito aos acompanhamentos pedagógicos, planejamento financeiro, controle de gastos, planejamento didático-pedagógico e levantamento da demanda.

Por outro lado, faltava uma instituição educacional executora que começasse a elaborar os projetos educacionais. A primeira instituição executora do Pronera no estado de Roraima foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-RR), uma vez que não existia instituição de ensino que tivesse interesse em desenvolver tais atividades educacionais no primeiro momento, por uma série de fatores entre os quais a estruturação institucional.

A missão do Senar é profissionalizar e oferecer atividades de promoção social no meio rural, contribuindo efetivamente para o aumento de renda, integração e ascensão social das pessoas a partir dos princípios de sustentabilidade, produtividade e cidadania. Além disso, a instituição tem como um dos seus fundamentais princípios a organização, administração, execução e supervisão do ensino da formação profissional rural e da promoção social das pessoas do meio rural.

O Senar, executando seus cursos profissionalizantes no estado de Roraima, detectou a necessidade de alfabetizar o homem do campo, pois quando eram levadas as apostilas e livros impressos oriundos de Brasília (SENAR nacional), percebeu-se que alguns produtores não sabiam ler e nem escrever, inviabilizando o processo de ensino e aprendizagem. Em cada turma de 20 alunos, cerca de 5 alunos eram analfabetos.

Então, surgiu a necessidade de o Senar alfabetizar os seus alunos, mesmo não sendo atividade fim da instituição. Almir Moraes Sá, presidente do Conselho Deliberativo e Deputado Federal, na época, estava à procura de financiamento junto ao Governo Federal para custear cursos de alfabetização. Quando ficou sabendo do Pronera, como programa vinculado ao Incra, imediatamente procurou a superintendência regional, dirigida por Ramiro

José Teixeira e Silva, e firmaram parceria MDA/INCRA-RR/SENAR-RR/UFRR/CAR-RR, em 08/12/2000 com prazo para execução de 14 meses, surgindo assim o primeiro projeto no estado de Roraima.

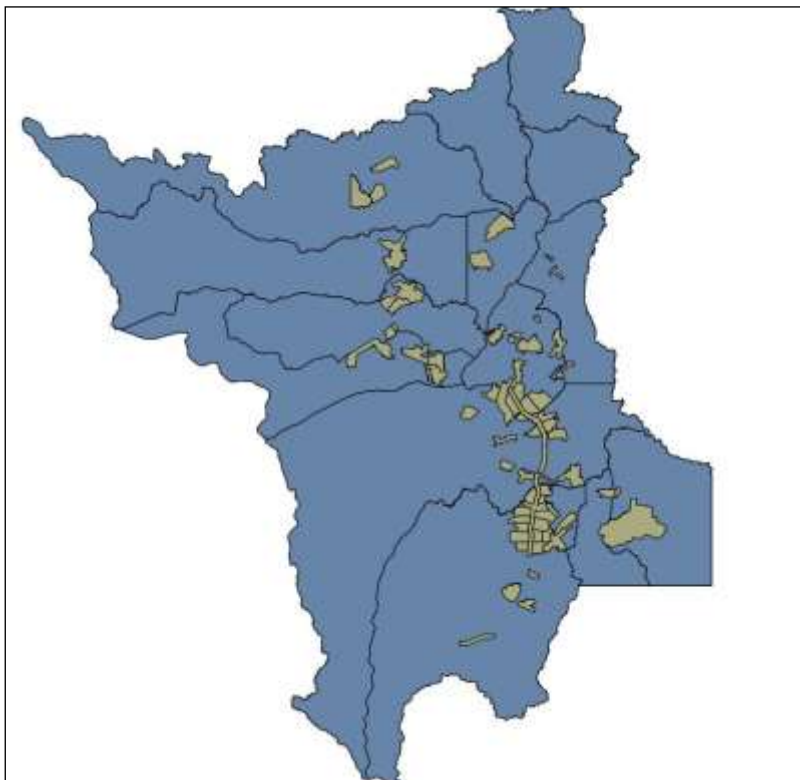
O projeto foi coordenado por Maria Angelita de Melo Barbosa (Coordenadora Pedagógica do SENAR) com apoio pedagógico das professoras Altair da Silva Sampaio, Gracinara da Silva Teixeira, Ivanil Evangelista de Santana Barbosa, Maria das Graças Carneiro da Silva e Maria Nancy Melo Figueiredo. Contava com a participação de 40 professores, 4 coordenadores locais e 4 estudantes bolsistas.

O primeiro passo, para dar início ao curso na modalidade de alfabetização foi o levantamento da demanda educacional em cada vicinal vinculada ao Incra. Ao mesmo tempo, foi verificada a possibilidade de abertura de turma em cada vicinal que as pessoas tivessem interesse, além de considerar a exigência do programa de ter no mínimo 20 alunos em cada sala de aula.

Em seguida, ocorreu o processo de divulgação e seleção dos alunos no interior do estado. A CAR-RR teve uma participação muito importante na implantação do Pronera, especialmente na divulgação do programa e identificação das demandas educacionais nas vicinais, ou seja, faziam tudo que estava ao alcance da entidade, pois a mesma tinha acabado de ser concebida e não dispunha de recursos financeiros para ajudar de outra forma.

Após o levantamento da demanda, foram montadas as primeiras turmas com um total de 800 alunos regularmente matriculados na alfabetização, distribuídos em 40 turmas. Como o maior número de projetos de assentamentos vinculados ao Incra estão localizados no sul do estado (Figura 4), conseqüentemente a maioria das turmas foi aberta nesta região, atendendo aos municípios e projetos de assentamentos de Caroebe (Jatapú), São João do Baliza (São Luisão) e Rorainópolis (Anauá e Equador), além de outras localidades atendidas nos municípios do Cantá (Taboca, União, Caxias, Esperança e Quitauau), Mucajaí (Samauma, Roxinho e Vila Nova) e Caracaraí (Serra Dourada).

Figura 4 - Projetos de Assentamentos de Roraima.



Fonte: Setor Cartografia do INCRA-RR.

Para seleção dos monitores, nomenclatura inicial adotada para os professores do Pronera, foram utilizados dois critérios: a conclusão do segundo grau e a residência na localidade. Nos projetos de assentamento selecionados, o nível de escolaridade da maioria dos monitores era de primeiro grau, e dessa forma, foram realizadas algumas adequações para funcionamento das salas de aula.

Os indicadores educacionais das áreas rurais estão aquém dos mensurados nos centros urbanos. Isto ocorre tanto no que diz respeito aos anos de estudos da população quanto à infraestrutura da rede de ensino. Soma-se a isto a carência de professores aptos/dispostos a atuarem em áreas rurais. Embora a problemática da falta de professores não seja exclusiva das áreas rurais, no campo, este problema se acentua, pois dialoga com a escassez de escolas, de infraestrutura, de transporte etc. (ARRUDA; OLIVEIRA, 2014. p.184)

Diante essa situação, percebe-se que no início das ações educacionais do Pronera em Roraima a formação docente deixou muito a desejar na perspectiva de desenvolvimento de um trabalho mais qualificado no campo. Então, nos faz pensar em várias perguntas relacionadas a literatura: Como desenvolver uma educação libertadora apregoada por Paulo

Freire se os próprios professores são vítimas do sistema? Na perspectiva teórica de Gramsci, como serão trabalhados os profissionais orgânicos capazes de direcionar o futuro sócio-político-econômico do campo?

De acordo com o relatório final apresentado ao Incra pelo Senar, dos 40 monitores selecionados (20 homens e 20 mulheres), 31 estavam em busca do primeiro emprego com faixa etária entre 18 e 22 anos, apenas 4 não moravam na localidade mas conheciam a realidade do campo, pois eram filhos de agricultores rurais.

O próximo passo foi a realização da primeira capacitação dos professores alfabetizadores, realizada pelo corpo docente da Universidade Federal de Roraima-UFRR, que ofereceu suporte pedagógico. A equipe do Incra, juntamente com Senar, optaram em realizar o encontro de capacitação no município de Rorainópolis, uma vez que o maior número de alunos matriculados era oriundo dos projetos de assentamentos da localidade que concentrava 80% das turmas. Tal município tinha o maior número de assentados do estado, com aproximadamente 4.000 mil habitantes no campo.

Neste período histórico, a maioria das salas de aula se encontrava em péssimas condições de funcionamento por conta da infraestrutura, e as aulas ocorriam nas casas dos agricultores, casa de farinha, igrejas e escolas do ensino regular, à base de iluminação com lampião. Em muitas localidades, os alunos sentavam em rolo de madeira ou bancos improvisados sem encosto, o que ocasionava um desconforto físico. Além disso, a equipe do projeto se locomovia dentro da mata para ter acesso a algumas salas de aula (ver Figura 5).

Figura 5 – Infraestrutura das salas de aula



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

Tal realidade não é exclusiva do estado de Roraima, conforme estudo realizado por Vansuita (2007) – o primeiro trabalho desenvolvido por meio do Pronera em Santa Catarina foi na modalidade de alfabetização, parceria do INCRA, MST e UFSC, e foram detectados vários problemas a ponto de quase inviabilizar a execução do projeto

[...] deparam-se com outros empecilhos como falta de luz, falta de carteiras e cadeiras, longas distâncias para se chegar à escola, pois nessa modalidade de ensino não se dispõe de transporte. Algumas soluções para melhorar a educação são assumidas pelos próprios educadores e os educandos tais como: compra de liquinhos, para suprir a ausência da luz, o que agrava os problemas de visão, pois a maioria não dispõe dos óculos. Esse é um dos motivos de desistência dos educandos, que chegam ao seu limite para poder participar das aulas, fato observado nas visitas de acompanhamento pedagógico e nos depoimentos dos educandos. (VANSUITA, 2007, p.66)

Essa veracidade também é confirmada por Lenzi (2004)

[...] na Educação de Jovens e Adultos, da área rural, utilizar a palavra 'escola' pressupõe descolar-se da imagem de escola que incorporamos a que reconhecemos na área urbana como escola. Na área rural a precariedade dos 'lugares' usados para as aulas é agravada pelas condições de acesso e pelas distâncias entre a casa e os espaços 'arranjados' ou cedidos para que elas ocorram (p.88).

Portanto, o que se percebe quando se trata da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é um cenário de descaso e desrespeito aos direitos do homem do campo, ou seja, o Estado não cumpre com suas obrigações negando condições adequadas para funcionamento das salas de aula. Em outras palavras, criam programas que não executam de forma minimamente suficiente e querem avaliar o que não fazem.

Em 2001, com implantação e início da execução do Pronera, efetivamente foram iniciadas as primeiras aulas. Infelizmente, vários problemas surgiram, entre eles pode-se citar a desistência da UFRR em participar da parceria, pegando todos os envolvidos de surpresa. Tal fato foi justificado porque a instituição não poderia fazer as certificações dos alunos por não trabalhar com a modalidade de alfabetização, objeto de trabalho do primeiro projeto do programa. Portanto, não teria competência para realizar a certificação dos educandos.

De acordo com as palavras da Dilma L. P. Costa, responsável pela implantação do Pronera no estado,

[...] a UFRR teria condições de certificar os alunos do programa, pois a mesma tinha em suas dependências a Escola de Aplicação, que atuava com as modalidades da Educação Básica; acho que ocorreram outros problemas internos que não sei quais foram que inviabilizou a parceria (informação verbal)⁴.

Por conseguinte, após algumas conversas entre as instituições envolvidas, a contribuição da UFRR no projeto se resumiu na participação de duas professoras do Colégio de Aplicação da universidade, Maria Geovaní Bonfim e Luzia Terezinha Baptista Oliveira, na qualidade de Supervisoras Pedagógicas para acompanhar as atividades desenvolvidas pelo Senar, cumprindo a exigência do programa em relação à participação de uma instituição de ensino.

Outro problema que surgiu foi à exigência por parte do Ministério do Trabalho para que os professores fossem contratados de acordo com o Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, sancionada por Getúlio Vargas, que pressupõe a norma legislativa de regulamentação das leis referentes ao Direito do Trabalho e do Direito do Processual do

⁴ Entrevista concedida por COSTA, Dilma Lindalva Pereira. **Entrevista I**. [mar. 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Boa Vista, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h. 26min. 46seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta tese.

Trabalho do Brasil, ou seja, o regime de Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. De acordo com as metas do projeto aprovado, os professores eram contratados como bolsistas, recebiam recursos financeiros para auxiliar seus custos quando se deslocavam para ministrarem aulas nas suas respectivas vicinais. Portanto, não estavam previstos recursos orçamentários no projeto para cobrir gastos com direitos trabalhistas.

Essa exigência é, no mínimo, contraditória, uma vez que a própria União por meio do MDA aprova os projetos mediante pagamento de bolsas e, em seguida, ela mesma por intermédio do TCU revoga as condições preestabelecidas, indicando assim uma fragilidade organizacional no sistema administrativo do país.

Com isso, foram realizados vários encontros e reuniões com todos os autores desse processo no intuito de buscar solução para sanar esses dois problemas: certificação e contratação do corpo docente. A solução encontrada para a questão da certificação foi realizar uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado de Roraima, por meio do Governador Neudo Campos e da Secretária de Educação Ana Maria Lima de Freitas. Ficou acordado que os coordenadores do projeto do Pronera tinham que entregar para Secretaria Estadual de Educação as matrículas, planejamentos, avaliações e diários para que a mesma pudesse emitir os certificados dos educandos através de uma de suas escolas.

Em relação à regularização trabalhista dos professores, a Coordenadora do Pronera, Dilma L. P. Costa, realizou várias visitas a Brasília para tentar resolver o problema juntamente com o MDA e a Coordenação Nacional do Pronera. Infelizmente, não obteve êxito porque os mencionados órgãos não podiam fazer nada, já que os gastos não estavam previstos no orçamento disponibilizado para execução do projeto que foi anteriormente aprovado.

Muito sensível a essa questão, o presidente do SENAR-RR, Almir Moraes Sá, ofereceu total apoio para que o programa funcionasse no estado. A instituição assumiu todas as despesas com os encargos trabalhistas dos professores alfabetizadores que atuavam nos projetos de assentamentos, uma vez que o Incra não tinha recursos financeiros para suprir essa demanda financeira.

Após o início das aulas, novos problemas foram surgindo: houve uma evasão de aproximadamente 40% dos alunos devido às precárias condições das salas de aula, especialmente por não possuírem energia elétrica - funcionavam com a utilização de lampiões, conforme figura 6. Como o público-alvo era composto por muitas pessoas com faixa etária acima de 45 anos, eles tinham muitas dificuldades para enxergar as letras no quadro negro e de visualizar as atividades nos livros e apostilas.

Figura 6 – Utilização de lampiões em sala de aula



Fonte: Imagem cedida pela Coordenadora Geral do projeto.

Detectado este problema de ordem oftalmológica, a coordenação do programa procurou apoio junto ao Senar para tentar solucionar essa dificuldade de visão dos educandos. O presidente Almir Morais Sá imediatamente procurou parceiros para suprir esta carência, e dessa forma, disponibilizou consultas oftalmológicas gratuitas para todos os alunos em suas próprias salas de aulas, evitando que eles se deslocassem até Boa Vista, capital do estado. Da mesma forma, a instituição patrocinou os óculos para todos os educandos. Com isso, o retorno dos alunos para sala de aula foi de imediato, permanecendo até o final da execução do projeto e respectiva formatura.

Ao término da execução do projeto (2001), foi realizada uma avaliação da primeira experiência com o programa em Roraima, e os resultados foram positivos, de modo que 756 educandos concluíram o ano letivo com carga horária de 400 horas aulas, com uma evasão de 16,6% dos alunos devido a abandono dos lotes e/ou problemas de saúde.

O índice de evasão foi considerado baixo quando comparado com outras regiões do país. Santos (2005) revela que no projeto de Assentamento Jacaré Curitiba em Sergipe apresenta um percentual de evasão 53,8%. Silva et al. (2010) estudou a evasão na Educação de Jovens e Adultos em uma escola de Teresina-PI e registrou que 57,79% dos alunos deixaram a escola no decorrer do ano. De acordo com a avaliação nacional realizada pelo Pronex em 2004, os motivos que levam à evasão estão relacionados a precariedade da infraestrutura e problemas pessoais por parte dos alunos. Entre estes problemas, o trabalho exaustivo e o desestímulo ocasionado por falta de liberação de recursos financeiros para realização das metas dos projetos, ocasionando perdas no processo ensino/aprendizagem (ANDRADE e DI PIERRO, 2004).

Fica claro que os principais motivos que levam os alunos a abandonarem as salas de aulas é a ausência de políticas públicas, que bem interessadas e conhecedoras dos motivos que levam à evasão escolar na EJA, deveriam dar condições mais dignas de sobrevivência e estruturas para as escolas.

A certificação dos alunos e professores foi realizada em cada sala de aula, conforme Figura 7. Diante de todas as dificuldades e/ou entraves encontrados para implantação do programa, as instituições e pessoas envolvidas nessa primeira fase foram de extrema importância para o sucesso atual do Pronera no estado de Roraima.

Figura 7 – Certificação das turmas



Fonte: Imagem cedida pela Coordenadora Geral do projeto.

Na avaliação da primeira Coordenadora do PRONERA

[...] o governo se propõe a desenvolver a educação no campo e oferece condições para isso, mas a responsabilidade do sucesso do programa é das regionais do INCRA, que nem sempre abraçam a causa (informação verbal)⁵.

Outro aspecto que vale à pena ressaltar nessa fase inicial é a falta de estrutura física adequada para instalação da coordenação do Pronera no INCRA-RR. Todas as documentações referentes ao projeto, processos, relatórios e contabilidade ficavam dispostos na sala da Dilma L. P. Costa, que ao término do primeiro projeto, ocupava o cargo

⁵ Id., 2015, p.99.

de superintendente adjunta – ela trabalhava sozinha no programa dentro da instituição, pois não havia funcionários à disposição. Em geral, as ações educativas do programa não eram bem vistas e quistas pelos funcionários da instituição, que tinham uma visão de que o programa deveria ser vinculado ao MEC, ou seja, que não fazia parte de suas atribuições.

Logo depois do primeiro desafio do Pronera no estado, foram implantadas outras modalidades de ensino. Até o presente momento, os convênios do mencionado programa foram firmados pelo INCRA em parcerias com instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR) e com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). (MOLINA e FREITAS, 2011, p.21)

Segundo os dados fornecidos pela assegurada do Pronera em Roraima, Derocilde Pinto da Silva, durante os primeiros 12 anos de atuação do programa no estado, foram atendidos 9.920 alunos, distribuídos em 464 turmas espalhadas por 236 projetos de assentamentos com distintas modalidades como: Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Licenciatura (Normal Superior), Curso Técnico em Agropecuária e Zootecnia, Curso Técnico em Agropecuária e Cursos Superior em Tecnologia em Agroecologia.

Após a execução de três projetos de Alfabetização e dois de Ensino Fundamental (1^o segmento) no período de 2000-2004, surgiu a necessidade de formação dos educadores em nível superior para dar continuidade aos estudos dos alunos do campo e, ao mesmo tempo, qualificar/capacitá-los. De acordo com a Asseguradora do Pronera, Derocilde Pinto da Silva, nesse período o programa trabalhava da seguinte forma

[...] para atuar na Alfabetização os pretendentes aos cargos de professores poderia ter o Ensino Fundamental; para atuação no Ensino Fundamental os candidatos poderiam ter formação de Ensino Médio. Vale ressaltar, que todos os candidatos selecionados eram capacitados antes que iniciassem suas atividades em sala de aula (informação verbal)⁶.

⁶ Entrevista concedida por SILVA, Derocilde Pinto. **Entrevista II**. [mar. 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Boa Vista, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h. 00min. 01seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Capítulo IV, item 4.1 desta tese.

Diante dessas dificuldades de encontrar professores no campo, formados em nível superior, a coordenação local do Pronera iniciou uma busca de parcerias com universidades visando suprir essa carência de profissionais na área de educação voltados para agricultura e família. Após várias tentativas de convênio junto a UFRR, não se obteve um resultado favorável, pois a instituição justificou por meio de documento que não tinha condições de atender a demanda solicitada. O próximo passo foi buscar apoio fora do estado, pois a única instituição que poderia ofertar cursos superiores não dispunha de quadro de profissionais suficiente para contribuir com a formação de professores no campo.

Em 2004, finalmente a coordenação regional do Pronera conseguiu uma solução para tal problema, fechou uma parceria com a Universidade Estadual do Amazônia-UEA que na época tinha como Reitora e Diretora da Escola Normal Superior a Sra. Maria Amélia de Alcântara, essa parceria também contou com apoio de duas fundações para gerir os recursos financeiros – uma do estado do Amazonas que era a Fundação de Apoio Institucional (MURAK), presidida pelo Sr. Paulo Adroaldo Ramos de Alcântara – e outra do estado de Roraima denominada Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR – AJURI que no período era presidida pelo Sr. José Heitor Ibarra. A superintendência do Incra era ocupada por João Pedro Gonçalves da Costa de acordo com a portaria P/Nº/074/2003.

Após a efetivação dessa parceria, foram ofertadas 200 vagas para o curso Normal Superior, sendo que 100 vagas ficaram disponíveis para os educandos do estado do Amazônia e 100 vagas foram destinadas para os educandos de Roraima. Os pretendentes a uma vaga no curso deveriam preencher alguns requisitos básicos como morar nos projetos de assentamentos vinculados ao Incra e ter tempo para cursar os módulos do curso. Além disso, os professores que atuavam nas salas de aula do Pronera, e que não possuíam formação superior, tiveram prioridade no processo seletivo, uma vez que o curso foi criado para suprir a demanda do mencionado programa.

Ao término do Curso Normal Superior obteve-se aprovação de 96 alunos; desses concluintes, 80% estavam atuando como professores do campo nos projetos do Pronera. Muitos desses educadores passaram em concurso público do estado e/ou das prefeituras, assumindo cargos de professores, coordenadores pedagógicos e diretorias.

Com essa formação, houve uma melhora na qualidade do ensino que possibilitou aos educadores envolvidos conhecer a realidade, características, sofrimentos e anseios do homem do campo, visualizando as diferenças de classe e almejando a superação dessa desigualdade social, ou seja, passaram a ser militantes contra a hegemonia do neoliberalismo.

[...] ensino de boa qualidade é aquele que possibilita a superação do medíocre vínculo dos interesses individualistas e imediatos, que favorece o entendimento das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, que propicia a percepção de que o sujeito humano é autor, construtor do contexto atual, de sua história, de seu futuro (PIZETTA, p.55).

Com intuito de fortalecer cada vez mais o nível educacional do homem do campo, em 2005, foi aprovado e assinado o convênio CRT/00004/2005 referente ao primeiro curso técnico financiado pelo Pronera no estado, intitulado como “Cursos de Formação de Técnicos Agrícolas com Habilitações em Agricultura e Zootecnia nas áreas da Reforma Agrária do Estado de Roraima”. A proposta foi oriunda da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima-EAGRO com objetivo de formação de capital intelectual e profissional.

Vale ressaltar que a EAGRO, desde sua implantação pertencia ao governo do ex-Território Federal de Roraima, criada pelo governador Ottomar de Sousa Pinto por meio do Decreto-Lei nº 041 de 24 de maio de 1982, possuía setores de avicultura, bovinocultura e ovinocultura, além de máquinas agrícolas, irrigação e todos os animais eram puros de origens. Devido a alguns problemas de ordem administrativa a EAGRO foi incorporada oficialmente para a administração da UFRR, juntamente com o espaço físico e toda infraestrutura do campus Cauamé, localizado na BR 174, Km 12, Distrito de Monte Cristo, em Boa Vista. Tal regulamentação ocorreu em 25 de maio de 1993 conforme a Lei Estadual de nº 40 que doava integralmente a Escola Agrotécnica para UFRR (ver figura 8).

Figura 8 – Imagem do Campus Cauamé da UFRR.



Fonte: Imagem disponível no Google (2015).

Após alguns anos, a UFRR implantou o curso de Agronomia no referido campus de atuação da EAGRO. Dessa forma, os professores começaram a migrar para graduação não havendo tanto interesse em trabalhar com cursos técnicos, e houve ainda um certo conflito de interesses entre as carreiras de professores da federal de Ensino Superior e professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica-EBTT, o que levou à desativação da escola técnica durante um período de 12 anos. Com isso, foram desativados todos setores produtivos da EAGRO (avicultura, bovinocultura e ovinocultura).

É neste contexto histórico, que surge a demanda de ações educacionais para atender as comunidades assentadas da reforma agrária do estado, com possibilidade de desenvolvê-las por meio do Pronera. Com isso, o reitor da UFRR, Roberto Ramos Santos, propôs um desafio ao professor da EAGRO, Mailson Monteiro do Rêgo, para reativação da escolar agrotécnica. Isto posto, o professor Mailson aceitou o desafio e buscou parceria com o Incra, através do Pronera, para reestruturação da mencionada escolar.

Para tal reativação da EAGRO, foram realizadas várias reuniões junto ao Superintendente e a Asseguradora do Pronera do Incra, Francisco Clesson Dias Montes e Derocilde Pinto da Silva, que se mostraram muito sensíveis ao caso, e também interessados em desenvolver cursos técnicos para os assentados do estado. Com isso, foi aprovado o primeiro projeto “Cursos de Formação de Técnicos Agrícolas com Habilitação em Agricultura e Zootecnia nas áreas da Reforma Agrária do Estado de Roraima” parceria entre MDA/INCRA/UFRR/EAGRO, com a decisão de que, a princípio, as aulas aconteciam no campus Cauamé.

Logo em seguida, com o estreitamento da parceria entre os sujeitos coletivos envolvidos nesse processo de construção coletiva, chegou-se ao seguinte encaminhamento da parceria: o Incra cedeu o espaço físico localizado no projeto de assentamento Nova Amazônia com dimensão de 312 hectares, situado a 35km da capital Boa Vista, e a UFRR ficou responsável para disponibilizar o corpo docente e dar manutenção na nova área destinada para reabertura da escola. Assim, em 2009, o Colegiado da EAGRO aprovou a proposta e foi constituído o campus Murupú da UFRR, com a transferência de campus e reativação da EAGRO – que até hoje vem dando uma excelente contribuição social, especialmente para formação técnica e superior dos camponeses (Figura 9).

Figura 9 – Imagem do Campus Murupú da UFRR.



Fonte: Imagem cedida pela Coordenadora Geral do projeto.

Atualmente, a EAGRO está bem estruturada no campus Murupú, conseguiu reativar os setores de produção de avicultura, bovinocultura e ovinocultura, e possui alojamento, refeitório, biblioteca, sala de informática com acesso a internet e sala de aulas confortáveis com central de ar (Figura 10). Além disso, 90% do corpo docente possui titulação de doutor e a escola oferece de forma regular o Ensino Médio Integrado para a comunidade em geral, e cursos técnicos e superiores para os alunos do Pronera.

Figura 10 – Infraestrutura da EAGRO-UFRR

Fonte: Imagens cedidas pela Coordenadora Geral do projeto.

Os Cursos de Formação de Técnicos Agrícolas foram planejados e escritos pelo professor Mailson Monteiro do Rêgo (Biólogo, D.Sc.), que inicialmente coordenou suas ações, as quais foram adequadas à realidade e particularidades locais, conseqüentemente, teve como horizonte os sistemas de produção animal, vegetal e gestão de empreendimentos agropecuários, dando ênfase no desenvolvimento comercial regional respeitando três princípios básicos: sustentabilidade econômica, social e ambiental. Com o passar do tempo, o professor Mailson passou em concurso público no estado da Paraíba, deixando a coordenação por razões pessoais e profissionais – assume a coordenação Adalgiza de Souza Aranha (engenheira agrônoma, D.Sc.). A nova gestão permaneceu por aproximadamente um semestre, quando a professora Adalgiza assumiu novos compromissos profissionais dentro da UFRR, e o cargo foi assumido pelo professor Alberto Moura de Castro (Engenheiro Agrônomo, D.Sc.) que deu continuidade ao projeto até sua conclusão.

Dessa forma, a intenção foi formar 100 técnicos agrícolas, sendo 50 técnicos com habilitação em Agricultura e 50 técnicos com habilitação em Zootecnia, ambos desenvolvendo uma educação profissional integrada ao trabalho. Também contribuiu para fomentar ações em parceria com empresas, entidades e instituições ligadas ao setor primário, dando oportunidade de todos os educandos de construção de conhecimento tecnológico por meio de pesquisas e vivências práticas. Para tanto contou com uma parceria muito consolidada das instituições: MDA, INCRA, UFRR, EAGRO, CAR, CPT, EMBRAPA e Fundação AJURI (Figura 11).

Figura 11 – Aula prática dos Educandos



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

As vagas dos cursos técnicos foram distribuídas em áreas de assentamentos de 12 municípios do estado de Roraima. De acordo com o Coordenadora Adalgiza de Souza Aranha

[...] os cursos foram ofertados com periodicidade, compreendendo momentos em salas de aula, sendo 15 dias de aulas expositivas, demonstrativas e ou práticas, intercaladas com 30 dias de permanência dos estudantes nas comunidades ou nos lotes, resultando numa carga horária efetiva de 1.380 horas para a habilitação em Agricultura, e de 1.400 horas para habilitação em Zootecnia. A carga horária foi distribuída em quatro módulos, que possibilitaram saídas intermediárias com certificação parcial (informação verbal)⁷.

Desse modo, percebe-se que o curso trabalhou com a Pedagogia da Alternância (tempo escolar e tempo comunidade) sendo o segundo projeto do Pronera a experimentar tal pedagogia no estado de Roraima. Para esse fim, a coordenação do projeto teve a preocupação em montar um corpo docente qualificado, sendo 19 professores doutores, 05 professores mestres e 12 professores especialistas, totalizando 38 professores – a maioria pertencente ao quadro efetivo da UFRR.

Após a conclusão do curso, foram diplomados 73 alunos no dia 09 de fevereiro de 2008. O índice de evasão foi 27%, justificado por vários motivos, entre eles: aprovação em outros vestibulares, acompanhamento de familiares doentes, não afinidade com o curso, e

⁷ Entrevista concedida por ARANHA, Adalgiza de Souza. **Entrevista III**. [abr. 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Boa Vista, 2015. 1 arquivo .mp3 (42min. 20seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

alguns alunos conseguiram emprego e abandonaram o curso (Figura 12). Em linhas gerais, o projeto foi um sucesso para o desenvolvimento da qualificação técnica no meio rural. Além disso, contribuiu de forma significativa para reativação e reestruturação da EAGRO-UFRR.

Figura 12 – Formatura dos Educandos



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

Em 2010, a professora Adalgiza de Souza Aranha escreveu outro projeto intitulado de “Curso Técnico em Agropecuária” e submeteu-o a aprovação junto a Comissão Pedagógica Nacional do Pronera. Uma vez aprovado, teve início nos moldes dos Cursos de Formação de Técnicos Agrícolas, anteriormente discutido, ou seja, foi utilizada a Pedagogia da Alternância para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, aulas ministradas por professores da UFRR e parceria entre MDA, INCRA, UFRR, EAGRO, Fundação Ajuri e movimentos sociais.

Durante a execução do projeto, a coordenação passa a ser feita pelo professor Marcio Akira Couceiro, pois a coordenadora Adalgiza de Souza assume outra coordenação de projeto na universidade. Em conclusão, o segundo curso técnico ofertado pela EAGRO em parceria com o Pronera foi um sucesso com 90% dos alunos formados.

Diante deste contexto, após a conclusão de dois cursos técnicos exitosos, surge a demanda de cursos superiores para dar continuidade no processo de formação dos alunos. Desse modo, o professor Marcio Akira Couceiro, sensível às questões relacionadas ao homem do campo, escreveu e aprovou junto ao Pronera o “Curso de Tecnologia em Agroecologia” em nível superior (Convênio nº 764752/2011 SICONV), no intuito de promover uma formação continuada aos alunos oriundos dos cursos técnicos.

O período de vigência do referido convênio foi de janeiro de 2012 a outubro de 2014, levando em consideração os seguintes princípios pedagógicos: respeito à fauna e à flora;

conservação e/ou recuperação da qualidade do solo, do ar e da água; uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente; emprego do raciocínio reflexivo, crítico e criativo; atendimento às expectativas humanas e sociais, no exercício das atividades profissionais.

Logo após o início das atividades do projeto, o coordenador geral, professor Marcio Akira, foi eleito Diretor do Centro de Ciências Agrárias da UFRR, motivo que o levou a deixar o cargo junto a coordenação do curso superior do Pronera. Em seu lugar, assumiu o professor Jandie Araújo da Silva (Doutor em Agricultura Tropical) que teve o professor Ricardo Alves Fonseca (Doutor em Zootecnia) como seu colaborador na Coordenação Pedagógica.

A organização curricular e carga horária do Curso de Tecnologia em Agroecologia estava dividida nas áreas de ciências básicas, humanas, produção vegetal e animal, gestão e prática profissional conforme figura 13.

Figura 13 – Carga horária das áreas de conhecimentos.

ÁREA	SEMESTRE (carga horária)						CH/ÁREA
	I	II	III	IV	V	VI	
Ciências Básicas	270	100	X	X	X	X	370
Ciências Humanas	86	50	40	110	100	64	450
Produção Vegetal Agroecológica	40	210	200	140	180	90	850
Produção Animal Agroecológica	X	50	50	150	120	60	430
Gestão	X	X	34	X	X	66	100
Prática Profissional	44	30	116	40	40	160	440
Carga horária total por semestre	440	440	440	440	440	440	2.640

Fonte: Projeto cedido pelo Coordenador Geral.

Para participar do processo seletivo do curso de Agroecologia, os alunos deveriam preencher alguns critérios, tais como: residir em áreas de assentamentos ou ser dependente de agricultores, e não ter nenhuma pendência junto ao INCRA-RR no Sistema Público de Registro de Terras (CIPRA). Além disto, deveriam participar de um vestibular organizado pela Comissão Permanente de Vestibular da UFRR, para o preenchimento de 60 vagas, composto por provas das disciplinas de português, matemática, física, química e biologia. Após o processo seletivo, foram divididas duas turmas com 30 alunos de acordo com o

projeto aprovado pelo Pronera, uma vez que as salas de aulas não comportavam 60 alunos ao mesmo tempo (Figura 14).

Figura 14 – Educandos do curso de Tecnologia em Agroecologia



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

Esse projeto trabalhou em regime de alternância em que os alunos passavam 20 dias na EAGRO assistindo aula (Tempo Escola) e 30 dias em suas propriedades desenvolvendo atividades relacionadas aos conhecimentos adquiridos (Tempo Comunidade). Durante o Tempo Escola foi trabalhado com os alunos o estudo a partir de metas de aprendizagem: práticas pedagógicas acompanhadas e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso–TCC; já no Tempo Comunidade, a partir da inserção na organização da comunidade, atividades de complementação dos estudos, práticas pedagógicas acompanhadas e pesquisa.

Conforme o Coordenador Geral do Curso de Agroecologia, Jandie Araújo da Silva,

[...] a maior dificuldade encontrada na realização do tempo comunidade estava relacionada a falta de comunicação com os alunos nos seus respectivos lotes, por exemplo, quando havia alguma alteração no cronograma de viagens para acompanhamento das atividades não era possível avisá-los devido a ausência de sinal de telefone celular e a inexistência de acesso a internet para verificação de e-mail. Além disso, os projetos do Pronera que são executados na EAGRO/UFRR só tem sucesso devido a contrapartida da escola, porque os recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal não são suficientes para realizar um trabalho dessa envergadura, especialmente no estado de Roraima. Dessa forma, a EAGRO disponibiliza aos projetos do Pronera toda a infraestrutura necessária para atingir os objetivos propostos desde salas de aulas climatizadas, laboratórios, biblioteca,

alojamentos, setores de produção, adubos e transporte (informação verbal)⁸.

Durante o curso superior os alunos foram incentivados a participar de eventos científicos locais e nacionais, havendo uma perceptível evolução pessoal e profissional: muitos participaram e publicaram trabalhos científicos no 53º Congresso Brasileiro de Olericultura na cidade Palmas - TO, entre os dias 28 de julho e 01 de agosto de 2014. Na ocasião, os alunos demonstraram o domínio de várias tecnologias agrícolas, o que lhes possibilitou aumentar a renda familiar e oferecer assessoria aos agricultores moradores de seus projetos de assentamentos.

Os números finais do projeto serão atualizados em julho do ano 2016 quando o projeto será encerrado. Dessa forma, será explicitado o percentual de formandos e de evasão do curso superior em agroecologia, inserido no contexto da realidade local. Até o presente momento dos 60 alunos matriculados 52 estão aptos para conclusão do curso.

Em linhas gerais, os cursos técnicos e superior ofertados pelo Pronera por meio da EAGRO/UFRR contribuíram muito para orientação dos alunos agricultores no sentido de obterem melhor aproveitamento dos cultivos em seus respectivos lotes. Além disso, transmitiram conhecimentos para o desenvolvimento sustentável dos projetos de assentamentos por meio de instruções de organização de cooperativas e associações e como agregar valores e inserir a produção no mercado.

Em 2012, o Pronera estava bem consolidado no estado de Roraima e havia formado várias turmas de Ensino Fundamental. Com intuito de garantir a continuidade dos estudos dos alunos moradores de áreas de assentamento, o professor Jedson Machado Ximenes do CAp/UFRR elaborou o “Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária - EMEJA”, cujo objetivo foi desenvolver ações educacionais do Ensino Médio Integrado para Jovens e Adultos, possibilitando-lhes uma leitura crítica de mundo, a inserção no mundo do trabalho e uma consequente intervenção na melhoria de qualidade de vida no meio rural.

Dessa maneira, foi constituído o primeiro curso de Ensino Médio Integrado no Estado de Roraima pelo Pronera, fruto de uma parceria do MDA/INCRA/UFRR/AJURI/CAR, ofertando 480 vagas para alunos moradores dos municípios de Rorainópolis, São João do

⁸ Entrevista concedida por SILVA, Jandie Araújo. **Entrevista IV**. [abr. 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Boa Vista, 2015. 1 arquivo .mp3 (42min. 11seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice D desta tese.

Baliza, São Luis do Anauá, Boa Vista, Iracema, Caroebe e Caracaraí, vinculados à área de atuação da Superintendência Regional do INCRA/RR, com sede na capital Boa Vista.

De modo geral, grande parte das estradas que ligam os municípios as comunidades nos PA's encontravam-se em estado precário, porém transitáveis (Figura 15). Quanto ao tipo de salas onde funcionavam as turmas nas comunidades, a maioria é em alvenaria, pertencem às escolas municipais e estaduais cedidas ao Projeto (aproximadamente 60%), e um menor percentual de casas de madeira, igrejas, casa de educandos e usinas de arroz em razoável condição de funcionamento (cerca de 40%). Aproximadamente 10% das salas que não possuíam energia elétrica, a iluminação era à base de lampiões a gás (Figura 16).

Figura 15 – Estradas dos projetos de assentamentos em Roraima



Fonte: Imagem cedida pela Asseguradora do Pronera em Roraima (Derocilde Pinto da Silva).

Figura 16 – Salas de aulas do Projeto EMEJA



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

Vale ressaltar que a proposta pedagógica do Projeto EMEJA foi pautada nas teorias de Paulo Freire, os conteúdos foram desenvolvidos em sala por meio de temas geradores que são extraídos da realidade local onde os alunos estão inseridos, tais como: falta de chuva e prejuízos para a agricultura, meio ambiente-lixo, desmatamento, sustentabilidade, psicultura, organização política, poluição, entre outros.

De acordo com Paulo Freire a educação deve partir da realidade concreta dos alunos

[...] esses temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contem em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 1987, p.110).

Com isso, a proposta projeto em questão é pautada em uma filosofia de sustentabilidade e na transdisciplinaridade, visando que os alunos alcancem a libertação e autonomia. Dessa forma, o planejamento dos conteúdos é realizado coletivamente pelo corpo docente com intencionalidade de haver diálogo entre as várias áreas do conhecimento. Para tanto, cada série do Ensino Médio foi desenvolvida em 200 dias letivos, com carga horária 20h/semana, concluindo o projeto em um período de 3 anos.

Antes do início das aulas a Coordenação Geral e Pedagógica organizou um encontro de capacitação pedagógica dos educadores, constituindo-se em espaços coletivos de apropriação do conjunto de conteúdos pré-selecionados pela equipe pedagógica do projeto para subsidiar uma intervenção que pretende ser significativa no processo de educação de jovens e adultos trabalhadores(as) rurais, totalizando 600 horas divididas em 6 encontros presenciais durante os três anos de vigência do projeto.

O curso foi realizado através de discussões dialogadas com os participantes, tendo como proposição central a reflexão em torno da produção do conhecimento. O eixo central das reflexões foi em torno da relevância social da educação, pautada nas experiências sociais dos alunos e na especificidade das culturas locais e sua relação com outras culturas. Os recursos didáticos utilizados foram: textos, seminários, produção de material, oficinas, relatos baseados em experiências

educativas dos locais circunvizinhos, organização de atividades dramáticas, entre outros (Figura 17).

Figura 17 – Curso de Capacitação do Projeto EMEJA



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

A participação dos líderes dos movimentos sociais foi de fundamental importância para seleção e formação das 24 turmas contempladas pelo Projeto EMEJA. Foram selecionados por meio de processo seletivos 72 educadores, ficando 3 em cada sala de aula. As disciplinas foram distribuídas por área de conhecimento, dessa forma, os educadores foram divididos em três blocos: Bloco I – Matemática, Física e Química; Bloco II – Português, História, Sociologia e Filosofia; Bloco III – Geografia, Biologia, Espanhol e Artes. A disciplina Educação Física não foi ofertada por não dispor de espaço físico adequado para realização de práticas esportivas e por ser optativa para cursos noturnos, de acordo com a LDB - Lei 9394/96.

Uma vez que a modalidade de ensino desenvolvida foi de Ensino Médio Integrado, o projeto ofereceu duas habilitações de cursos técnicos, fruticultura e piscicultura: os alunos fizeram a opção da área de formação levando em consideração sua vocação e potencial das terras onde residem (Figura 18).

Figura 18 – Cursos Técnicos do Projeto EMEJA



Fonte: Imagens cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

A coordenação do projeto disponibilizou os materiais didático-pedagógicos a fim de facilitar o aprendizado dos educandos, entre eles podemos citar livros EJA referentes a cada disciplina e apostila de todos conteúdos trabalhos durante o encontro de capacitação⁹ dos educadores. Além disso, os educandos também receberam cadernos, canetas, lápis, régua, bolsa escolar, cola, apontador, lápis de pintar, compasso, estojo de lápis, borracha, dicionário de português e espanhol e atlas do corpo humano e geográfico.

Ainda com intuito de facilitar o processo de aprendizagem dos educandos, a coordenação do projeto fez questão de oferecer, ou pelo menos tentar, as mesmas condições oferecidas nas escolas das cidades. Com isso, adquiriu para cada sala de aula datashow, telão, televisão, DVD e aparelho de som, a fim de auxiliar os educadores e, conseqüentemente, melhorar a eficiência do ensino.

Outro aspecto interessante para ressaltar foi a construção coletiva do calendário escolar respeitando a realidade dos alunos, os períodos de colheita e a carga horária do

⁹ Preparar os professores para ministrar aula no campo, por meio da aprendizagem de conhecimentos que proporcionem autonomia e autoconfiança dos mesmos.

projeto. Com isso, foram consideradas as colheitas da castanha, laranja e banana que perduram com maior intensidade por três meses ao ano. Dessa forma, o calendário escolar foi flexível e ajustado para não haver aulas em janeiro, junho e julho.

Grande parte dos educandos apresentaram algum tipo de problema relacionado a visão, devido a idade avançada ou carga genética. Dessa forma, necessitaram de exames oftalmológicos todos os anos. Portanto, uma das metas operacionais do projeto foi a realização de exames oftalmológicos para os alunos que apresentassem alguma deficiência visual, identificados durante a triagem realizada pela equipe pedagógica, visando melhorar a aprendizagem dos conteúdos ministrados pelos educadores.

Após a realização dos exames oftalmológicos, constatada a necessidade da uso de óculos, o projeto garantia a aquisição, e os entregava diretamente na na residência dos educandos (Figura 19). Constatou-se ainda que muitos educandos necessitavam também de procedimentos cirúrgicos, e prontamente foram encaminhados para o Sistema Único de Saúde (SUS) pela coordenação do projeto, uma vez que era competência do projeto detectar o problema e fazer os devidos encaminhamentos.

Figura 19 – Exames Oftalmológicos do Projeto EMEJA



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

É importante sublinhar que, pela primeira vez na história do Pronera em Roraima, os educadores do projeto em questão tiveram suas carteiras de trabalho assinadas em regime CLT, sem imposição do TCU, pois até então todos recebiam bolsa de auxílio de custo. Conforme a coordenadora pedagógica, Maria Lourdes Vieira Pedroza,

[...] sempre lutei para garantir o direito trabalhista dos professores, porém administrativamente tivemos alguns problemas com o benefício. Por um lado, quase 1/3 dos recursos financeiro do projeto foi direcionado para os encargos trabalhistas, inviabilizando outras metas necessárias do projeto, mostrando que os recursos liberados pelo governo federal não são suficientes para fazer um trabalho semelhante ao desenvolvido nas capitais e grandes municípios. Por outro lado, o processo de demissão é muito demorado, tivemos que aplicar várias advertências para os educadores que não tinham compromisso com o projeto para depois demití-los, todo tramite legal chegava a demorar quase 6 meses o que de certa forma atrapalhava o processo de aprendizagem dos educandos (informação verbal)¹⁰.

Todas as responsabilidades inerentes à contratação, férias, demissão, pagamento de 13º salário e recolhimento do encargos trabalhistas ficaram sob a responsabilidade da Fundação Ajuri da UFRR, que também emitia todos os meses os contracheques dos educandos e os entregavam diretamente nos projetos de assentamentos, quando não era possível, os coordenadores do projeto faziam a entrega nos encontros pedagógicos realizados com os educadores.

Durante a execução do projeto aqui tratado, foram realizados acompanhamentos pedagógicos semanais com dois objetivos distintos. O primeiro estava relacionado à verificação do processo de ensino-aprendizagem, os coordenadores verificavam como estava ocorrendo as aulas e sanavam as possíveis dúvidas dos educandos e educadores. O segundo objetivo das visitas periódicas às salas de aula estava relacionado à entrega ou

¹⁰ Entrevista concedida por Pedroza, Maria Lourdes Vieira Pedroza. **Entrevista V.** [maio, 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Boa Vista, 2015. 1 arquivo .mp3 (20min. 14seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice E desta tese.

reposição de material de didático-pedagógico, e também à distribuição de material permanente conseguidos por meio de parcerias, como por exemplo carteiras que em algumas salas não eram suficientes (Figura 20).

Figura 20 – Acompanhamentos pedagógicos do Projeto EMEJA



Fonte: Imagens cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

Ao término do Projeto EMEJA foram certificados 335 educandos dos 480 que iniciaram o curso de Ensino Médio Integrado, atingindo um índice de 57.7% de concluintes. Todavia, essa evasão de 42.3% está relacionada sobretudo a motivos de saúde uma vez que os projetos de assentamentos não possuem hospital ou posto médico que possam amparar os enfermos. Dessa forma os moradores procuram os grandes centros para se tratar ou para acompanhar familiares, o que faz com que desistam dos estudos. Além disto, foram certificados 38 alunos que estudaram apenas o primeiro ano e 42 alunos que completaram o segundo ano do Ensino Médio.

As festas de formatura foram organizadas pelos próprios educadores e educandos com o apoio de todos envolvidos na coordenação do projeto, cada um ficou responsável para organizar uma parte do evento (decoreação, cerimonial e o jantar). Toda a comunidade e autoridades do município foram convidados a participar desse evento, que significou uma grande conquista para o homem do campo (Figura 21).

Figura 21 – Certificação do Projeto EMEJA



Fonte: Imagem cedida pelo Coordenador Geral do projeto.

Por último, as maiores dificuldades encontradas para execução do Projeto EMEJA foram relacionadas às distâncias dos projetos de assentamentos localizados no sul do estado de Roraima, o que tornava os acompanhamentos pedagógicos muito cansativos para os coordenadores. Além disso, os recursos financeiros disponibilizados pelo governo foram insuficientes para atender necessidades dos alunos do campo, tais como: merenda, transporte, bebedouro, carteiras, uniforme, entre outros.

Outro capítulo da história do Pronera no estado de Roraima que não poderia ficar fora dos registros histórico-científicos pelo pioneirismo no Brasil foi o Projeto de Alfabetização Itinerante em Áreas de Assentamentos da Reforma Agrária em Roraima “Pedaladas do Saber”, cujo objetivo foi erradicar o analfabetismo de jovens e adultos em áreas de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, possibilitando uma melhor compreensão e atuação no mundo em que viviam, a fim de integrá-los ao meio social.

A ideia do projeto nasceu quando o professor Bernardo Mançano Fernandes, membro do Conselho Pedagógico Nacional do Pronera e professor da UNESP (campus Presidente Prudente), ao fazer uma visita a Boa Vista, lança um desafio para alguém planejar um projeto diferenciado que chegasse até os agricultores que não estavam sendo atendidos, pelas redes municipais e ou estaduais de ensino, por conta da distância e o difícil acesso de suas vicinais e lotes.

Após essa visita, a asseguradora do Pronera, Derocilde Pinto da Silva, convocou Dora Ferreira França (professora da UFRR) e José Garcia Reis Lopes (representante dos movimentos sociais) para elaborarem um projeto de alfabetização que viabilizasse a erradicação do analfabetismo no campo em todo o estado de Roraima. Após várias reuniões no Incra-RR e no projeto de assentamento Nova Amazônia, o projeto foi elaborado. Uma das maiores preocupações da equipe foi pensar como o educador iria ter acesso aos lotes

mais distantes do assentamento: a princípio, o meio de transporte mais acessível para os educadores realizarem suas atividades era a bicicleta. Em um dos encontros estava presente o procurador do Incra, Uelito José de Oliveira, que sugeriu o nome do projeto, “porque vocês não colocam o nome do projeto PEDALADA DO SABER”? A aceitação do nome foi unânime por parte da equipe e assim ficou intitulado (Figura 22).

Figura 22 – Transporte dos educadores do Projeto Pedaladas do Saber



Fonte: Imagem cedida pela Coordenadora Geral do projeto.

O passo seguinte foi constituir uma equipe para desenvolver as atividades do projeto, a qual foi composta por Dora Ferreira França (Coordenadora Geral), Darcilene Dantas da Costa Medeiros e Daniela Elizabeth da Silva Buchner (Coordenadoras Pedagógicas) e Francisco Kleyton e Deise de Almeida (Técnicos Administrativos). Os municípios atendidos pelo projeto Pedalada do Saber foram: Iracema (4 turmas), Amarajari (6 turmas), Rorainópolis (8 turmas), Boa Vista (3 turmas), Cantá (3 turmas) e Caroebe (6 turmas).

Inicialmente, foram realizados levantamentos em várias viciniais dos municípios acima citados com intuito de identificar o número de pessoas analfabetas. O passo seguinte foi a seleção de 30 professores para trabalharem no processo de alfabetização dos alunos previamente selecionados. O projeto funcionou de forma que cada professor ficaria responsável para alfabetizar as pessoas de 3 ou 4 viciniais; o local de funcionamento das salas de aula era escolhido levando-se em consideração o ponto central entre todos os lotes

dos alunos atendidos, visando manter um equilíbrio em relação aos deslocamentos dos educandos.

A carga horária dos professores foi composta por 6 horas semanais para atender cada grupo de alunos, geralmente os professores atendiam cada grupo em 3 encontros semanais com duração de 2h.

Todo corpo docente recebeu capacitações semestrais que foram realizadas na Chácara do Thomé na capital Boa Vista, objetivando um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados. Dessa forma a coordenação do projeto pôde ter os educadores à sua disposição (manhã, tarde e noite) em plena concentração, os professores capacitadores foram selecionados do Colégio de Aplicação-UFRR e da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEDUC).

O perfil dos alunos do projeto Pedaladas era de agricultores e filhos de agricultores, e muitos deles eram indígenas. Em geral, viviam em lotes situados em uma estrutura fundiária¹¹ que os ligava a vários territórios onde também havia tribos indígenas. Conseqüentemente, havia vários alunos indígenas que frequentavam as salas de aulas, especialmente das tribos Macuxi e Wapixana.

O projeto iniciou com 600 alunos e foram certificados 522 alunos atingiu um índice de 87% de concluintes. Infelizmente por falta de professor no Projeto de Assentamento Amajari os alunos não conseguiram concluir de forma exitosa a alfabetização, os mesmos receberam apenas uma declaração referente ao período que estiveram em sala de aula.

No ponto de vista da Coordenação Geral do Projeto, os recursos disponibilizados para os projetos de alfabetização não foram suficientes, pois não havia possibilidade de pagamento justo aos professores, o valor aluno/ano era de apenas R\$ 800,00 (oitocentos reais), e a prioridade inicial era garantir todos os materiais didáticos pedagógicos necessários para que houvesse um aprendizado de qualidade por parte dos alunos. Além disso, projetos dessa invergadura têm uma exigência grande de materiais, os mais diversos, para que seja possível a sua aplicação: aluguel de carro, combustível, pagamento de exames oftalmológicos e aquisição de óculos, aluguel de computador e impressora, xerox, pagamento de diárias e despesas administrativas, hospedagem e alimentação para todos os

¹¹ A estrutura **fundiária** (do latim fundus, "fazenda, bens de raiz") ou estrutura agrária (do latim agrariu) é a forma como o recurso terra se divide em propriedades, de acordo com o processo histórico da área analisada e também com as leis da propriedade ditadas pelo Estado. (Fonte: Wikipédia, a encyclopedia livre: Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrutura_fundiária). Acesso em ago./2015.

envolvidos durante o período de capacitação e pagamento de bolsas deslocamento (exame oftalmológico e encontro de capacitação).

Em relação a participação dos movimentos sociais que apoiaram o projeto, a Coordenadora Geral, Dora de França Ferreira, relata que

[...] não houve uma participação efetiva dos representantes dos movimentos sociais (CAR e MMC), nunca acompanharam as atividades do projeto Pedaladas do Saber, apenas exigiam que a logomarca dos movimentos sociais estivessem nos documentos e eventos, em troca, eles assinavam a carta dos movimentos que o PRONERA exigia para aprovação dos projetos (informação verbal)¹².

Mesmo com uma série de dificuldades para execução do Projeto Pedaladas do Saber, o sucesso no estado de Roraima foi imenso e, de imediato, muitas associações e sindicatos rurais também apresentaram novas demandas para dar continuidade e aplicação das ações pedagógicas em outras localidades. Assim surgiram os projetos Pedaladas do Saber II e III. A base estrutural do projeto foi semelhante ao primeiro. Mas para não se tornar repetitivo serão apresentadas apenas as diferenças e/ou acontecimentos marcantes que ocorreram nos outros projetos.

Durante a execução dos Projetos Pedaladas do Saber II e III os recursos financeiros aluno/ano tiveram um aumento significativo passando de R\$ 800,00 (oitocentos reais) para R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais). Por outro lado, uma das metas que a coordenação não conseguiu executar foi a do pagamento da bolsa deslocamento para realização dos exames oftalmológicos dos alunos, uma vez que o TCU determinou que para receber tal recurso financeiro os alunos teriam que ter conta bancária para depósito online. Não houve interesse, por parte dos alunos, em abrir conta bancária para receber apenas o valor de R\$ 100,00 (cem reais) referente ao pagamento de uma bolsa. Dessa forma, os alunos financiaram seus deslocamentos até a clínica localizada em Boa Vista-RR e os recursos destinados para essa meta foram devolvidos para União ao término do projeto.

Em um dado momento, o Ministério Público do Trabalho do Estado divulgou, por meio da imprensa, que tinha disponível recursos financeiros para repassar para projetos de cunho social, recursos esses recolhidos por meio de multas a empresas que se utilizavam de mão de obra escrava, principalmente de pessoas oriundas da Guiana Inglesa que faz fronteira com Roraima. A Asseguradora do Pronera e a Pró-reitora de Extensão da UFRR,

¹² Entrevista concedida por FERREIRA, Dora França. **Entrevista VI**. [jun. 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Boa Vista, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h. 26min. 47seg.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice H desta tese.

Derocilde Pinto da Silva e Geyza Alves Pimentel, fizeram um documento solicitando parte do recurso.

Assim, foram liberados 15 mil reais para o projeto Pedaladas do Saber II, depositados na conta única da UFRR e, em seguida, foi repassado para conta do projeto junto à Fundação Ajuri. Logo após, a coordenadora Dora França Ferreira, decidiu coletivamente com todos os parceiros envolvidos no projeto que o recurso seria utilizado para aquisição de bicicletas para os educadores realizarem suas atividades; e ainda ficou responsável pela compra, entrega e controle de recebimento das bicicletas.

Os certificados dos três Projetos Pedalada do Saber foram emitidos pelo Colégio de Aplicação-UFRR. A formatura foi realizada com os alunos por proximidade das vicinais que, junto aos educadores, organizaram almoços ou jantares para cerimônia de entrega dos certificados; participaram dos eventos todos os familiares e comunidade em geral. O cardápio era regado de comidas típicas dos alunos mandioca, tucumã¹³, caxiri¹⁴, galinha, peixe, verduras, sucos naturais e sobremesa. A coordenação do projeto contribuiu disponibilizando refrigerantes, bebida que os camponeses gostam bastante e poucos tem acesso.

De modo geral, todos os projetos do Pronera executados no estado tiveram problemas e/ou dificuldades muito semelhantes, entre eles pode-se listar: precariedade das instalações físicas das salas de aulas; difícil acesso às escolas por parte dos educandos e educadores, devido a falta de transporte escolar adequado; ausência de educadores qualificados e habilitados; baixa remuneração salarial destinada os educadores; longas distâncias dos projetos de assentamentos dificultando os acompanhamentos pedagógicos; e recursos financeiros insuficientes para desenvolvimento de um trabalho de qualidade; ausência ou pouca participação dos movimentos sociais.

Porém, ao longo do tempo, ocorreram alguns avanços que possibilitaram a evolução no desenvolvimento dos projetos, como por exemplo, aumento dos recursos disponibilizados em relação aluno/ano, refletindo diretamente na melhoria dos salários dos professores e dos

¹³ é uma palmeira que chega a medir até 15 metros, geralmente solitária, de estipe com faixas de espinhos negros, folhas ascendentes, inflorescência ereta e frutos amarelos com tons avermelhados e regional do Amazonas. (Fonte: Wikipédia, a encyclopedia livre (acesso em ago./2015): <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tucumã>).

¹⁴ é uma bebida fermentada à base de macaxeira (mandioca), utilizada em comemorações nas tribos indígenas da Amazônia. (Fonte: Wikipédia, a encyclopedia livre (acesso em ago./2015): <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caxiri>).

materiais didático-pedagógicos, fornecimento de luz elétrica para todas as salas de aula e formação dos docentes para atuar nas mais diversas modalidades de ensino (ver Quadro 6).

Quadro 6 – Realidade do PRONERA em Roraima.

PRONERA EM RORAIMA		
CATEGORIAS	PERÍODO	
	2000 a 2006	2007 a 2014
Recursos financeiros	O valor aluno/ano disponibilizado para execução dos projetos do Pronera não eram suficientes para atender às necessidades da região Norte.	Após várias reivindicações o valor/aluno teve reajuste significativo e diferenciado para região Norte, possibilitando uma melhor execução das metas dos projetos.
Infraestrutura	Salas de aulas de madeiras, sem carteiras de qualidade, bebedouro, banheiro, merenda e energia elétrica, estradas intransitáveis principalmente no período de inverno.	O problema da energia elétrica foi solucionado por meio do programa Luz Para Todos do governo federal. Muitas salas de aulas estão funcionando em escolas do estado ou municípios, porém ainda existem salas de aulas em condições precárias. As estradas continuam em péssimas condições de trafegabilidade.
Qualificação dos educadores	Baixa qualificação profissional, muitos educadores não possuíam Ensino Fundamental completo. Além disso, os educadores ministravam várias disciplinas o que dificultava ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.	Formação dos educadores por meio dos processos de escolarização e cursos superiores oferecidos pelo Pronera. Os educadores continuam lecionando várias disciplinas alheias à sua formação.
Remuneração dos educadores	Salários inferiores aos oferecidos na capital, muitas vezes inferior ao salário mínimo.	Pagamento de melhores salários aos professores com assinatura da carteira de trabalho garantindo todos os direitos trabalhistas.
Evasão escolar	Mudança de lote, tratamento de saúde, problemas de ordem financeira, cansaço do trabalho pesado e ciúmes.	Mudança de lote, tratamento de saúde, problemas de ordem financeira, cansaço do trabalho pesado e ciúmes.
Movimentos sociais	Assinavam as cartas de aprovação dos projetos junto ao Incra e participação na montagem das turmas. Não possuíam condições financeiras e de infraestrutura para acompanhamento da execução dos projetos.	Acabou a exigência do aval dos movimentos sociais para aprovação dos projetos, havendo um distanciamento das ações educacionais do Pronera.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De certa forma, o Pronera vem oferecendo condições, mesmo longe de serem as ideais, para que os alunos do campo residentes no estado de Roraima possam continuar sonhando dias melhores. Conforme depoimentos dos alunos, o maior sonho é concluir a Educação Básica para ingressar no Ensino Superior, conseqüentemente, oferecer melhor condição de vida para seus familiares.

Na realidade meu maior sonho de vida é lutar por um emprego melhor para oferecer algo melhor para os meus filhos. Com um estudo melhor, pretendo me capacitar e continuar estudando, uma coisa que está na minha mente é fazer faculdade para buscar um bom trabalho (informação verbal)¹⁵.

Meu marido é vaqueiro e eu tenho três filhos, meu maior sonho é terminar o terceiro ano e ir pra uma faculdade pra terminar os estudos e arrumar um bom emprego, pra que eu possa dar melhores condições para meus filhos (informação verbal)¹⁶.

Em poucas palavras, a realidade do campo no estado de Roraima é bastante precária, os alunos têm consciência que para melhorar de vida e oferecer melhores condições para seus filhos, a única solução é o conhecimento adquirido por meio dos estudos, buscando se capacitar para galgar novos caminhos e possibilidades, mesmo que os afastem de seu local de origem que tanto os identifica, o campo.

Tal realidade parecer ser comum nas demais regiões do país. Pereira (2008) realizou uma pesquisa em Tocantins e chegou à conclusão

[...] apesar de todos os impasses evidenciados pelo Programa, como estrutura insuficiente das salas de aulas, inclusive iluminação precária, não certificação ao final do curso, distância da residência dos alfabetizando à escola entre outros, registrou-se, através das falas dos entrevistados, que o Programa trouxe contribuição singular (p.100).

Outro pesquisador, Perius (2008) também estudou a atuação do Pronera no Mato Grosso do Sul e destaca

¹⁵ Entrevista concedida por SOUZA, Edson Almeida. **Entrevista VII**. [jun. 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Caroebe, 2015. 1 arquivo .mp3 (10min. 12seg.) A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice F desta tese.

¹⁶ Entrevista concedida por CAMPOS, Marta Ferreira. **Entrevista VIII**. [jun. 2015]. Entrevistador: Jedson Machado Ximenes. Caroebe, 2015. 1 arquivo .mp3 (02min. 10seg.) A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice G desta tese.

[...] a presença do Estado é ínfima no que se refere à garantia de condições de infraestrutura de funcionamento, de remuneração adequada e de direitos trabalhistas, entende-se que o Programa está em consonância com o Estado mínimo, cuja tese é sustentada pelo discurso neoliberal (p.96).

É visível que as ações do Pronera em Roraima, para obter mais qualidade e eficiência, necessitam de outras políticas públicas que diminuam a pobreza, garantam o desenvolvimento do campo, direitos trabalhistas, melhoria das estradas, transporte, saúde, saneamento básico, lazer, alimentação adequada e o acesso aos meios de comunicação. Em virtude de toda precariedade no campo, os educandos ficam desmotivados para comprometer-se ao processo educativo que muitas vezes levam a evasão escolar, uma vez que precisam fazer investimentos pessoais e familiares para ter acesso a “Educação” um direito garantido na constituição brasileira.

Em relação a evasão escolar dos alunos nos cursos oferecidos pelo Pronera em Roraima, os dados obtidos mostram uma média geral de evasão de 26,5% em relação ao número de matrículas, conseqüentemente, uma média de 73,5% de alunos concluintes. Vale ressaltar que durante a execução de alguns projetos o número de alunos evadidos chegou a variar de 38-46% (UERR, EJAPAR, EJAPAR II e INSTRUIR), reflexo da precariedade da vida no campo (Ver Quadro 7).

Quadro 7 – Evasão dos alunos do Pronera em Roraima.

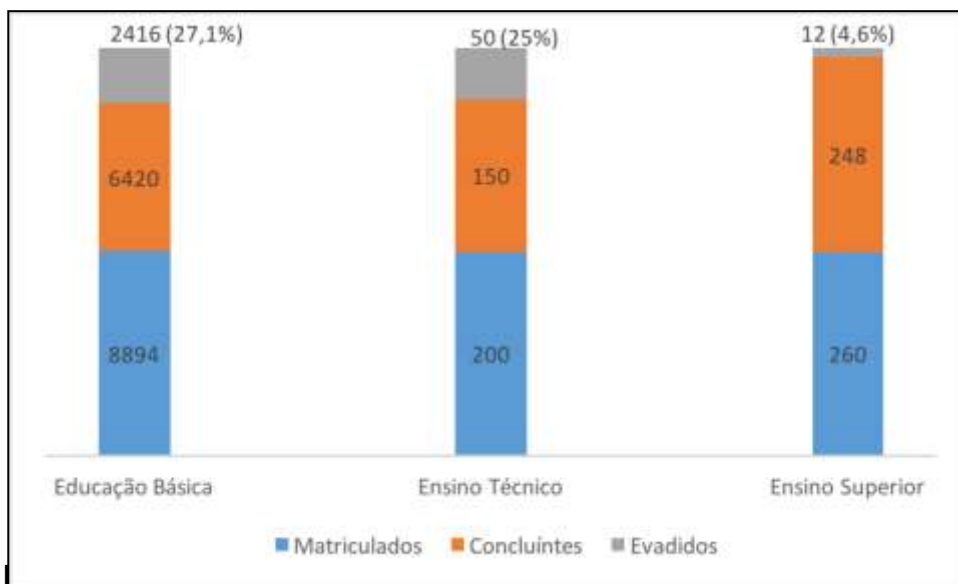
CURSOS DO PRONERA	ANO	ALUNOS				
		Matriculados	Concluintes	% Concluintes	Evadidos	% Evadidos
SENAR	2000	800	756	94,5	44	5,5
UERR	2001	400	240	60,0	160	40,0
SENAR II	2002	934	574	61,5	360	38,5
CAMINHAR	2003	600	419	69,8	181	30,2
SENAR III	2003	400	348	87,0	52	13,0
NORMAL SUPERIOR	2004	200	196	98,0	4	2,0
EJAPAR	2005	600	322	53,7	278	46,3
AVANÇAR	2005	480	450	93,8	30	6,3
TÉCNICO AGRÍCOLA	2005	100	73	73,0	27	27,0
FESUR/ISER	2006	600	414	69,0	186	31,0
UERR II	2007	600	364	60,7	236	39,3
AVANÇAR II	2007	600	560	93,3	40	6,7
PEDALADA	2007	600	528	88,0	72	12,0
EJAPAR II	2008	600	332	55,3	268	44,7
TÉCNICO AGROPECUÁRIA	2008	100	77	77,0	23	23,0
PEDALADA II	2012	600	486	81,0	114	19,0
INSTRUIR	2012	600	350	58,3	250	41,7
EMEJA	2012	480	335	69,7	145	30,3
SUPERIOR EM AGROECOLOGIA	2012	60	52	86,7	8	13,3
TOTAL		9.354	6.876		2.478	

Fonte: Elaborado pelo autor (todas as informações dos projetos estão no Apêndice I).

No que se refere a evasão dos alunos do Pronera nos diferentes níveis de ensino, foi identificado que o percentual mais elevado encontra-se na Educação Básica com 27,1%,

seguido dos Cursos Técnicos com 25% e o menor índice de alunos evadidos encontra-se no Ensino Superior com 4,6%, mostrando um comprometimento mais acentuado, por parte dos alunos, nos cursos de nível superior (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Evasão dos alunos do Pronera por nível de ensino.



Conforme os dados contidos no relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA)¹⁷, referentes a todos os projetos do PRONERA executados no período de 1998 a 2011, as informações a respeito dos ingressantes e concluintes mostram um total de 131.576 e 82.799, respectivamente. Além disso, também foi divulgada a média nacional de evasão de 37% e um índice de 63% de concluintes.

É importante frisar que o percentual de evasão dos alunos do Pronera nos projetos de assentamentos de Roraima apresenta índices inferiores quando comparados com a média nacional de alunos ingressantes e concluintes, mesmo diante de tantas adversidades encontradas na região amazônica.

Mesmo diante de tantos obstáculos e/ou dificuldades, até o presente momento, sem contabilizar os alunos que ainda não se formaram, o Pronera atendeu 9.354 alunos em Roraima e certificou 6.876 – distribuídos em turmas de alfabetização, Escolarização de 1º e 2º segmentos de jovens e adultos em área rural, Ensino Médio Integrado, Curso Técnico em

¹⁷ Acessível na Página do INCRA: <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/6592>

Agropecuária e Zootecnia, Licenciatura (Normal Superior) e Curso Superior em Agroecologia.

CAPÍTULO 3

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

3.1. Pedagogia da Alternância: concepção e história

O interesse que suscita uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra (NOSELLA, 2012, p.35).

A história da Pedagogia da Alternância tem seu início em 1935, no período entre guerras, marcado por crise econômica, no interior da França na *Maison Familiale* ou Escola Família Agrícola, quando o Padre Grenereau, filho de camponês e comprometido com o meio rural, projetou uma escola realmente voltada para os interesses e cultura dos camponeses. Ciente de que havia descaso do Estado para com as escolas do campo e que estava mais voltado a seus interesses e investimentos apenas nas escolas urbanas, surge a ideia de criar uma escola que atenda os reais interesses do homem do campo.

A realidade da educação do campo nesse período histórico da França fazia com que muitos adolescentes rejeitassem ir à escola, devido às suas atividades desenvolvidas no campo, mas também devido ao não interesse causado pela descontextualização dos conteúdos com sua realidade profissional. Dessa forma, houve mobilização de um pequeno grupo de agricultores no intuito de buscar possibilidades para formação de seus filhos, possibilitando unir a formação técnica com a formação geral visando o desenvolvimento econômico regional.

(...) adolescente de quatorze anos que rejeitava a escola na qual tinha sido matriculado e, de outro, estavam atentos a seu meio, que queriam promover e desenvolver. Então, fora de estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria a seus filhos educarem-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões. Eles inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam, porque ela responderia às suas necessidades fundamentais nessa idade da adolescência, ou seja, agir, crescer, ser reconhecido, assumir um lugar no mundo dos adultos, adquirir um status e papéis. Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria da responsabilidade dos pais e das forças sociais locais, na qual os

conhecimentos a adquirir se encontrariam, sem dúvida, numa escola, mas também e antes de tudo na vida cotidiana na produção agrícola, na comunidade da vila. Eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância e que induz uma partilha do poder educativo entre os atores do meio, os pais e os formadores da escola (GIMONET, 2007, p.22).

O Padre Grenereau desejava formar os jovens agricultores: “[...] não estava disposto a gastar a sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião.” (NOSELLA, 2012, p.47). Porém, havia dois empecilhos: como reunir todos os jovens da sua paróquia e como fazer isso sem atrapalhar seus respectivos trabalhos na lavoura? Após várias conversas com agricultores, chegaram à seguinte fórmula: os jovens ficariam estudando um período de forma integral e, em seguida, retornariam para suas propriedades – assim nasceu a Pedagogia da Alternância.

[...] nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola (NOSELLA, 2012, p.48).

Essa primeira experiência da Pedagogia da Alternância (1935) foi realizada com apenas quatro jovens adolescentes, filhos de pequenos agricultores. Após um semestre de atividades da “nova escola camponesa” os resultados obtidos foram muito significativos. Conforme Fonseca (2008), o Padre Barjallé, professor da Escola Superior de Purpan e responsável pelos cursos por correspondência, submeteu os alunos participante a um processo de avaliação com a intenção de observar o que era necessário para equiparar o desempenho individual e a adequar o curso à realidade dos alunos. “Os jovens responderam de maneira tranquila, foram aprovados, e receberam o reconhecimento dos parentes e dos agricultores presentes, tendo o mérito do esforço recompensado” (FONSECA, 2008, p.36).

No ano seguinte, houve uma divulgação dos bons resultados do ensino com a proposta em regime de alternância: tal fato resultou na matrícula de 17 jovens nessa nova escola. Após dois anos, a nova proposta pedagógica foi sendo disseminada

por toda região da França o que acarretou em 40 alunos matriculados. Assim, foi criada a primeira Casa Familiar em 1937 (GIMONET, 1999).

Assim iniciaria um curso de agricultura por correspondência e, junto com este curso, receberiam uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre. Assim nasce a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade. (RIBEIRO, 2006a, p.2).

De acordo com a concepção da Pedagogia da Alternância é notório que não foi pensada nem planejada a partir de teorias; foi sendo formulada pela necessidade de uma proposta pedagógica que atendesse às necessidades de formação do homem do campo, ou seja, ação puramente empírica. Tal proposta deveria ser atrativa para os filhos dos agricultores a ponto de não os desestimular a frequentar as aulas (GIMONET, 1999).

Segundo Ribeiro (2006a, p.2), “a Pedagogia da Alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado” contou com a participação de vários atores que contribuíram muito para formação dos jovens agricultores: os monitores, membros de associações locais e a família. Vale ressaltar o importante papel da família – responsável pelo acompanhamento das atividades práticas realizadas nas propriedades –, que também auxiliava na administração da escolar e participava efetivamente da elaboração do calendário escolar, da escolha dos conteúdos, entre outros assuntos próprios da realidade escolar.

Com o passar do tempo, houve uma expansão da Maison Familiale na França e, em 1942, surgiu a primeira Escola de Monitores (Centro de Formação). O curso tinha duração de três semanas para formação dos educadores do campo que, em geral, possuíam apenas os estudos primários e/ou alguns cursos por correspondência (NOSELLA, 2012, p.50). Os conteúdos desenvolvidos eram basicamente o aprendizado em lidar com grupos, em preparar o curso e consultar livros, algumas informações a respeito da pedagogia da alternância e a didática geral.

Dessa forma, nesse período histórico nota-se uma preocupação em formular um quadro teórico e científico para embasamento da proposta pedagógica da alternância, com intuito de abandonar o empirismo e o improvisado da nova proposta para educação dos camponeses.

Desse modo, os pais dos alunos começaram a cobrar mais organização administrativa do padre Granereau – criador da proposta – mas parece que ele não tinha

predisposição para mudança, além de pensar uma educação para o homem se fixar no campo desde as séries/anos iniciais até a conclusão da universidade. Os pais não aceitavam a ideia dos filhos não poderem interagir ou poder morar em grandes cidades, concepção separatista e isolacionista. Dessa forma, o padre foi afastado do Movimento temporariamente o que marcou uma nova era administrativa, financeira e pedagógica (NOSELLA, 2012).

Com isso, iniciou um processo de aprendizagem com tentativas, acertos e erros, uma vez que não existia conhecimento a respeito da pedagogia da alternância, sendo literalmente construído os princípios pedagógicos. Desse modo, surgia “uma escola para as famílias e os agricultores, e, além disto, para homens e mulheres da região” (GIMONET, 2007, p.25).

Após a concepção da Pedagogia da Alternância na França, a Itália (nas cidades de Treviso e Ancona) foi o primeiro país a criar Escolas-Família adotando a mesma filosofia de educação para o homem do campo. Na ocasião, o país encontrava-se no momento socioeconômico-político pós-guerra, porém os partidos democráticos venceram nas urnas, criando esperança de dias melhores e mais justos.

A Pedagogia da Alternância na Itália, uma adaptação da metodologia francesa, com características próprias, entre elas, o relacionamento com o poder público – o que facilitava a liberação de recursos –, e tendo suas aulas ministradas por professores do Estado que, muitas vezes, não eram tão motivados como os professores franceses. “Foi uma Experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França” (NOSELLA, 2012, p.57).

Outro país que apresentou a experiência da pedagogia da alternância foi Senegal: país localizado na África Ocidental, em um contexto socioeconômico-político muito distinto dos países europeus. As famílias africanas eram muito grandes e a escolarização era quase nula, as pessoas que haviam cursado algumas séries do primário não tinham e não queriam vínculo com a cultura do campo que ainda utilizava técnicas primárias quando comparadas às desenvolvidas na Europa (NOSELLA, 2012).

Dessa forma, a escola em regime de alternância na África foi pensada e planejada de forma a atender a realidade local, diferente da desenvolvida até então na França e Itália. Inicialmente, os monitores faziam um estágio junto à

comunidade auxiliando o povo na resolução de problemas como falta de água, saúde, construção, entre outros. Com o passar do tempo houve a necessidade de organização de minicursos direcionados para os problemas enfrentados pela população de Senegal, surgindo a ideia de “formação”.

A experiência Africana é extremamente interessante por ser uma demonstração de que a metodologia da Escola Família é aplicável a uma grande variedade de situações. Atualmente, o movimento está se expandindo, geralmente por meio de convênios com os governos locais, até o ponto de, por exemplo, no Senegal, a fórmula africana de Escola-Família ter sido a opção oficial, em termos de educação, para todo o interior da República (NOSELLA, 2012, p.60).

Em sua pesquisa, Nosella (1977), destaca que as instituições que começavam a implantar a pedagogia da alternância proporcionavam três princípios, avaliados como sendo fundamentais para consolidação dessa proposta: 1) Associação - onde a escola era estabelecida por uma associação desenvolvida por famílias, lideranças e entidades comunitárias; 2) Formação integral do jovem – que além da formação profissional, era preciso levar em conta todas as dimensões da pessoa humana procurando valorizar a capacidade de iniciativa, criatividade, trabalho de grupo, senso de responsabilidade e solidariedade; 3) Pedagogia diferenciada para o meio rural – representada pela sucessão entre o meio escolar e o meio familiar, favorecendo a motivação e o engajamento no processo de aquisição dos saberes escolares.

Nesse sentido, a proposta da alternância surge como uma prática pedagógica oriunda da necessidade educacional camponesa, que almejou criar uma escola que não mantivesse os jovens dentro de quatro paredes, possibilitando o aprendizado na escola e no seu cotidiano, alternando momentos no ambiente escolar e no familiar. “Tratava-se, para eles, de criar uma escola da terra, pelas pessoas da terra e para as pessoas da terra” (GIMONET, 2007, p.22).

Por todas estas razões, a pedagogia da alternância foi sendo constituída de forma criativa por meio da ação, pesquisa e formação constante, mediante o empirismo e reflexão do processo educativo.

3.2. Origem da Pedagogia da Alternância no Brasil

A Pedagogia da Alternância no Brasil surgiu em 1968, no estado do Espírito Santo, quando o padre jesuíta Humberto Pietrogrande, após sua atuação pastoral no estado, retornou à Itália preocupado com as péssimas condições de vida da população do interior capixaba, em sua maioria constituída por descendentes italianos e alemães. Preocupado com tal situação, o padre começou a pensar em ações que pudessem contribuir para melhorar as condições socioeconômicas daquela população, o que lhe pareceu possível por meio da criação de duas entidades: Sociedade Ítalo-brasileira voltada para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do estado; e outra, a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo (AES) de cunho jurídico que pudesse dar maior seriedade e recursos ao projeto (NOSELLA, 2012, p.62).

A proposta foi um sucesso uma vez que as entidades conseguiram bolsas de estágio na Itália para sete jovens agricultores, dois assistentes sociais, um técnico agrícola e dois assistentes rurais; a intenção era que essas pessoas, ao retornarem, pudessem promover algumas ações sociais buscando uma melhor qualidade de vida das pessoas que viviam no campo. Ao mesmo tempo, três técnicos italianos, um economista, um sociólogo e um educador desembarcavam no Brasil para juntar-se ao jovem jesuíta – Pe. Humberto – objetivando traçar um Plano de Ação em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul (NOSELLA, 2012, p.63).

O Plano de Ação adotado resultou em um projeto de promoção social direcionado para educação, que aplicava a pedagogia da alternância no modelo da Escola da Família Agrícola (EFA), pretendendo uma mudança social ao capacitar os agricultores a fim de evitar o êxodo rural. Em 1968, foi constituído o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização não-governamental que tinha como objetivo a promoção humana, principalmente no que diz respeito à cultura, educação e situação econômica dos agricultores, sendo reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo. Assim, estava constituída uma instituição de caráter jurídico para representar o movimento através da captação de recursos podendo dar início ao processo de formação do homem do campo (NOSELLA, 2012, p.64).

De acordo com Nosella (1977) quando a Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, por meio do MEPES, no estado do Espírito Santo, suas principais propostas pedagógicas eram sistematizadas considerando os princípios da participação, igualdade, conscientização, democracia e o fim da exploração entre as classes. Conforme o entendimento do autor, o principal objetivo da pedagogia da alternância era a transformação

e promoção social por meio da capacitação e profissionalização da agricultura, na tentativa de evitar o êxodo rural aproveitando todas as potencialidades oferecidas no campo. Dessa forma, a pedagogia da alternância teve como principal objetivo constituir uma escola que tivesse dinâmica diferente do modelo de escola tradicional, desenvolvendo outros princípios, diretrizes e conceitos voltados para a realidade do meio rural.

Ainda conforme a obra de Nosella (2012), a primeira experiência no Brasil com a pedagogia da alternância foi caracterizada pela formação de alunos com faixa etária entre 14 e 16 anos nas EFA, em um período de três anos. O ano escolar era dividido em 13 sessões, de 6 dias cada, vividas na escola e 12 alternâncias, de 15 dias cada, vividas em casa. Na escola, eram ministradas de 6 a 7 aulas diariamente, reservando um tempo para os trabalhos práticos e serões. Em casa, os alunos se dedicavam pelo menos 2 horas por dia ao plano de estudo elaborado no período escola.

Nesse contexto histórico, a escola rural tinha uma infraestrutura muito rudimentar sendo constituída por sala de aula, biblioteca, secretaria, cozinha, refeitório, dormitório e dependências para os monitores.

Portanto, em território brasileiro, a proposta metodológica conhecida como Pedagogia da Alternância é utilizada dentro do movimento conhecido internacionalmente como Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), que no Brasil constituiu-se como uma rede que abrange as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e Casas Familiares Rurais (CFR) e que a nível mundial está filiada à AIMFR (Associação Internacional de Movimentos Familiares Rurais), desenvolvendo desta forma uma rede mundial, nos cinco continentes, em mais de 40 países (ZAMBERLAN, 2003 p.55).

Conforme Gimonet (2007) a Pedagogia da Alternância reflete um modelo pedagógico que só poderá ser exequível quando contar com o envolvimento de uma gama de relações sociais, em que os envolvidos tenham consciência de que os princípios que norteiam essa nova pedagogia representam muito mais do que apenas a relação aluno-professor. É, assim, uma proposta pedagógica pautada na parceria e partilha dos educandos, monitores, pais, mestres de estágios, ex-alunos e membros da associação, todos imbuídos na viabilidade do funcionamento da escola rural e, ao mesmo tempo, proporcionando a aplicação dos princípios pedagógicos dessa metodologia. Nessa perspectiva, Gimonet (2007) define a pedagogia da alternância como sendo uma “rede complexa de relações” (p.81).

Vários autores comungam que a proposta da pedagogia da alternância envolve atividades no meio escolar e profissional, envolvendo disciplinas escolares e temas

relacionados à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (Gimonet, 1999, p.39-48; Estevam, 2003, p.126; Silva, 2005, p.44; Begnami, 2006, p.24-47).

No Brasil, o MEPES – movimento responsável pela criação da EFA – onde ocorreram as primeiras experiências com a pedagogia da alternância foi articulado por um grupo de pessoas, com as mais diferentes formações profissionais. Ou seja, por padres, sociólogos, psicólogos, economistas, líderes políticos e educadores que, apesar de algumas divergências tinham o mesmo objetivo: visavam promover a educação a partir de sua área de formação. Dessa forma, cada um na EFA viu resposta do seu trabalho

- a. o pedagogo viu finalmente a pedagogia triunfar;
- b. os sociólogos viram, no novo tipo de escola, triunfar a sociologia e, por meio do aluno e da escola, se propunham desenvolver as comunidades com métodos e critérios sugeridos pela literatura sociológica;
- c. os psicólogos, também, a partir de um novo tipo de internato (alternância), viram o triunfo da psicologia;
- d. os padres e políticos viram, no novo tipo de escola, a fonte de múltiplas iniciativas: cooperativas, associações de tratores, fundação de postos de saúde;
- e. os economistas viram no novo tipo de escola a solução econômica para a região. (NOSELLA, 2012, p.127)

Desse modo, a Pedagogia da Alternância, ao longo de quase meio século de execução no Brasil, vem sendo desenvolvida em muitos estados brasileiros com intuito de promoção da educação rural. Conforme Gimonet (2007) a pedagogia da alternância desenvolvida no país é classificada em três tipos principalmente nos CEFFA:

- a) A falsa alternância**, também denominada de *alternância justaposta*, que coloca períodos em empresa no curso de formação, ou faz com que se sucedam tempos de trabalho práticos e tempos de estudo, sem nenhuma ligação manifesta entre si.
- b) Alternância aproximativa**, cuja organização didática associa os dois tempos da formação num único conjunto corrente. Todavia, trata-se mais de uma soma de atividades profissionais e de estudo do que de uma verdadeira interação entre os dois. Além disso, os alternantes permanecem em situação de observação da realidade sem ter os meios de agir sobre a mesma.

c) Alternância real, também chamada de *Alternância Integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio. (p.120).

Outro aspecto de suma importância sobre Pedagogia da Alternância está relacionado aos diferentes tempos e espaços: geralmente são classificados em Tempo Escola – destinado às aulas, palestras, vídeos, discussões, leituras dirigidas, elaboração de textos, entre outros e o Tempo Comunidade – caracterizado como tempo de pesquisa e extensão, que visa estimular e desenvolver as habilidades intelectuais dos educandos de modo que eles possam participar individual e coletivamente da produção ativa e autônoma de conhecimento sobre a sua realidade. A intenção é a formação do homem do campo considerando os valores e práticas culturais, políticas, organizativas, e pedagógicas das comunidades e dos movimentos sociais.

De acordo com Silva (2005), numa educação tradicional a formação dos educandos fica, prioritariamente, sob responsabilidade da escola. Tal modelo já não se enquadra na filosofia do regime de alternância, uma vez que a base do processo da educação passa pela inclusão dos sujeitos envolvidos como co-produtores da formação, sobretudo a família, cujo papel vai além dos conteúdos escolares designados pelas CEFFA. Dessa forma, o envolvimento das famílias, associações, movimentos sociais, instituições e parceiros é imprescindível para vitalidade da metodologia em alternância.

É preciso ter conhecimento a respeito dos reais objetivos da pedagogia da alternância para que se possa oferecer uma educação contextualizada com a realidade do homem do campo, possibilitando que o estudante conheça seu próprio viver, por conseguinte, o processo educacional envolve do aprender ao viver (PELLANDA, 2009).

Isso posto, conforme Silva (2005) o grande desafio da pedagogia da alternância é superar a visão reducionista do processo de ensino como relação dual – teoria e prática – e dessa maneira é preciso considerar que o conhecimento é estabelecido conforme a dinâmica cultural que está em permanente reconstrução, levando em consideração o passado e o presente para projetar novas perspectivas para o futuro do meio rural. Nesta metodologia de ensino é preciso considerar que os educandos não precisam abandonar suas atividades desenvolvidas no campo, conforme afirma Araújo (2007)

Em relação à Pedagogia da Alternância, ficou evidenciada a valorização que lhe é atribuída, pois ela permite aos jovens que moram no campo

combinar a formação escolar com as atividades desenvolvidas na propriedade familiar, sem se desligarem da família e da cultura do campo. A alternância entre o meio escolar assegura ao estudante a formação teórica e prática, o fazer e o pensar, ação-reflexão-ação (p.63).

Segundo Nosella (2012), tal dinâmica educacional da Pedagogia da Alternância pode trazer benefícios para os jovens, uma vez que os mesmos passam uma semana na escola e duas semanas com a família durante um ano

[...] a poupança de tempo por parte do aluno que não precisa mais ir e voltar de sua casa para a escola todo dia (as residências dos agricultores no interior ficam muito isoladas e longe da escola); a substituição da interrupção diária de seu trabalho na lavoura por um ritmo mais lógico e respeitoso dos tempos e necessidades da agricultura e, finalmente, a utilização das horas noturnas (serões) que, com o internato, tornam-se momentos preciosos para a formação (p.85).

Por todas estas razões, os princípios que norteiam a pedagogia da alternância no Brasil devem ser pautados na valorização da cultura camponesa, substituindo o sujeito individual pelo coletivo ser histórico. Além disso, pregar uma formação integral que possibilite ao homem do campo um entendimento social, político, econômico e cultural.

3.3. Pedagogia da Alternância do PRONERA em Roraima

Partindo do princípio que os projetos educacionais executados pelo Pronera devem adotar a pedagogia da alternância nas escolas do campo, como sendo a melhor alternativa pedagógica e metodológica para atender às necessidades dos camponeses, será relatado como a trajetória histórica da pedagogia da alternância no estado de Roraima.

[...] a metodologia utilizada pelo PRONERA é a Pedagogia da Alternância, que ressalta a existência de diferentes tempos pedagógicos. É uma forma de adaptar a educação escolar à realidade do trabalho

camponês, e caracteriza-se pela alternância de tempo-escola e tempo-comunidade. O PRONERA é voltado para a educação de jovens e adultos acampados/assentados em diferentes áreas de formação profissional e técnica de nível médio e superior; garantindo, inclusive, a formação de educadores. O Programa visava proporcionar a milhares de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (Manual de Operações do PRONERA, 2004).

Para compreender como aconteceram as experiências da pedagogia da alternância em Roraima, os registros de alguns relatos históricos são os melhores testemunhos para entendimento mais amplo. Tudo começou em uma reunião pedagógica quando a assegurada do Pronera de Roraima, Derocilde Pinto da Silva, juntamente com os coordenadores dos projetos do Pronera detectaram o baixo nível de escolaridade dos professores do programa, no ano de 2003. Para tentar solucionar tal problema chegou-se ao consenso de que seria necessário capacitar o corpo docente que atuava no programa.

A partir dessa decisão, tem início a procura por parcerias com instituições de ensino para pudessem oferecer cursos de nível superior para atender à demanda do Pronera. Após procurar apoio em todas as instituições de ensino do estado, sem sucesso, a assegurada do programa resolveu buscar ajuda em outros estados, tendo êxito com a Universidade Estadual do Amazônia (UEA). A princípio, a intenção era oferecer o curso superior de Pedagogia, mas a instituição não tinha esse curso dentro da sua estrutura, surgindo assim, uma proposta de oferta do Curso Normal Superior, que prontamente foi aceita, para sanar o problema de capacitação dos professores e, conseqüentemente, oferecer uma melhor qualidade de ensino para os alunos do campo.

Toda parte pedagógica e logística do Curso Normal Superior da UEA era voltada para atender alunos do ensino regular; os coordenadores Evandro Ghedin e Eloisa Borges não tinham conhecimento profundo e experiência em trabalhar com a pedagogia da alternância. Após firmar o convênio CRT/n^o/RR/00001/2004, com prazo de vigência de 01/07/2004 a 01/01/2008, para atender 200 alunos – sendo 100 de Roraima e 100 do Amazonas – os coordenadores investem no estudo dessa pedagogia buscando participar de congressos, por contatos pessoais e leituras.

Sendo assim, surgiu a primeira experiência no estado de Roraima, uma vez que os cursos anteriormente executados nos projetos de assentamentos eram voltados para alfabetização e primeiro segmento do Ensino Fundamental, o que inviabilizava a prática da pedagogia da alternância com os alunos – apenas os professores participavam da

alternância quando recebiam a capacitação pedagógica na capital do estado, Boa Vista. Dessa forma, o curso Normal Superior foi estruturado em tempo escola e tempo comunidade: no tempo escola eram ministradas aulas das disciplinas da grade curricular, e no tempo comunidade eram desenvolvidas as atividades práticas dos conteúdos aprendidos na universidade.

3.3.1. Tempo Escola no Curso Normal Superior

A seguir, será realizada uma explanação de como ocorreu o Tempo Escola do Curso Normal Superior que foi dividido em 8 módulos. Logo após, serão feitos os relatos do Tempo Comunidade para um melhor entendimento da metodologia da pedagogia da alternância praticada no estado de Roraima.

No período de 14/06/2004 a 07/08/2004, foram realizadas as primeiras disciplinas do I Módulo desenvolvidas na sede da Escola Normal Superior da UEA (Amazonas) com carga horária de 60h distribuídas em 07 dias e meio, sendo oferecido no I Módulo: Comunicação Oral e Expressão, Metodologia do Trabalho Científico, Introdução à Filosofia. Assim, tanto os alunos de Roraima quanto os do Amazonas que não tinham parentes na cidade de Manaus ficaram hospedados no alojamento da vila Olímpica e no Estádio de Futebol Vivaldo Lima, sendo garantidas as três refeições diárias além de café nos períodos de intervalo.

As disciplinas do II Módulo foram ofertadas na mesma forma do I Módulo sendo realizadas no período de 01/12/2004 a 30/12/2004; de acordo com a grade curricular foram oferecidas as disciplinas Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Antropologia e Educação, Introdução a Sociologia, Psicologia da Educação II, Sociologia da Educação.

O III módulo do curso foi realizado no Estado de Roraima no período de 03/01/2005 a 26/02/2005, mais especificamente no município de Rorainópolis, os alunos ficaram hospedados na escola municipal cedida pelo prefeito José Reginaldo e as aulas foram ministradas em 4 salas cedidas pelo Diretor do Instituto Superior de Ensino de Rorainópolis – ISER, Sr. Mário de Souza Rosa. Além disso, também foram disponibilizados auditório e sala de reunião. A parte pedagógica foi organizada pela UEA que ofertou as seguintes disciplinas: Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental,

Currículo e Ensino Básico, Língua Portuguesa na Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino Fundamental, Fundamentos da Educação Infantil e História da Educação.

Após a experiência em realizar módulos de disciplinas no Amazonas e em Roraima, a coordenação teve muita dificuldade em hospedar e trabalhar com 200 alunos, ao mesmo tempo, em uma localidade apenas, e dessa forma chegaram à decisão de que os alunos do estado do Amazonas fariam as disciplinas em Manaus e os alunos de Roraima em Rorainópolis. Com isso, o aprendizado e a logística foram facilitados, o que levou a coordenação do curso a manter essa estrutura até o final do Tempo Escola. Dessa forma, no período de 29/06/2005 a 04/08/2005 foram ofertadas no IV módulo as disciplinas: História e Geografia, Didática I, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa para Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Teoria e Prática da Educação Infantil, Didática II, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática.

O V módulo de disciplinas foi realizado no período de 03/07/2006 a 04/08/2006, sendo oferecidas as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia, Ciências Naturais na Educação Infantil do Ensino Fundamental, Pesquisa e Prática Pedagógica I e Estágio Profissional I Infantil. A disciplina Estágio Profissional foi organizada de forma que os alunos trabalhassem 40h/a presenciais, 40h/a de atividade de observação para construção de diagnóstico e 40h de orientação de diagnóstico e confecção do relatório I.

O VI módulo foi realizado no período de 05/01/2007 07/02/2007 nos dois estados envolvidos por meio do convênio. Na ocasião, foram ofertadas as disciplinas I Seminário Educação do Campo, Arte na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Ambiental, Avaliação Educacional, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Naturais e Estágio Profissional II.

A disciplina Estágio Profissional II ficou um pouco comprometida dadas as dificuldades de acompanhamento pedagógico por parte da coordenação do curso: a distância dos projetos de assentamentos, a falta de transporte e o período de chuva que inviabilizava o deslocamento da equipe de coordenadores e professores.

O VII Módulo de disciplinas do curso Normal Superior foi realizado no período de 02/06/2007 a 04/08/2007. Após o planejamento pedagógico foram ofertadas as disciplinas Estágio Profissional III, Educação Física na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Políticas Públicas e Legislação do Ensino Básico e Teoria e Prática da Educação Especial. Durante a realização da disciplina Estágio Profissional III as dificuldades de acompanhar as atividades pedagógicas foram minimizadas por meio do envolvimento de

todos os parceiros do projeto que contribuíram de forma significativa, no sentido de conduzir as atividades desenvolvidas pelos alunos durante o estágio, o que levou a um resultado satisfatório conforme o planejado.

O VIII Módulo foi realizado no Amazonas no período de 04/01/2008 a 21/02/2008 e em Roraima de 14/01/2008 a 21/02/2008. Vale ressaltar que a turma de Roraima ficou instalada nas dependências da Escola Agrotécnica da UFRR, uma vez esta que oferecia melhores condições que o município de Rorainópolis. Dessa forma, foram ofertadas as disciplinas Saúde e Educação, Estágio IV, Pesquisa e Prática Pedagógica II, Organização do Trabalho Pedagógico, LIBRAS, Metodologia Alfabetização e Processo de Aprendizagem.

Percebe-se que o Tempo Escola nessa primeira experiência pedagógica no estado de Roraima foi marcado pela falta de infraestrutura das instituições de ensino para atender à demanda educacional do curso. Além disso, os recursos disponibilizados pelo Pronera não podiam ser utilizados para construção ou compra de material permanente. Tal realidade fez com que os coordenadores do projeto tivessem que fazer um grande esforço para cumprir as metas pré-estabelecidas no projeto.

3.3.2. Tempo Comunidade no Curso Normal Superior

Agora serão abordados os fatos históricos do Tempo Comunidade da primeira experiência da pedagogia da alternância no estado de Roraima. Durante a execução do Curso Normal Superior quase todos alunos roraimenses ministravam aula nas turmas dos projetos do Pronera. Ao retornarem dos módulos das disciplinas, os alunos traziam várias tarefas para serem realizadas durante o período determinado para o tempo comunidade.

Considerando que um dos princípios pedagógicos do curso era o desenvolvimento da pesquisa científica, durante o tempo comunidade os alunos realizaram pesquisa dentro das salas de aulas do Pronera com intuito de confeccionarem suas monografias que era requisito obrigatório para conclusão do curso. Com isso, os resultados das pesquisas contribuíram para uma melhor compreensão, por parte dos alunos, da educação do campo

em Roraima. Além disso, colocavam em prática os conteúdos e metodologias aprendidos durante as aulas do Curso Normal Superior: a pedagogia da alternância em Roraima foi assim implantada, nesses moldes.

3.3.3. Pedagogia da Alternância nos Cursos Técnicos

Após a primeira experiência, a aplicabilidade da pedagogia da alternância no estado de Roraima ocorreu em outras situações, durante a realização de dois cursos técnicos e do curso superior em Agroecologia – todos executados pela EAGRO/UFRR.

Basicamente, a realidade da pedagogia da alternância durante os cursos técnicos de agrícola – habilitação em agricultura e zootecnia (2005), em agropecuária (2008) e curso superior em Agroecologia (2012) –, tiveram realidades em comum. Dessa forma, poderão ser aqui explicitados os pontos positivos e as dificuldades encontradas pelos coordenadores dos projetos. A base epistemológica dos cursos técnicos e superior era pautada no desenvolvimento do próprio local onde alunos residem, visando fomentar a sustentabilidade da agricultura familiar.

Após o processo seletivo organizado pela Comissão Permanente de Vestibular da UFRR, os alunos passavam 15 dias no campus Murupú/UFRR para obtenção de conhecimentos teóricos por meio das disciplinas cumprindo o Tempo Escola e, em seguida, passavam 30 dias em suas respectivas comunidades para execução do Tempo Comunidade. Na ocasião, os coordenadores e professores das disciplinas realizavam visitas nos lotes dos alunos para acompanhamento da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos. Em muitas situações, os alunos eram orientados em casos de dúvidas ou mal utilização das mais diversas técnicas agrícolas.

As maiores dificuldades encontradas para a aplicabilidade da pedagogia da alternância no âmbito da EAGRO/UFRR são concernentes à falta de infraestrutura no campo: por exemplo, quando a equipe de coordenadores e professores iam realizar as visitas de campo durante o Tempo Comunidade, como não havia possibilidade de alteração nas datas pré-programadas no cronograma de visita, nem mesmo como se comunicar com os alunos nos lotes devido a ausência de sinal telefônico e de internet para comunicação via e-mail, não havia, portanto, como estabelecer um diálogo com os alunos durante o tempo comunidade.

Muitas vezes, as equipes dos projetos realizaram longas viagens para fazer o acompanhamento do tempo comunidade e quando chegavam nas residências dos alunos,

não os encontravam. Esses desencontros eram justificados, em geral, pela necessidade de viagem para a capital, Boa Vista, para resolver problemas pessoais ou de saúde. Em algumas situações, os alunos se queixavam que não dispunham de recursos financeiros para realização da parte prática em seus lotes, e os coordenadores pouco podiam fazer dadas as limitações financeiras: não havia possibilidade de compras via Pronera, não sendo possível a aquisição de materiais permanentes para auxiliar os alunos dos cursos.

Vale salientar que esses cursos respeitaram a carga horária indicada pelo Pronera em relação ao tempo escola e tempo comunidade. De acordo com o Manual de Operações do Pronera o tempo escola deve ser composto por 70% da carga horária do curso e o tempo comunidade por 30% da carga horária do curso. Além disso, o tempo comunidade deve promover atividades de estudos e pesquisa que estimulem o desenvolvimento sustentável das áreas de reformas agrária.

Por um lado, o entrave para realização da pedagogia da alternância no estado de Roraima está relacionado à falta de infraestrutura das instituições de ensino para oferecer hospedagem, alimentação e salas de aula com capacidade para atender a demanda do Pronera. No início das atividades desses cursos foram feitas adaptações em galpões da antiga fazenda Bamerindus, hoje Projeto de Assentamento Nova Amazônia, para servir como salas de aula; o auditório da Eagro foi transformado em alojamento masculino e algumas casas de agricultores serviram de alojamento feminino; o espaço destinado a cozinha e ao refeitório foi uma adaptação do galpão de máquinas; além disso, a distância da fazenda Bamerindus para Boa Vista é de 35km, o que dificulta o sinal telefônico deixando as pessoas incomunicáveis.

Por outro lado, existe o obstáculo enfrentado por parte dos alunos no tempo escola referente ao afastamento de suas responsabilidades no lar, na roça e no projeto de assentamento, pois muitos deles são pais e mães de família. De acordo com a estrutura dos cursos, os alunos precisam ficar ausentes de suas responsabilidades durante um período de 30 dias para estudar nas instituições de ensino, deixando seus afazeres. Muitos reclamam que não têm com quem deixar os filhos e dos prejuízos com as plantações na roça devido ao longo período de afastamento de seu lugar de origem.

Tal realidade parece ser comum em outros estados. Segundo Correia (2011), os projetos do Pronera que trabalham com pedagogia da alternância no estado do Ceará são realizados em condições precárias

Longe das salas climatizadas e aparelhadas com projetor digital, cadeiras novas e quadro branco, localizadas no CE, os estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UEPB ficavam acomodados em sala com estrutura deficitária, sem ventiladores, com

quadro de giz e cadeiras antigas e desconfortáveis. O Curso também não contava com uma sala específica para o funcionamento da Coordenação, que dividia espaço com os livros, computadores e materiais pessoais e de pesquisa da professora coordenadora. Essa situação faz com que os estudantes não se sintam pertencentes ao Centro de Educação, pois incluídos de forma excludente (p.87).

De acordo com Correia, os grandes desafios do tempo escola estão relacionados a duas questões: 1) ritmo intensivo de atividades, aulas e leituras, levando os alunos a assistirem aulas nos períodos diurno e noturno. Com isso, os estudantes se dividem em estudar as matérias, fazer os trabalhos passados pelos professores, organizar as apresentações, além das obrigações pessoais, como por exemplo lavar roupa; 2) articulação entre saberes práticos e saberes teóricos, porque geralmente os professores não conseguem concluir suas disciplinas no tempo escola, e encaminham as atividades para serem realizadas no tempo comunidade sobrecarregando os estudantes que nesse momento deveriam se dedicar apenas a pesquisa e a aplicação das técnicas agrárias aprendidas durante o tempo escola.

Conforme Carvalho (2009) que estudou a pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola oferecida pelo Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal no Estado do Pará

[...] pelo que foi possível observar no trabalho desenvolvido com a turma as maiores dificuldades e/ou limitações consistiram em primeiro plano pela resistência de alguns profissionais da instituição que acusam os educadores que trabalham com o Pronera de estarem tentando formar na escola um conjunto de comunistas sem-terra para fazerem a revolução, promovendo a invasão de terras. Neste cenário, verifica-se o mais evidente preconceito em proporcionar aos jovens, aos homens e as mulheres do campo uma educação e um processo de formação profissional nos termos formais da sociedade. [...] outro preconceito percebido, deu-se em relação do conjunto de alunados das turmas regulares da escola em referência aos educandos da turma do Pronera, que passaram a ser vistos por esses como sujeitos de pouca expressão no domínio dos conteúdos considerados vitais para a preparação ou formação técnica-profissional (p.71).

Dessa forma, percebe-se que para uma melhor aplicabilidade da pedagogia da alternância no estado de Roraima seria necessária uma reestruturação das instituições de ensino no que concerne a infraestrutura para atender os cursos em regime de alternância, no intuito de oferecer melhores condições para receber os alunos. Além disso, deve-se

pensar em períodos mais curtos para atender o tempo escola evitando possíveis prejuízos nos plantios e, conseqüentemente, aumentar o número de vezes que os alunos se deslocam para o tempo escola.

Em linhas gerais, a realidade da pedagogia da alternância no estado de Roraima tem suas peculiaridades, tornando-se difícil o acompanhamento do tempo comunidade devido às distâncias dos projetos de assentamentos e à falta de comunicação. Entretanto, ao término dos projetos em regime de alternância observam-se resultados satisfatórios, uma vez que vários alunos viraram empreendedores graças aos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a execução dos cursos técnicos e superior, apesar das grandes dificuldades.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE SINTÉTICA DOS DEPOIMENTOS

Com intuito de cumprir os objetivos propostos pela presente pesquisa, foram realizadas onze (11) entrevistas, sendo duas (02) com as asseguradoras do Pronera em Roraima; cinco (05) com os professores coordenadores dos projetos; um (01) representante dos movimentos sociais parceiros dos projetos; um (01) professor do Pronera; e dois (02) alunos do Pronera.

Para facilitar a identificação dos participantes desta pesquisa, os depoimentos foram sistematizados da seguinte forma:

Apêndice C - Entrevista I - Dilma Lindalva Pereira da Costa (Asseguradora do Pronera em Roraima);

Apêndice D - Entrevista II - Derocilde Pinto da Silva (Asseguradora do Pronera em Roraima);

Apêndice E - Entrevista III - Adalgiza de Souza Aranha (Coordenadora do Curso Técnico da Escola Agrotécnica-Eagro/UFRR);

Apêndice F - Entrevista IV - Jandie Araújo da Silva (Coordenador do Curso Superior de Agroecologia - Eagro/UFRR);

Apêndice G - Entrevista V - Maria Lourdes Vieira Pedroza (Coordenadora Pedagógica dos Projetos Avançar e Emeja - UFRR);

Apêndice H - Entrevista VI - Dora de França Ferreira (Coordenadora Geral do Projeto Pedaladas do Saber - UFRR);

Apêndice I - Entrevista VII - Edson Almeida Souza (aluno do Ensino Médio do Projeto EMEJA);

Apêndice J - Entrevista VIII - Marta Ferreira Campos (aluna do Ensino Médio do Projeto Emeja);

Apêndice K - Entrevista IX - Evandro Ghedin (Coordenador Geral do Curso Normal Superior - UERR/INCRA);

Apêndice L - Entrevista X - José Garcia Ribeiro Lopes (ex-presidente da Central dos Assentados de Roraima - CAR);

Apêndice M - Entrevista XI - Jaqueline Tabosa Lagemann (aluna e professora dos Projetos do Pronera em Roraima – Ejapar, Avançar e Emeja).

Dessa forma, buscou-se retratar a trajetória histórica do Pronera em Roraima, durante um período de 12 anos, por meio de coletas de depoimentos com pessoas pioneiras/protagonistas que contribuíram para que o programa fosse desenvolvido da melhor forma possível. No geral, os resultados induziram para o estabelecimento das seguintes categorias de análise:

- Origem do Pronera em Roraima
- Infraestrutura dos projetos de assentamentos
- Professores do Pronera
- Evasão escolar
- Pedagogia da Alternância
- Movimentos sociais
- Recursos financeiros
- Dificuldades de execução dos projetos

Seguidamente, serão apresentados os resultados de cada categoria de análise, de forma sintética, em relação à trajetória do Pronera no estado de Roraima.

Origem do Pronera em Roraima

Ao questionar a respeito da origem do Pronera em Roraima, com intuito de identificar as pessoas responsáveis pela implantação do programa no Estado, os depoimentos nos revelam uma contradição nas informações concedidas pelas asseguradoras do Incra. Conforme a primeira asseguradora do programa, Dilma Lindalva Pereira Costa,

Em 1999, eu era Assessora de Comunicação do INCRA-RR e assumi Superintendência Adjunta – na época, a superintendência era ocupada por Manoel Andrade de Freitas. Em uma das minhas muitas viagens a Brasília, fiquei sabendo de um programa na área de educação vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário-MDA, e então fui buscar as informações necessárias para implantar o programa no estado de Roraima (**Apêndice C** - Entrevista I).

Por outro lado, outra asseguradora do Pronera em Roraima, Derocilde Pinto da Silva, afirma

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA surgiu em Roraima através de um ato político, quando o ex-deputado federal Almir Moraes Sá, que na época era Presidente do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR-RR, em uma de suas viagens a Brasília ficou sabendo das ações educacionais do programa (**Apêndice D** - Entrevista II).

Diante desse impasse, e após checar algumas informações e depoimentos, pode-se concluir que o Pronera foi trazido para o estado de Roraima pela ex-assessora de comunicação do Incra, Dilma Lindalva Pereira da Costa, que procurou parcerias para implantação do programa junto às universidades do estado e não obteve sucesso porque as mesmas não dispunham de professores o suficiente para atender à demanda. Em seguida, procurou o Senar, que precisava alfabetizar os colonos para realização de seus cursos técnicos nos projetos de assentamentos. Dessa forma, surgiu a primeira proposta educacional para atender os colonos na modalidade de alfabetização.

Infraestrutura dos projetos de assentamentos

Quando questionados a respeito da infraestrutura dos projetos de assentamentos para realização das ações educacionais do Pronera em Roraima, os resultados mostram que todos os depoimentos queixam-se das condições precárias em que vivem os colonos.

O modelo agrário de assentamento de Roraima não possibilita condições de sobrevivência, sendo assim, os agricultores possuem casas de apoio nas periferias dos municípios do estado, uma vez que no campo não há um modelo educacional que proporcione a continuidade dos estudos para seus filhos (**Apêndice K** - Entrevista IX).

A nossa sala de aula funcionava em um antigo depósito de uma fazenda que foi adaptada para sala de aula, possuía energia, porém, não tinha água encanada, banheiro, ventilador, entre outros. Vejo que meus alunos, filhos dos agricultores, são frustrados com o campo porque falta condições de subsistência de forma minimamente digna: eles vivenciam seus pais trabalhando na roça o ano todo, e que quando produzem vendem o excedente (geralmente por baixo valor), mas quando se aproxima o final do mês chegam a passar privações em suas casas. É por essa razão, que eles querem estudar e se deslocarem para a capital em busca de uma melhor qualidade de vida (**Apêndice M** - Entrevista XI).

Outra dificuldade bastante complicada para superar foi a questão dos alojamentos: tínhamos que improvisar tudo – cozinha, sala de aula, tudo era improvisado (**Apêndice E** - Entrevista III).

Nestes depoimentos, percebe-se que a infraestrutura dos projetos de assentamentos do estado de Roraima não contribui para que a população camponesa tenha condições dignas de moradia e de educação, apontando uma demanda de políticas públicas no sentido de atender essa população nos aspectos: educacional, luz elétrica, transporte público, água tratada, acesso aos meios de comunicação (internet, celular, telefone convencional), estradas, lazer, entre outros. Tal realidade refletiu diretamente no aprendizado dos alunos que estudavam em salas de aula improvisadas em suas próprias casas, igrejas, sede de associações, usina de arroz e escolas estaduais.

Diante de tal situação, a inferência feita é que não há interesse, por parte dos governos, em desenvolver políticas públicas no sentido de sanar a precariedade instalada nos projetos de assentamentos de Roraima, deixando o povo à mercê da própria sorte.

Em outro depoimento, percebe-se que não custa muito para melhorar as condições de infraestrutura dos projetos de assentamentos, falta apenas vontade política.

Alguns problemas poderiam ser solucionados de forma bastante simples se houvesse vontade política. Se, por exemplo o problema de telefonia e acesso a internet para o homem do campo – uma antena parabólica custa em média R\$ 350,00 e uma antena de internet via rádio custa R\$ 300,00

que acoplada a antena parabólica todos teriam acesso ao mundo da virtualidade (**Apêndice K** - Entrevista IX).

Percebe-se, assim, que essa transformação da realidade do campo custa muito para os agricultores que vivem em péssimas condições estruturais, e sabe-se que para o governo os valores não são representativos, basta priorizar as ações políticas para atender a essa demanda do campo.

Em linhas gerais, é possível constatar por meio dos depoimentos dos entrevistados que os alunos procuram a instrução escolar porque buscam melhores condições de vida para ele e sua família. Por isso, muitos não têm interesse em morar ou retornar para vida precária dos projetos de assentamentos.

Professores do Pronera

No que tange à formação e atuação dos professores do Pronera em áreas de assentamentos no estado de Roraima, os depoimentos são unânimes em afirmar que as maiores dificuldades estão relacionadas à quantidade e qualificação dos docentes, aos baixos salários e às diversas disciplinas que os professores ministram.

Outra dificuldade encontrada para execução dos projetos era a seleção dos professores que atuavam no campo, pois não existiam em número suficiente para atender às demandas do Pronera, de modo que, muitas vezes, para execução dos projetos tinha-se que trabalhar com professores não formados (**Apêndice D** - Entrevista II).

As maiores dificuldades encontradas para realização das atividades pedagógicas dos projetos do Pronera que eu trabalhei, estão relacionadas à diversidade de disciplinas que são impostas para os professores do campo ministrar, ou seja, muitos professores assumem três disciplinas, mesmo possuindo formação e/ou afinidade para atuar apenas em uma delas. Com isso, percebia uma certa insegurança e receio por parte dos professores, mas infelizmente essa era a única forma para realizar as ações educacionais do programa, pois os recursos financeiros não são suficientes para contratação de mais professores (**Apêndice G** - Entrevista V).

Como pode-se observar, falta planejamento adequado para formação de professores para atuarem no campo, no sentido de capacita-lós e, conseqüentemente, promover uma transformação social. Outro problema elencado é a falta de compromisso por parte de

alguns professores – tal situação é bem explicada pelo professor Evandro Ghedin da Universidade Estadual de Roraima.

Em relação à falta de compromisso social por parte de alguns educadores do campo, vou dividir essa resposta em dois aspectos. Primeiro, que diante da nossa realidade a coisa mais importante é a sobrevivência e quando eu não tenho um sistema produtivo que me permita sobreviver por meio da produção, é por meio do trabalho assalariado que eu vou sobreviver, por isso que o salário é mais importante para a vida desses educadores. Segundo, a conscientização é processual e não se dá enquanto as necessidades básicas não forem atendidas, então não há formação de consciência crítica quando a fome é gritante (**Apêndice K** - Entrevista IX).

Diante desta realidade, nota-se que, mais uma vez, as péssimas condições de subsistência do homem do campo influenciam diretamente nas suas escolhas e opções de vida, ficando em segundo plano os aspectos ideológicos em detrimento da busca da sobrevivência de sua família.

Evasão escolar

No que se refere à evasão escolar nas áreas de assentamentos do estado de Roraima, os depoimentos mostram de forma geral, como já foi relatado anteriormente, que os principais motivos que levam ao abandono da escola estão relacionados à ausência de políticas públicas relacionadas à saúde, infraestrutura, proposta de empregos nos grandes centros, e algumas mulheres são proibidas de frequentar a sala de aula por conta de maridos ciumentos.

[...] no início do curso, que aproximadamente 40% dos alunos desistiram das aulas devido às condições das salas de aula, especialmente por não possuírem energia elétrica. Como o público alvo eram pessoas com faixa etária acima de 45 anos, eram pessoas que tinham muita dificuldade para enxergar as letras no quadro e de visualizar as atividades nos livros e apostilas (**Apêndice C** - Entrevista I).

Durante a execução do projeto tivemos muitas evasões. No intuito de resgatar os alunos, fizemos várias oficinas pedagógicas, que envolviam além dos alunos toda comunidade em geral, promovíamos várias dinâmicas e atividades lúdicas para mostrar a importância da educação na vida deles. Geralmente, as atividades eram realizadas nos finais de semana. Dessa forma, conseguimos que os alunos evadidos retornassem as salas de aulas (**Apêndice H** - Entrevista VI).

Na tentativa de conter a evasão escolar e recuperar os alunos que abandonaram as salas de aulas do Pronera, os coordenadores dos projetos adotaram algumas medidas: oferecer consultas oftalmológicas e óculos, realização de oficinas pedagógicas para conscientização da importância da educação na vida dos colonos, e aulas de reposição para os alunos que se afastaram para tratamento de saúde ou que acompanharam entes familiares à assistência médica em Boa Vista.

Nas falas dos entrevistados, percebe-se, mais uma vez, que o grande entrave para o desenvolvimento das ações educacionais do Pronera no estado de Roraima está relacionado à falta de infraestrutura dos projetos de assentamentos, ou seja, as péssimas condições de sobrevivências fazendo com que os colonos se desloquem para capital em busca de assistência social, conseqüentemente, abandonam a escola.

Pedagogia da Alternância

É oportuno observar, nos depoimentos dos coordenadores, que a proposta da Pedagogia da Alternância nos cursos técnicos e superiores do Pronera realizados em Roraima, é bem fundamentada. Porém, as instituições de ensino ainda não dispõem de infraestrutura adequada para acomodar os alunos, principalmente no período do tempo escola, uma vez que precisam dispor de salas de aulas que atendam 60 alunos, de alojamentos (masculino e feminino) e de refeitório.

O curso de agroecologia foi desenvolvido em regime de alternância onde os alunos passam 20 dias na escola com aula e ficam 30 dias em casa, tempo comunidade, fazendo algumas ações referentes ao curso. A ideia era os alunos aprenderem as técnicas profissionais em sala de aula, para depois desenvolvê-las em seus lotes, e também para que possam desenvolver e aplicar o conhecimento e a prática na própria região, não apenas no seu lote, mas transferir o aprendizado da escola para o meio onde vive (**Apêndice F** - Entrevista IV).

Para garantir o mínimo de conforto para os alunos tivemos que fazer um empréstimo de colchões junto à prefeitura de Boa Vista e o Ibama doou a madeira, que fui retirar no município de Rorainópolis, para que fossem feitos os beliches para os alunos. Começamos praticamente do zero. Quero registrar que o professor Mailson Monteiro do Rêgo reativou a Eagro no peito e na raça, pois não tínhamos praticamente nada (**Apêndice E** - Entrevista III).

Outro aspecto a ser observado é a dificuldade que os coordenadores tinham em realizar os acompanhamentos das atividades durante o tempo comunidade, por dois ângulos: por um lado, a impossibilidade de comunicação com os alunos em seus respectivos lotes, uma vez que os mesmos não tem acesso à internet e sinal telefônico, inviabilizando a comunicação de qualquer alteração nas visitas programas; por outro lado, durante o período de inverno muitas estradas vicinais ficam intransitáveis, impossibilitando o acompanhamento das atividades em determinadas regiões.

De modo geral, para um melhor aproveitamento dessa louvável proposta pedagógica criada para atender às reais necessidades do homem do campo, seria necessário que as instituições de ensino se estruturassem para receber cursos dessa natureza. Além disso, os representantes governamentais devem olhar com mais carinho as demandas apresentadas pelos assentados que vivem em condições precárias.

Movimentos sociais

Na história do Pronera, os movimentos sociais sempre foram protagonistas cobrando dos governos políticas públicas para atender os assentados do país. Além disso, são responsáveis por procurar as instituições de ensino para elaboração de projetos educacionais que atendam às demandas de cada projeto de assentamento.

Em Roraima, no que concerne à participação dos movimentos sociais nos projetos educacionais ofertados pelo Pronera, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, vale salientar que não houve uma participação efetiva das lideranças dos projetos de assentamentos, pouco fizeram para contribuir, limitando-se apenas na divulgação em suas reuniões corriqueiras.

Os movimentos sociais basicamente nos auxiliaram apenas na divulgação do processo seletivo, as associações das vicinais praticamente não existiam, apenas de nome, sequer tinham espaço físico para funcionamento (**Apêndice E** - Entrevista III).

Durante a execução do projeto de nível superior não contamos com a participação dos movimentos sociais (**Apêndice F** - Entrevista IV).

Ao longo do processo, os movimentos sociais sempre foram convocados para os debates. Por conta de divergências de interesses, essa participação deixou de existir – até hoje as coordenações de projeto e de programa não têm resposta para tal ação. No meu entendimento, de modo geral, os

representantes dos movimentos sociais de Roraima não tinham a compreensão da importância e/ou significado da educação para o fortalecimento do próprio movimento (**Apêndice K** - Entrevista IX).

É evidente que os líderes dos movimentos sociais parecem que ainda não percebem a importância da educação para a transformação social que eles mesmos talvez tanto almejam. Outro aspecto que dificulta uma participação mais efetiva dos movimentos sociais é a falta de infraestrutura e recursos financeiros para acompanhamento das atividades propostas pelos projetos do programa.

Hoje em dia, a maioria dos movimentos sociais do estado de Roraima virou “chapa branca”, porque as lideranças recebem alguns benefícios do governo, prefeito ou deputado, e isso, não é postura de movimento rural que busca benefícios para o campo, em detrimento de interesses próprios e/ou particulares (**Apêndice L** - Entrevista X).

Tal situação induz ao envolvimento de algumas representações sociais com partidos políticos, conforme último depoimento do ex-presidente da CAR, engessando a possibilidade de lutar contra os interesses da classe hegemônica do nosso país, conseqüentemente, lutar por melhores condições de vida nos projetos de assentamentos.

É notório que os líderes dos movimentos sociais no nosso estado precisam refletir e amadurecer no sentido de reconhecer que um forte caminho para transformação da realidade do homem do campo é por meio da educação, pois só assim as pessoas conseguirão se ver como parte integrante de uma sociedade, e serão capazes de nela interferir, buscando novas possibilidades de vida.

Recursos financeiros

Conforme a maioria dos depoimentos coletados nesta pesquisa, os recursos financeiros disponibilizados para realização das mais diversas modalidades de ensino ofertadas pelo Pronera não foram suficientes para proporcionar uma educação de qualidade no campo, e nem de perto chega à semelhança da qualidade de ensino das escolas públicas dos grandes centros urbanos.

Salienta-se que os recursos financeiros eram muito escassos para desenvolver uma educação de qualidade para o homem do campo, sendo

necessário no mínimo o dobro de recursos disponibilizados pelo Governo Federal. Neste caso, os coordenadores do projeto tinham que ter muita cautela para utilização dos recursos de forma que não prejudicasse a execução das metas propostas (**Apêndice K** - Entrevista IX).

Quanto aos recursos disponibilizados para realização do Projeto Pedaladas, não foram suficientes: queríamos pagar melhor os professores – peça fundamental para o sucesso de programa. Por outro lado, o material didático pedagógico foi suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade (**Apêndice H** - Entrevista VI).

Os recursos financeiros disponibilizados pelo Pronera não eram suficientes para realizar um trabalho de qualidade, não havia recursos para investimentos na escola, para melhor acomodar os alunos (**Apêndice E** - Entrevista III).

Outro aspecto negativo referente aos recursos financeiros, relatado por alguns participantes da pesquisa, é o atraso na liberação dos recursos por parte do governo federal devido à ausência de planejamento orçamentário. Dessa forma, por falta de recursos financeiros muitas metas dos projetos não foram cumpridas de acordo com o cronograma de execução, só podendo ser realizada posteriormente, após a liberação da verba.

Diante desse quadro desolador, é importante ressaltar que os coordenadores dos projetos fazem adequações orçamentárias que muitas vezes impossibilitam que sejam realizados, tais como: o pagamento de forma digna aos professores, mais acompanhamentos pedagógicos junto as turmas e ainda que ofereçam mais conforto para os alunos nas salas de aula.

Essa situação de precariedade aliada a poucos recursos para investimento na educação do e no campo, muitas vezes interferem diretamente no aprendizado dos alunos. Os professores ficam desestimulados por receberem baixos salários e os alunos agricultores, após sua labuta diária que não é nada fácil, não têm sequer um banheiro ou bebedouro para atender suas necessidades básicas.

Dificuldades de execução dos projetos

No que se refere às principais dificuldades encontradas para execução dos projetos, de acordo com as falas dos coordenadores, fica evidente que as grandes barreiras estão relacionadas à distância da capital aos projetos de assentamentos dificultando os acompanhamentos pedagógicos, à falta de infraestrutura das instituições de ensino para

receber os alunos no tempo escolar, e ao baixo recurso financeiro que inviabiliza uma educação de qualidade.

Minha missão, enquanto coordenadora pedagógica, sempre muito árdua, pois realizar os acompanhamentos pedagógicos no horário das aulas (noite) não é nada fácil para nós, uma vez que residimos na capital e a grande maioria das nossas salas ficam localizadas no sul do estado de Roraima, temos que percorrer uma distância de aproximadamente 395km (**Apêndice G** - Entrevista V).

Outra dificuldade encontrada, na execução de cursos em regime de alternância é que o Incra e as Universidades de Roraima não está preparado em relação à logística para receber esses alunos do campo. As instituições, especialmente as de ensino, não são pensadas para atender a uma demanda dessa natureza de alternância, são muito mais preocupadas em atender às necessidades das elites e não das populações mais carentes (**Apêndice K** - Entrevista IX).

Nesse cenário, percebe-se que alguns dos coordenadores dos projetos do Pronera de Roraima têm a percepção que o programa não passa de uma regulação social, ou seja, o governo cede às pressões dos movimentos sociais fazendo crer que está ofertando uma educação de qualidade, mas na realidade, não oferece condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação digna para o homem do campo; conseqüentemente, as coisas continuam da mesma forma, implantadas pela ideologia dominante do nosso país, como sempre foram, longe de comungar com a justiça social.

A meu ver, o Pronera não passa de um esquema de controle social das classes subalternas na sua reivindicação das necessidades por justiça junto às classes dominantes. Assim, os programas instituídos pelos diferentes governos não mudam a realidade porque não são feitos para mudar a realidade, funcionam como uma válvula de escape para controle das sociedades injustiçadas, ou seja, os excluídos (**Apêndice K** - Entrevista IX).

O Pronera tem proporcionado a inserção no mundo do letramento e são registrados alguns avanços no estado, tais como: redução da taxa de analfabetismo, domínio da leitura e a possibilidade de autonomia dos agricultores em manusear certos insumos agrícolas, conforme depoimentos a seguir.

Após dois anos de atuação do Pronera no estado de Roraima, pudemos perceber que aquele percentual de 80% de pessoas analfabetas no campo caiu drasticamente para 25%. Então, foi muito interessante a CAR incentivar esse programa, percebemos uma grande evolução nos agricultores, que durante

tanto tempo tiveram vergonha de falar nas reuniões, em público (**Apêndice L** - Entrevista X).

Para finalizar quero dizer que os projetos do Pronera são uma conquista do homem do campo, facilitando uma melhora em sua vida, incluindo no seu desenvolvimento pessoal, especialmente aguçando o espírito crítico, sempre em busca de uma melhor qualidade de vida (**Apêndice M** - Entrevista XI).

Em geral, a verdadeira contribuição social da alfabetização na vida dos agricultores é a autonomia, anteriormente para aplicação de algum agrotóxico ou adubos em suas plantações eles precisavam de alguém para ler a bula. Atualmente, eles fazem isso sozinhos, aprenderam ler e conseguem aplicar as proporções de acordo com a bula (**Apêndice H** - Entrevista VI).

Mesmo diante dessa oportunidade de acesso à educação, deve-se observar que o programa, apesar da sua importância, ainda precisa evoluir muito no sentido de ofertar uma educação de qualidade, que favoreça uma educação autônoma e libertadora rumo à justiça social. Para que isso ocorra, é necessário que os governantes pensem em políticas públicas que assegurem uma melhor qualidade de vida ao homem do campo, que liberem mais recursos financeiros para os cursos ofertados e capacitem os docentes que atuam no Pronera.

CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR O DEBATE

A presente pesquisa tratou de relatar a história da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida pelo Pronera no estado de Roraima, objetivando identificar as instituições de ensino e recursos financeiros, mapear os municípios e a infraestrutura de atuação no programa, apontar a qualificação e remuneração dos educadores, descrever a evasão escolar e relatar a metodologia da Pedagogia da Alternância, além de mostrar a participação dos movimentos sociais e os sonhos dos alunos que estudam no programa. Além disso, buscou-se identificar a ideologia que orienta o Pronera, analisando se o real objetivo do programa tem um caráter de regulação social ou justiça social, utilizando fontes documentais e vivas (depoimentos).

Ao término do trabalho, é necessário fazer alguns apontamentos visando mostrar as

possibilidades e desafios da educação ofertada pelo Pronera. Dessa forma, o trabalho teve um caráter propositivo buscando provocar discussões e debates relacionados à realidade da EJA nos projetos de assentamentos, conseqüentemente oferecer conhecimentos no sentido de sugerir novas perspectivas para educação oferecida pelo mencionado programa.

Infraestrutura dos Projetos de Assentamentos

De acordo com a trajetória histórica do Pronera em Roraima foi observado e detectado que os primeiros cursos ofertados foram de alfabetização e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, ambos componentes da Educação Básica. A infraestrutura dos projetos de assentamentos disponibilizada para realização das aulas do programa era totalmente inapropriada, as salas de aulas não possuíam luz elétrica, carteiras adequadas para os alunos, bebedouros, banheiros, merenda, água encanada, entre outras necessidades básicas para um atendimento mínimo ao aluno.

Na realidade, as salas de aulas funcionavam em casa de alunos, usinas de arroz, igrejas, embaixo de árvores e em escolas públicas às custas de muita improvisação. Os professores tinham à sua disposição uma lousa e giz para trabalhar e os alunos recebiam um kit contendo todos os materiais didáticos pedagógicos necessários para acompanhamento das aulas. Entretanto, as longas distâncias das vicinais e as péssimas condições das estradas na região Amazônica, que durante o período de inverno ficam quase que intransitáveis, dificultavam, e muito, o deslocamento dos alunos e professores.

É notório que os projetos de assentamentos em Roraima são carentes de políticas públicas que combatam a pobreza e garantam a melhoria do desenvolvimento do campo e de melhores condições de infraestrutura. De outra forma, fica inviável o comprometimento dos agricultores no processo educativo, a precariedade dos projetos de assentamentos desmotiva os alunos que em muitas situações fazem investimentos pessoais para terem acesso à educação.

Qualificação e remuneração dos educadores do campo

Após as primeiras aprovações dos projetos do Pronera em Roraima, teve início o processo de seleção dos monitores – pessoas disponíveis e dispostas em atuar como docentes –, momento de muita dificuldade pois o nível de formação das pessoas que

moravam nos projetos de assentamentos era muito baixo. Em alguns casos, os monitores não tinham concluído o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Dessa forma, foi necessária a escolarização dos monitores para concluírem a Educação Básica e a capacitação para obterem os conhecimentos que deveriam ser repassados para os alunos em sala de aula nos projetos de assentamentos. Nessa fase inicial do programa no estado, o processo educacional foi conduzido por professores leigos com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. De certa forma, muitos não tinham consciência de sua função social e tinham muitas dificuldades para compreensão da proposta pedagógica voltada para o campo.

Além disso, na história do Pronera em Roraima, os educadores sempre receberam baixos salários e nunca tiveram condições dignas de desenvolver seu trabalho, especialmente porque deviam se deslocar nas longas distâncias das vicinais dos projetos de assentamentos, com seus próprios veículos, tendo gastos com gasolina e manutenção dos veículos, dada a inexistência de transporte público nas vicinais do estado.

Ao longo do tempo, após a formação, em nível superior, dos educadores percebeu-se um amadurecimento em relação a seu compromisso social, utilização de metodologias criativas para estimular os assentados, respeito ao currículo e calendário que atendem às disponibilidades do homem do campo e valorização da cultura camponesa com ênfase na atuação profissional.

Evasão escolar dos alunos do Pronera

No que se refere à evasão escolar dos alunos dos cursos oferecidos pelo Pronera em Roraima, os resultados da pesquisa revelam uma média geral de evasão de 26,5% em relação ao número de matrículas, por conseguinte, uma média de 73,5% de alunos concluintes. Vale salientar que durante a execução de alguns projetos da Educação Básica o número de alunos evadidos chegou a variar de 38-46%, reflexo da precariedade da vida no campo.

Os principais motivos para o abandono da escola no campo no mencionado estado estão relacionados ao cansaço da labuta diária, busca de novas oportunidades de emprego, frequentes mudanças de lotes, tratamento de saúde, ciúmes por parte dos maridos, desestímulo pela falta de infraestrutura do campo e falta de compromisso de alguns educadores.

Diante de tal situação, percebe-se que faltam políticas públicas no campo que

ofereçam condições dignas de sobrevivência para os agricultores e seus familiares, só com o cumprimento dos direitos sociais garantidos na Constituição brasileira haverá um maior comprometimento dos alunos em relação à importância do processo educacional, pois sabemos o quanto os colonos lutam diariamente pela sua subsistência nos projetos de assentamentos.

Pedagogia da Alternância do Pronera em Roraima

A primeira experiência em Roraima foi iniciada de forma intuitiva pelos coordenadores do Curso Normal Superior que logo foram em busca de conhecimento para trabalhar com a Pedagogia da Alternância. A princípio professores acostumados com a burocracia institucional e a lógica do ensino regular, no início tiveram algumas dificuldades para trabalhar com tal proposta, muitos pela falta de experiência, outros por terem dificuldades em desenvolver trabalho interdisciplinar em diferentes tempos de aprendizagem (Tempo Escola e Tempo Comunidade).

Atualmente, a Pedagogia da Alternância desenvolvida nos projetos do Pronera vem combatendo o ruralismo pedagógico e contrariando a ideologia da classe dominante, no sentido de buscar uma formação integral pautada na realidade e experiência social dos camponeses, considerando o empreendedorismo e desenvolvimento social.

Participação dos movimentos sociais nos projetos do Pronera

Durante a investigação realizada nesta pesquisa pôde-se observar que no período de implantação do Pronera em Roraima não havia movimentos sociais legalmente constituídos para representação legal junto ao MDA, sendo necessária a criação da CAR. Dessa forma, os movimentos sociais começaram a ser criados com pouca ou quase nenhuma infraestrutura, o que justifica pouca participação na identificação da demanda educacional do campo, principal função dos movimentos sociais dentro da proposta do Pronera.

É importante frisar que os movimentos sociais, em Roraima, devem exercer mais pressões no Estado para enfrentar o poder do capital e dos latifundiários no sentido de lutar pelo direito à terra associada com os direitos sociais, especialmente com uma educação que respeite a cultura do campo, alicerçada em um currículo que contemple a pedagogia da terra.

Recursos financeiros disponibilizados para os projetos do Pronera

No que se refere aos recursos financeiros destinados para a realização dos projetos do Pronera em Roraima, percebe-se que não são suficientes para garantir uma educação de qualidade ou, pelo menos, as mesmas condições da educação ofertada nos grandes centros urbanos. Além disso, frequentemente ocorrem atrasos nos repasses destinados aos projetos, o que dificulta a realização das metas previstas para o bom andamento dos cursos. No que diz respeito à regularidade na oferta dos cursos, isso não ocorre devido a ausência de previsão financeira no orçamento da União para o programa, muitos alunos ficam esperando um período de um ou dois anos para dar segmento à sua escolarização, o que ocasiona uma perda de tempo extremamente prejudicial para o homem do campo.

No aspecto financeiro, o Pronera tem muitos limites a serem superados, não só em nível estadual, mas também nacional, como por exemplo, aumentar o valor aluno/ano mantendo diferenciação entre regiões e buscar garantir recursos para continuidade/regularidade dos cursos para que os mesmos possam funcionar sem longas paralisações e continuar sendo um importante mecanismo de acesso a educação para os assentados do estado.

Sonhos dos alunos de EJA

Na realidade, o grande sonho dos jovens e adultos assentados do estado de Roraima, quando procuram se inserir no processo educacional, é buscar ascensão social, no intuito de melhorar sua condição de vida, pois conhecem bem a dura realidade do campo e almejam novos horizontes. Por isso que muitos agricultores fazem todo o sacrifício para enviar seus filhos para estudar nas grandes cidades, na perspectiva que os mesmos tenham mais oportunidades de trabalho e conseqüente uma melhor qualidade de vida.

É notório que a realidade do êxodo rural de pessoas oriundas dos projetos de assentamento do estado de Roraima, vem aumentando devido à precariedade do campo, ocasionando inchaço, principalmente na capital Boa Vista, em busca por uma vida mais digna. Dessa forma, os assentados almejam a conclusão de um curso superior para progredirem e obterem uma melhor qualidade de vida. Quanto à realidade dos filhos dos assentados que estudam em grandes centros, é marcada pela busca em conseguir um bom emprego para também ajudar a família que mora no campo e não tem interesse de retornar para tal realidade.

Em resumo, o Pronera em Roraima, sem dúvida, é um marco na construção e consolidação de políticas públicas voltadas para o acesso à educação da população camponesa, possibilitando a inserção dos assentados no mundo do letramento. Porém, os protagonistas dessa conquista devem lutar por um sistema educacional que possibilite aos alunos do campo as mesmas oportunidades que têm os alunos escolarizados nas grandes cidades, inclusive em relação ao acesso a nível superior de ensino. Além disso, buscar melhoras na infraestrutura dos projetos de assentamentos e uma educação no campo pensada como uma política pública permanente para as correções das injustiças sociais.

Diante de tal realidade, pode-se considerar que a intenção que norteia a prática pedagógica do Pronera é pautada na justiça social. Porém, a dura realidade social dos projetos de assentamentos em Roraima evidencia que os governos não têm comprometimento com a precariedade vivida no campo que reflete diretamente no processo de educacional, indicando que não há interesse em proporcionar uma formação integral, uma vez que não oferece as condições necessárias para se realizar uma educação de qualidade. No contexto geral, percebe-se que a educação ofertada pelo programa não passa de uma regulação social, mantendo as coisas como sempre foram, ou seja, a sobreposição dos interesses da ideologia dominante do país “maquiada” como uma possível justiça social.

Para finalizar: a presente pesquisa não tem a intenção de trazer conclusões fechadas ou acabadas a respeito da história do Pronera em Roraima, mas precisar alguns problemas a respeito da educação de jovens e adultos ofertada em áreas de assentamento, motivando novos estudos a respeito da temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vilma. A Marcha Nacional dos Sem-Terra e o MST. *Rev. Sociologia e Política*, nº15, Curitiba, Nov. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782000000200012. Acesso em: 18 jun. 2015.

ALMEIDA, Benedita, & Antonio, Clésio (2008). O curso de pedagogia para educadores do campo: A experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: História e prática. In Clésio A. Antonio, Benedita de Almeida, & José L. Zanella (Orgs.), *Educação do campo: Um projeto de formação de educadores em debate* (pp. 21-37). Cascavel: Edunioeste.

ALMEIDA, Marcela Bandeira M. *FUNDEB: participação e controle social nas políticas públicas educacionais*. Monografia apresentada à Pró-Reitoria de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário de João Pessoa-UNIPÊ, Curso de Especialização em Planejamento e Gestão do Ensino-Aprendizagem. 2010.

AMARAL, Débora Monteiro. *Pedagogia da Terra: Olhar dos/as educandos/as em relação a primeira turma do Estado de São Paulo*. 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2010.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação*. São Paulo: INCRA/Ação Educativa, 2003.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/downloads/ensaio_introdutorio.pdf>.

ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel et al. *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARAÚJO, S. R. M.. A Alternância na formação do jovem do campo: o caso da escola Família Agrícola de Angical (BA). In: OLIVEIRA, A.; NASCIMENTO, F.; GODOY, C.(Orgs.). *Educação na Alternância: cidadania, e inclusão Social no Meio Rural Brasileiro*. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, n. 3, 2006, p. 24-47.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos / Valdo Barcelos*. 4^a.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BAUER, C. Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. Xamã Editora. 1ª. edição - São Paulo, 2008. p.149.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Saleté. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Vol. 3. (Col. Por uma Educação Básica do Campo).

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. In: ALVES, G. L. (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. *Lei Darcy Robeiro. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996, 2ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. p.102.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 10-01-2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, DF, Conselho nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2002.

BRASIL. *Ministério da Educação. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Caderno de subsídios. Brasília, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): manual de operações. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2010..

BRASIL. Presidência da República. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Referência da Conferência Nacional de

Educação 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, consolidado até a Emenda Constitucional nº 88/2015. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos/Carmen Brunel*. – Porto Alegre: Mediação, 2004. p.96.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea / Ester Buffa, Paolo Nosella. – São Paulo : Cortez, 1991. – (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola ; v. 17).

CALDART, R. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Edgar et al. (Orgs). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M., CALDART, R. & MOLINA, M. (Orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004a.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete; A Escola do Campo em Movimento. In: Arroyo, G.M. *Por uma Educação do Campo*. 5 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO. *Dicionário da Educação do Campo* – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, A. R. A pedagogia da alternância no ensino técnico agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Estado do Pará. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, et al. O Pronera e a Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos e acampamentos rurais do Estado do Rio de Janeiro. *Rev. Tamoios*, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, p.96-109, jul/dez. 2013.

COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADANIA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) : Manual de Operações. Brasília: INCRA, 2008.

CORREIA, D. M. N. Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular. 2011. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

COSTA, Sidiney A. Os Sem-Terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo. 2002. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCar. São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2002.

COSTA, L. G. A educação do campo numa perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, E. & BORGES, H. da S. Educação do campo – A epistemologia de um horizonte de formação. / Evandro Ghedin & Heloisa da Silva Borges. Manaus: UEA Edições, 2007.

DALMAGRO, S. L. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do campo. In: MUNARIM, et al. Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Antônio Murarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs.). Florianópolis: Insular, 2011, p.192.

DANSA, Cláudia V. A Educação do Campo e desenvolvimento sustentável na Região do Sertão Mineiro Goiano: a contribuição do curso Técnico em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável da Escola Agrícola de Unaí-MG para jovens assentados de Reforma Agrária. 2008. 338 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete A. A dinâmica da sala de aula da escola rural. In. THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas – SP: Papyrus, 1993. p. 75-135.

DIAS, F. V. et. al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 49-82.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 27. n. 2, p. 3210337, jul /dez. 2001.

DURIGON, Valdemir Lúcio. Concepção e prática de projetos educacionais em Assentamentos Rurais no estado do Rio de Janeiro: o PRONERA no Zumbi dos Palmares

em Campos dos Goytacazes. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica, 2005.

ESTEVAM, D. O. Casa Familiar Rural: formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FACCIO, S. F. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, E. Educação do campo: epistemologia e práticas / Evandro Ghedin, (organizador). – 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p.448.

FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). *Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2ª ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.

FERNANDES, Bernardo M. *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2012. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em 01 dez./2014.

FERNANDES, Maria Luiza. GUIMARÃES, Manoel Lima Salgado. História e Diversidade- Política, Educação, Gênero e Etnia em Roraima; Boa Vista: editora da UFRR, 2010.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano V. nº 09, jul./dez. 2011.

FERRERO, Elisabeth M. Carta da Terra: reflexão pela ação / Elisabeth M. Ferrero, Joe Holland; tradução de Roberto Cattani; revisão científica J. E. Romão... [et al.] – São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004, - (Guia da escola cidadã; 10). p. 160.

FERRETTI, Celso J. Reformas educacionais e formação profissional no Brasil. *Revista portuguesa de educação*. Universidade do Minho, 1998.

FERRI, Cássia. Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse? Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, 1994.

FONEC. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional. Agosto. 2012.

FONSECA, A. M. Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola família agrícola. 2008. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2008.

FRAGOSO, Maria Beatriz. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da universidade. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2001.

FRANCO, Valdiná. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das expectativas dos alunos finalistas da escola Monteiro Lobato em Roraima no ano de 2012, quanto à continuidade dos estudos na educação superior / Valdiná Franco. - Manaus: UFAM/UFRR, 2013, p. 130.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: Gadotti, M. & Romão, J. E.; Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Cortez Editora - São Paulo-SP, 1995, p.128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* / Paulo Freire; tradução Rosiska Darcy de Oliveira. – 16ª ed. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Aimbirê Soares de. A história Política e administrativa de Roraima de 1943 a 1985. Brasil, 1ª Ed. Editora Calderado, 1993.

FREITAS, Helana Célia Abreu. A formação da Rede de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o Pronera. In: CONGRESO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGÍA RURAL, 7., 2006, Quito. Anais do VII Congreso... Quito, 2006.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, nº. 100 (Especial), p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. Rev., 2011, p. 192.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 1995.

GEORGINA N. K. C.; REIS, S. R.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

GHEDIN, E.; BORGES, H. da S. *Educação do campo e educação de jovens e adultos*. Manaus: UEA Edições, 2007.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

_____. J.C. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ : Vozes, Paris : AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007.

GRAMSCI, A. 1958 “Carlo Péguy ed Ernesto Psichari” em *Scritti giovanili 1914-1918* (Torino: Einaudi).

GRAMSCI, A. Cartas do Cárcere. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978c.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antônio *Cadernos do cárcere*. vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a e 2004.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, nº 41, p. 355-369, ago. 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia*. Salvador, 2009.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. *Educação do campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2000. Rio de Janeiro 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2012. Rio de Janeiro 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm. Acesso em 30 de março de 2015.

INCRA: (Coordenação – Geral de Projetos Especiais – SDE). PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA: Manual de Operações. Brasília, 2001.

INCRA. MDA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- Pronera. *Manual de Operações*. Brasília, Abril de 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. INEP. Brasília: 2007.

JESUS, E. F. Metodologias de ensino aprendizagens aplicadas a sala da educação de

jovens e adultos no contexto de roraima. Acadêmica de Pedagogia cursando 9º semestre, bolsista do Programa de Incentivos e Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, 2014.

JÚNIOR, W. M. V.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os movimentos sociais: por uma educação do campo. In: GHEDIN, E. Educação do campo: epistemologia e práticas / Evandro Ghedin, (organizador). – 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012, p.448.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília: UnB, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CAL DART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. *Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LEANDRO, José Benedito. *Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. Um (RE)Trato Pedagógico a partir do olhar de educadores/as de jovens e adultos do MST. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cyntia Greive Veiga, - 5. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 606.

LOPES, C. E. V. Avaliação socioeconômica dos sistemas de produção em assentamentos rurais no estado de Roraima: o caso do assentamento rural PAD – ANAUÁ. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LUNAS, Alexandra Costa; ROCHA, Eliene Novaes (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do Campo*. Brasília: Dupligráfica, 2009.

MACHADO, Vitor. Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural – sumaré – SP. Vitor Machado. – Campinas, SP: [s/n], 2008.

MANFREDI, S. M. A educação no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BEZERRA, A. BRANDÃO, C. R. A questão política da educação popular. 2ª ed. – São Paulo-SP: Brasiliense, 1980. p.198.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MANÇANO, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. O Campo da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção**

de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, no. 5.

MAYO, P. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidade para uma ação transformadora* / Peter Mayo; trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares – Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 189.

MELO, R. A.; LIMA, M. G. S. B.; COSTA, A. F. M. O currículo das escolas do campo e a articulação dos saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação*, Franca, v. 6, n. 2, 2014. ISSN 2175-4217.

MESQUIDA, P. *Paulo Freire e Antonio Gramsci ou a filosofia da práxis na ação pedagógica*. cidade, editora, 2007.

MÉSZAROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILLER, David. Perspectivas de Justiça Social. *In Análise Social*, vol. xxxiii (146-167), 1998 (2º- 3º), p. 323-339.

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

MOLINA, Mônica Castagna. *A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Regina Márcia; DI PIERRO, Clara Maria; MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M. S. Azevedo de. (Orgs.). *A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

MOLINA, Mônica. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Regina Márcia; DI PIERRO, Clara Maria; MOLINA, Mônica Castagna e PISTRÁK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica, C. A constitucionalidade e justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice dos (Org.). *Educação do campo: campo - políticas públicas - educação*. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e práticas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 15, nº 88, p. 30-36, jul./ago. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. Registro e reflexões a partir das experiências-pilotos (UFMG; UNB; UFBA, E UFS) *Licenciatura em Educação do Campo*, Belo Horizonte, 2011.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, Roseli Saete et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 468-474.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, nº 2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOURA, Abdalaziz de. *A pequena produção o Nordeste, a eterna marginal*. SERTA – PE: mimeo; 1991.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Anais eletrônicos, I ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE VI ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

MUNARIM, Antônio. *Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil*. Educação, Santa Maria, v. 33, nº 1, jan./abr. 2008.

MUNARIM, et al. Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Antônio Murarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs.). Florianópolis: Insular, 2011, p.192.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. Rev., 2011, p. 192.

MST. Como deve ser a escola de um assentamento. Boletim da Educação, n.1. São Paulo, 1992.

NASCIMENTO, C. G. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v.12, nº. 3, maio/junho, 2002, 453-469, 2002.

NASCIMENTO, C. G. do. A teoria crítica de Gramsci na educação do campo. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 13, n-. 25, p. 185-202, jul./dez. 2007.

NOSELLA, P. A formação do educador e do professor: esboço histórico filosófico. In: Anais do II Congresso Internacional de Educação. (pp. 01-31). Santa Fé (Argentina): Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciências, 2004.

NOSELLA, P. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. São Paulo: 1977. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1977.

NOSELLA, Paolo. Instituições escolares: por que e como pesquisar / Paolo Nosella, Ester Buffa. - - Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.87.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci / Paolo Nosella. – 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

NOSELLA, P. Educação do Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella. Vitória : Edufes, 2012. p.274.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Longa Marcha do Campesinato Brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*, vol. 15, nº. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência... *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pósmoderno*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PAIVA, Jane – Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos – UFRJ – GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / nº. 18. Rio de Janeiro, 2005. p. 1-14.

PELLANDA, N. NOSELLA, P. Educação do campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória. São Paulo: Autentica, 2009.

PELLICANO, Valéria Augusta. *Formação do professor da Educação de Jovens e Adultos- compartilhando ideias*. Londrina. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/677-4.pdf>. Acesso em 01/12/2014.

PEREIRA, Fabíola Andrade. A educação de pessoas jovens e adultas e a cidadania no campo: um olhar sobre o PRONERA no norte do Tocantins. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação), área de concentração Educação Popular. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2008.

PERIUS, Lucia Célia Ferreira Silva. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – A Gestão do Pronera no Estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande-MS, 2008.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos* / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. – 16. Ed. – São Paulo, Cortez, 2010. p.120.

PIZETTA, Adelar João. Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo. 1999. 302f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 1999.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações. Edição Revista e Atualizada, aprovada pela Portaria INCRA/P/nº 282 de 26 de abril de 2004, Brasília, DF.

REDIG, Graça Maria I. Saber mais, viver melhor: programa de alfabetização de jovens e adultos do Amapá. São Paulo, Alfabetização e Cidadania: *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n.16, p. 57-62, 2003.

RIBEIRO, M. Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância. In: ANPED-Sul. 6. 2006. Santa Maria: Anais... (CD-Rom). Santa Maria: UFSM, 2006a. p.10.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROCHA, J. H. M. V. Uma Análise das Políticas Públicas no Meio Rural: o caso do projeto de assentamento Japão em Roraima. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, trabalho orientado Prof. Dr. Stefano Florissi. Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, Francilene dos Santos. “Garimpendo” a Sociedade Roraimense: Uma análise da conjuntura sócio-política. Dissertação de Mestrado. UFPA: Belém, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973) Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 12ª ed., 1990.

SALGADO, Edmée Nunes. Educação de Jovens e Adultos. v. 1 / Edmée Nunes Salgado; Paulo Corrêa Barbosa. – Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2008. p.166.

SANTOS, Antônia Fernanda Silva. O programa nacional de educação na reforma agrária e a importância da escolarização na opinião dos assentados rurais do sertão do estado Sergipe. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação)., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2005.

SANTOS, Raimundo Nonato Gomes. Em busca do Eldorado: migrantes em Boa Vista no limiar do século XXI. In: SOUZA, Carla Monteiro e SILVA, Raimunda Gomes. (Org.). *Migrantes e Migrações em Boa Vista: os bairros Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e Caumé*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2006.

SANTOS, Julia Amorim. *O cuidado à saúde no Assentamento Sepé Tiaraju: construindo o diálogo entre os assentados e a rede municipal de saúde*. Trabalho de conclusão de curso de Psicologia. UFSCar, Departamento de Psicologia, São Carlos, 2007.

SANTOS, Clarice Aparecida. *Balanço político e linhas de ação do PRONERA rumo aos 10 Anos: por uma Educação do Campo*. Campo-Políticas-Públicas-Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109p. (NEAD Especial, 10).

SANTOS, Clarice Aparecida. MOLINA, Mônica Castagna. AZEVEDO DE JESUS, Sonia Meire Santos (Orgs.). *Memória e história do PRONERA: contribuições para a*

educação do campo no Brasil. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix et. al. Concepção de Educação do Campo. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: EDITORA, 2010.

SANTOS, J. R. Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque-sobre-as-classes-multisseriadas/at_download/file. Acesso em 28/01/2016.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. *A política nacional de transporte escolar e a educação do campo no Brasil: algumas questões para o debate*. In: Anais do XX EPENN – MANAUS, 2011.

SANTOS, Jose Ronaldo da Silva; Silva, Eric Fabiano. A educação de jovens e adultos em movimento: a alfabetização como possibilidade de uma ação emancipatória no MST. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 10, p. 66-78, jan./dez. 2011.

SANTOS, C. A. Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB / Clarice Aparecida dos Santos – Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. p. 202.

SANTOS, J. B.; MIGUEL, T. B. EDUCAÇÃO DO CAMPO: um novo paradigma. *Revista Eventos Pedagógicos* v.3, n.2, p. 386 - 398, Maio - Jul. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/642/491>. Acesso em 15 de Abril de 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

SECAD – RORAIMA. Proposta da Rede Pública Estadual Para a Educação de Jovens e Adultos. Boa Vista. 2010.

SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano da escola. *Ideias*. São Paulo: FDE (16): 79-89. 1992.

SEVERINO, A. J. Educação sujeito e história. São Paulo: Olho D'Água, 2012.

SILVA, L. H. A Educação do Campo em foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: 28a REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO Nº 3). 2005. Anais... Caxambu: Anped, 2005.

SILVA, L. H. da MORAIS, T. C. de; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil: Revisão da literatura. In: BOF, A. M. (Org.). *A educação no Brasil Rural*.

Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, A. S. et al. Motivos da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na unidade escolar Maria Modestina Bezerra, Teresina-PI. 63ª REUNIÃO ANUAL DO SBPC, realizada em Goiânia na Universidade Federal de Goiás, 2010.

SIMIONATTO, Ivete. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social / Ivete Simionatto. – 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2011.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural*. Edições Loyola, São Paulo: 1983.

SOARES. L. J. G. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Sandro Soares. Considerações em torno de uma avaliação qualitativa em EJA: o PRONERA e os assentamentos do MST no Ceará. São Paulo, Alfabetização e Cidadania: *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, nº 15, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fábio Josué Souza; PINHO, Ana Sueli Teixeira; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. Territórios de formação e ações educativas: sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia. In: NUNES, Eduardo J. F.; BOSCOLO, Gianni; ATAÍDE, Yara Dulce B.. (Org.). *Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural*. 1ª ed. Salvador: UNEB, 2010, v. 01. , p. 259-275.

SOUZA, Maria Antônia. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987-2007*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III : século XX / Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.435.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584*. Disponível em:

[http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20\(Breve%20histu00f3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20(Breve%20histu00f3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf). Acesso em 24 de março de 2015.

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TEIXEIRA, Augusto Niche. Educação frente à complexidade educando jovens e adultos para a vida. In: SHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). *Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: PALLOTI, 2006.

TEODORO, António. A educação em tempos de globalização neoliberal : os novos modos de regulação das políticas educacionais / António Teodoro. – Brasília : Liber Livro, 2011, p. 176.

TONDIN, C. F. SEMINOTTI, N. Movimentos Sociais do Campo e o Direito à Educação no Brasil. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.15, nº 31, p. 87-105, jul./dez. 2013.

TORRES, Julio Cesar; SILVA, Cláudio R.; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, 2014, p. 262-272.

UCB. Sociologia da Educação. Universidade Castelo Branco – Rio de Janeiro: UCB, 2007. 48 p.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. *Anais...* Hamburgo, Alemanha, 1997.

VANSUITA, Ana Paula. Educação de jovens e adultos do campo: um estudo sobre o prona em Santa Catarina. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis-SC, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, nº 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VENDRAMINI, C. R. *A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico-dialético*. Conferência proferida no II Encontro Nacional em Educação do Campo, realizado em Brasília, 6 - 8 de agosto de 2008.

XAVIER, Maria do Socorro. *Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo*. Anped/GT Educação Popular, 2005.

ZAMBERLAN, S. Formação e desenvolvimento sustentável: o lugar da família na vida institucional da escola-família - participação e relações de poder, 2003. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa – Portugal - Faculdade de Ciências e Tecnologia e Université François Rabelais de Tours – France - Département des Sciences de l'Éducation et de la formation, 2003.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

1. Fale um pouco de sua história pessoal e de como chegou até o Pronera.
2. Os recursos financeiros disponibilizados pelo Pronera são suficientes para desenvolver uma educação de qualidade?
3. O ensino EJA oferecido pelo Pronera é de forma contínua e regular?
4. Quais e como são os materiais didáticos pedagógicos disponibilizados pelos cursos do Pronera?
5. Qual a formação e perfil dos professores que atuam nos projetos do Pronera?
6. De que forma é trabalhada a pedagogia da alternância em Roraima?
7. Como ocorre a participação dos movimentos sociais na execução dos projetos do Pronera?
8. Você acha que os projeto do Pronera tem um caráter de justiça social ou regulação social?
9. Como é o relacionamento dos parceiros envolvidos no Pronera?
10. Quais são maiores dificuldades para execução dos projetos do Pronera em Roraima?
11. Para você o que significa o Pronera na vida do homem do campo?
12. Faça outras considerações que julgue relevante relatar para o registro histórico do Pronera em Roraima.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

Título da Pesquisa: Para Além da Regulação Social: história do Pronera em Roraima.
Eu, _____, nascido (a) em _____, _____, portador (a) do RG nº _____ e e-mail _____, abaixo assinado, declaro estar de acordo em participar da pesquisa que está sob responsabilidade da pesquisador Prof. MSc. Jedson Machado Ximenes, aluno do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Nove de Julho-UNINOVE, orientado pelo Prof. Dr. Paolo Nosella, membro do Curso de Pós-graduação da UNINOVE. Assinado este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1. O objetivo desta pesquisa é analisar a história, desafios e perspectivas da atuação do PRONERA em áreas de assentamentos do estado de Roraima;
2. Durante o estudo será utilizado como instrumento para coleta de dados:

- Análise documental junto ao INCRA-RR para obter informações a respeito dos projetos executados por meio do financiamento do PRONERA;
- Realização de entrevistas com superintendente do INCRA-RR, Asseguradores do Pronera em Roraima, Coordenadores, Educadores e Educandos dos projetos do PRONERA. Dessa forma, será descrita a história do PRONERA em Roraima;

3. Todos participantes da pesquisa preencheram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, no caso de menores, os pais ou responsáveis legais responderam este termo.

4. Os riscos são mínimos, tanto físicos e emocionais para as pessoas participantes da pesquisa. Além disso, não gera gastos de ordem financeira.

5. Os participantes estão livres para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa.

6. Todos os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo, as entrevistas gravadas em MP3 que serão apagadas depois da transcrição. Os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos da pesquisa expostos acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.

7. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.

8. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone (61) 3315-5878.

9. Poderei entrar em contato com o prof. Jedson Machado Ximenes, responsável pelo estudo, sempre que julgar necessário pelo telefone (95) 98112-8282 e e-mail jedsonmx@hotmail.com.

10. Autorizo a publicação das informações emitidas por mim nesta pesquisa e renego os direitos autorais até minha terceira geração.

11. Este Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento possui duas vias, permanecendo uma via em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Boa Vista, ____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário ou responsável legal

Prof. Jedson Machado Ximenes

Responsável pelo estudo e aluno do curso de Doutorado em Educação da Universidade
Nove de Julho

Prof. Dr. Paolo Nosella

Orientador do estudo e professor do curso de Doutorado da Universidade Nove de Julho

APÊNDICE C - Entrevista I - Dilma Lindalva Pereira da Costa¹⁸

Em 1999, eu era Assessora de Comunicação do INCRA-RR e assumi Superintendência Adjunta – na época a superintendência era ocupada por Manoel Andrade de Freitas. Em uma das minhas muitas viagens a Brasília, fiquei sabendo de um programa na área de educação vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário-MDA, e então fui buscar as informações necessárias para implantar o programa no estado de Roraima.

Ao retornar de Brasília, de posse de todas as informações de funcionamento do PRONERA, convoquei uma reunião com todos as lideranças dos Projetos de Assentamentos vinculados ao Incra de Roraima e, após minha exposição, a aceitação do programa foi unânime por parte dos assentados que, à época, não tinham nenhuma política pública educacional no campo que fosse voltada para o público de jovens e adultos. Em seguida, foram realizadas várias articulações com os movimentos sociais no intuito de firmar parcerias para divulgação e apoio das ações educacionais do Pronera.

Entre as exigências para implantação do Pronera, as mais relevantes estavam relacionadas à elaboração dos projetos de acordo com as orientações do manual do programa, apoio da instituição executora (aceitação nos conselhos internos), apoio dos movimentos sociais e certificação dos alunos. Dessa forma, era necessário o envolvimento de todos para aprovação do projeto em Brasília, após análise da Comissão Pedagógica e Financeira.

Em outubro de 2000, a superintendência do Incra foi assumida por Ramiro José Teixeira e Silva, ocorrendo a implantação do Pronera no estado de Roraima nessa gestão, iniciando as atividades educacionais propriamente ditas em janeiro de 2001. Para suprir a necessidade de certificação dos educandos, eu, por ser amiga da professora Francilene dos

¹⁸ Nasceu no Pará, formada em Comunicação Social, foi Assessora de Comunicação, Asseguradora do PRONERA e Superintendente Adjunta do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-RR.

Santos Rodrigues do departamento de Ciências Sociais, fiz contato e apresentei a proposta de programa e solicitei apoio pedagógico aos projetos voltados para educação do campo. A princípio, foi selado um acordo para a universidade realizar a certificação e capacitação dos professores que atuaram nas salas de aula do campo.

Porém, a primeira instituição executora do Pronera em Roraima foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR-RR, uma vez que não existia instituição de ensino que tivesse interesse em desenvolver tais atividades educacionais. Dessa forma, foi firmado um contrato junto ao Senar, na época presidido pelo ex-deputado federal Almir Moraes Sá, e que deu muito apoio para implantação do programa. Com isso, o Senar realizava o pagamento de bolsas para os professores que atuavam nas salas de aulas no interior, a UFRR assumia o compromisso da certificação dos educandos e os movimentos sociais, juntamente com o Incra, tinha a responsabilidade de divulgar e fiscalizar as realizações das metas propostas nos projetos.

A primeira proposta educacional do Pronera em Roraima contemplou a modalidade de ensino de alfabetização. O primeiro passo foi à divulgação e seleção dos alunos no interior do estado, e assim foi realizado um levantamento da demanda educacional em cada vicinal vinculada ao Incra, e ao mesmo tempo foi verificada a possibilidade de abertura de turma em cada vicinal que apresentava interesse, uma vez que uma das exigências do programa era ter no mínimo 20 alunos em cada sala de aula.

Nesse período, não havia uma estrutura física para Coordenação do Pronera no Incra, todas as documentações referentes a projetos, processos, relatórios e contabilidade ficavam dispostos na sala da Dilma Lindalva Pereira da Costa, que na época ocupava o cargo de superintendente adjunta, e que trabalhava sozinha no programa dentro da instituição, pois não havia funcionários à disposição e com disposição de assumir desafios educacionais.

Após o levantamento da demanda, foram montadas as primeiras turmas com um total de 400 alunos regularmente matriculados na alfabetização. Como o maior número de projetos de assentamentos estão localizados no sul do Estado, conseqüentemente as turmas foram abertas nessa região, atendendo os municípios de Caroebe, São Luis do Anauá, São João da baliza e Rorainópolis.

Em seguida, foi realizada a primeira capacitação dos professores alfabetizadores, realizada pelo corpo docente da UFRR que deu suporte pedagógico. A equipe do Incra juntamente com a UFRR e o Senar optou em realizar o encontro de capacitação no município de Rorainópolis, uma vez que o maior número de alunos matriculados eram oriundos dos projetos de assentamentos da localidade que concentrava 80% das turmas. Esse município tinha o maior número de assentados do estado com aproximadamente 4.000 mil habitantes no campo.

Em 2001, com implantação e início da execução do Pronera, o próximo passo foi iniciar efetivamente as aulas. Infelizmente vários problemas surgiram, entre eles podemos citar a desistência da universidade em participar da parceria, pegando todos os envolvidos de surpresa. Esse fato foi justificado pelo fato de a UFRR não poder fazer as certificações dos alunos por não trabalhar com a modalidade de alfabetização – mesmo tendo sido objeto

de trabalho do primeiro projeto do programa – por não ter a competência legal para realizar a certificação dos educandos.

De acordo com as palavras de Dilma L. P. Costa responsável pela implantação do Pronera no estado “a UFRR teria condições de certificar os alunos do programa, pois a mesma tem em suas dependências a Escola de Aplicação que atua com todas as modalidades inerentes a Educação Básica, acho que ocorreram outros problemas internos que não sei quais foram que inviabilizou a parceria”.

Outro problema que surgiu foi a exigência por parte do Ministério do Trabalho para que os professores fossem contratados de acordo com o Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e sancionada por Getúlio Vargas, que reza a norma legislativa de regulamentação das leis referentes ao Direito do Trabalho e do Direito do Processual do Trabalho do Brasil, ou seja, o regime de Consolidação das Leis do Trabalho-CLT. De acordo com as metas do projeto aprovado, os professores eram contratados e recebiam bolsa para auxiliar seus custos para ministrarem aula, porém não estava previsto orçamento para cobrir esses gastos com os direitos trabalhistas.

Com isso, foram realizados vários encontros e reuniões com todos os autores desse processo no intuito de buscar solução para sanar esses dois problemas: certificação e contratação do corpo docente. A solução encontrada para a questão da certificação foi realizar uma parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado de Roraima, através do Governador na época Neudo Campos e da Secretaria da Educação Ana Maria Lima de Freitas. Ficou acordado que os coordenadores do projeto do Pronera deveriam entregar as matrículas, planejamentos, avaliações e diários para a Secretaria, a qual poderia emitir os certificados dos educandos através de uma de suas escolas.

Em relação à regularização trabalhista dos professores, a responsável pelo Pronera, Dilma, realizou várias visitas à Brasília para tentar resolver o problema juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a Coordenação Nacional do Pronera. Infelizmente, não obteve êxito porque os esses órgãos nada poderiam fazer para ajudar porque os gastos não estavam previstos no orçamento disponibilizado para execução do projeto, que já estava aprovado.

Muito sensível a essa questão, o presidente do Senar, Almir Moraes Sá, ofereceu total apoio para que o programa funcionasse no estado, a instituição assumiu todas as despesas com os encargos trabalhistas dos professores alfabetizadores que atuavam nos projetos de assentamentos, uma vez que o Incra não tinha recursos financeiros para suprir essa demanda.

Diante desse contexto, tiveram início as ações educacionais do Pronera no estado de Roraima, e ao término do primeiro ano de execução do primeiro projeto de alfabetização (2001), o resultado foi muito positivo. De modo que 400 educandos concluíram o ano letivo não sendo registrada nenhuma evasão. Exceto no início do curso, que aproximadamente 40% dos alunos desistiram das aulas devido às condições das salas de aula, especialmente por não possuírem energia elétrica. Como o público alvo eram pessoas com faixa etária acima de 45 anos, eram pessoas que tinham muita dificuldade para enxergar as letras no quadro e de visualizar as atividades nos livros e apostilas.

Detectado esse problema de ordem oftalmológica, a Coordenação do programa procurou apoio para tentar solucionar essa dificuldade de visão dos educandos junto ao Senar. O presidente desta instituição, Almir Moraes Sá, imediatamente procurou parceiros para suprir essa carência, disponibilizando consultas oftalmológicas gratuitas para todos os alunos em suas próprias salas de aulas, evitando assim que se deslocassem até a capital do estado. Da mesma forma, a instituição patrocinou os óculos para todos os educandos. Com isso, o retorno dos alunos para sala de aula foi de imediato, permanecendo até o término da execução do projeto e formatura.

Em 2002, foi realizada uma avaliação da primeira experiência com o programa em Roraima, e devido ao sucesso das parcerias foram executados mais dois projetos de alfabetização envolvendo todos os parceiros INCRA/SENAR/CAR/SEED. Porém, nessas novas experiências foi incorporada a participação da professora Gildeci Alves de Lira que atuava na Escola de Aplicação-UFRR, e que assumiu a função de coordenadora pedagógica, ficando responsável por toda a parte que diz respeito ao planejamento curricular, organização dos encontros de capacitação e acompanhamentos pedagógicos.

A partir de então, novas dificuldades foram enfrentadas pela equipe da Coordenação do Pronera, especialmente relacionadas à divulgação do programa pelo Estado que, segundo Dilma, a coordenadora à época “como as ações do Pronera não eram atividades fins do Incra, os funcionários só se envolviam se tivesse uma contrapartida como diárias, mas o programa não disponibilizava recursos para custear diárias para os servidores do INCRA. Isso inviabilizava a participação do corpo técnico nas ações do programa.

Vale a pena ressaltar que o superintendente do Incra, Manoel Andrade de Freitas, deu todo apoio ao programa, principalmente quando se tratava de veículos, combustível e motorista para acompanhamento dos encontros de capacitação no sul do estado, e para realização dos acompanhamentos pedagógicos onde a equipe fazia visitas periódicas nas salas de aula para verificar o andamento do processo ensino aprendizagem, para sanar possíveis dificuldades relatadas pelos educandos e professores. Além disso, liberava o pagamento de diárias para os funcionários da instituição auxiliar nas atividades pedagógicas do Pronera.

Na época, os movimentos sociais em Roraima ainda estavam em fase de constituição: existiam associações, no entanto, eram desprovidas de documentação que regulamentasse sua existência o que inviabilizava sua participação no processo educativo proposto pelo Pronera. Diante desse fato, o Incra, através de sua coordenadora, ajudou a criar a Central dos Assentados de Roraima (CAR), reunindo os agricultores no auditório da instituição e falando da importância de se ter uma entidade representativa dentro do programa. Sendo assim, foi concebida a CAR, cuja primeira presidência foi assumida por Antônio Ailton da Silva, que desempenhou um excelente trabalho de apoio na efetivação do programa no estado.

A CAR teve uma participação muito importante no início da implantação do Pronera no estado, especialmente na divulgação do programa e identificação das demandas educacionais nas vicinais, ou seja, faziam tudo que estava ao alcance da entidade, apesar de recém-concebida e de não dispor de recursos financeiros para ajudar de outra forma.

A coordenadora do Pronera não o via como um programa assistencialista e relatava que “a partir do momento que o governo se propõe a desenvolver a educação no campo e oferece condições para isso, a responsabilidade do sucesso do programa é das regionais do Incra, que nem sempre abraçam a causa, tive muito sorte aqui no estado de Roraima, pois recebi todo apoio necessário para implantação do programa. Na minha opinião, a sobrevivência do Pronera se deu por amor a causa de todos os envolvidos no processo. Algumas pessoas ficavam questionando se não seria mais prudente esse programa educacional ser vinculado ao Ministério de Educação, acho que ele está no lugar certo no Ministério de Desenvolvimento Agrário-MDA e Incra, pois nós temos no hall com os agricultores e suas necessidades, ou seja, propriedade para falar do assunto ou de executá-lo de forma assertiva e eficiente, uma vez que trabalhamos em parceria. Enfim, é muito gratificante olhar nos olhos dos agricultores que nunca tiveram oportunidade de estudar e com 3 meses começaram a desenhar, escrever e aprender a ler. Lembro-me de um caso que uma aluna alfabetizada pelo Pronera alfabetizou o pai, então a semente da educação está sendo plantada”. Essas questões eram o que motivava toda equipe em continuar trabalhando, mesmo que não recebessem nenhum recurso para desempenhar tal atividade.

APÊNDICE D - Entrevista II – Derocilde Pinto da Silva¹⁹

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA surgiu em Roraima através de um ato político, quando o ex-deputado federal Almir Moraes Sá que na época era Presidente do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR-RR, em uma de suas viagens a Brasília ficou sabendo das ações educacionais do programa.

A missão do SENAR – órgão administrado pelo ex-deputado federal, Almir Moraes Sá – é profissionalizar e oferecer atividades de promoção social no meio rural, contribuindo efetivamente para o aumento de renda, integração e ascensão social das pessoas a partir dos princípios de sustentabilidade, produtividade e cidadania. Além disso, a instituição tem como um dos seus princípios a organização, administração, execução e supervisão do ensino da Formação Profissional Rural e da Promoção Social das pessoas do meio rural.

Em 1999, visando o desenvolvimento educacional no meio rural em Roraima, o Presidente do Senar, procurou saber junto ao Ministério de Desenvolvimento Agrário como funcionavam as ações educacionais do Pronera, com o objetivo de levar o programa para o Roraima, uma vez que os outros estados já haviam iniciado as atividades desde 1998. Ao retornar a Roraima, Almir Moraes Sá, procurou a superintendência do INCRA – ocupado àquela por Ramiro José Teixeira e Silva –, para a solicitação de implantação do Pronera no estado junto ao Senar. Nesse período, a sede do Incra localizava-se às margens do Rio Branco, no município de Boa Vista, centro da capital do Estado – rua Anotonio Raposo Tavares de Melo, nº 40, Bairro Calungá.

Após obter informações necessárias acerca do programa educacional, o superintendente do Incra aceitou a proposta e a implantação do Pronera no estado de Roraima ocorre no ano de 2000, iniciando com o processo de alfabetização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamentos, e oferecendo também a formação continuada e escolarização básica dos educadores.

A primeira experiência foi realizada através de uma parceria entre Pronera, Incra, Senar, Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Central dos Assentados – CAR. Foram atendidos 800 alunos com idade igual ou superior a 15 anos de idade, uma vez que o Pronera trabalha com Educação de Jovens e Adultos. Esses alunos foram divididos em 40 turmas, com 20 alunos cada uma – número mínimo exigido pelo programa – e se situavam sobretudo ao sul do estado de Roraima, onde havia o maior número de assentamentos, mais especificamente nos municípios de Caroebe, São Luis do Anauá, São João da Baliza e Rorainópolis, distribuídas em 27 projetos de assentamentos vinculados ao INCRA-RR.

A primeira asseguradora do Pronera no estado Roraima foi a Dilma Lindalva Pereira da Costa, que aceitou o convite da superintendência do Incra para encarar esse novo desafio da instituição que nunca antes havia tido experiência nem trabalhado com ações educacionais. Então era tudo muito novo, a primeira gestão perdurou por dois anos (1999-2001).

¹⁹ Nasceu no Rio Grande do Norte, formada em Serviço Social, atua como Assistente Social e Asseguradora do PRONERA do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-RR.

De acordo com a primeira experiência do Pronera, as salas de aulas que atendiam as turmas não possuíam uma estrutura adequada, muitas delas funcionavam em igrejas, casa de alunos, escolas estaduais ou sedes de associações. Na época, não havia energia elétrica para atender aos alunos no período noturno. Foram os coordenadores dos projetos que se dispuseram em comprar lâmpadas e as botijas de gás para que os alunos pudessem assistir às aulas. Além disso, as estradas de acesso aos projetos de assentamentos, também conhecidas como vicinais, não favoreciam o trabalho por possuírem muitos buracos e pontes de madeiras quebradas, que muitas vezes inviabilizou o acompanhamento pedagógico por parte da coordenação do projeto (ver Figura 22). Assim mesmo, com todas essas adversidades todas as pessoas envolvidas no processo continuaram com intuito de levar a educação para os camponeses jovens e adultos.

A problemática da energia elétrica na zona rural de Roraima só começou a ser solucionada com a implantação do Programa Luz para Todos, criado em 2003 pelo Governo Federal, no primeiro mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério de Minas e Energia (MME). Tal programa nasceu com o objetivo de levar luz a 2 milhões de domicílios rurais no Brasil, que antes viviam na escuridão. Com a implantação e divulgação do Programa, foram acrescentados 900 mil domicílios à meta inicial, que deverão ser atendidos até 2014.

Apesar de ter sido implantado em Roraima, em 2004, o Programa Luz Para Todos, só começou a beneficiar os agricultores familiares da zona rural em 2010, devido a atrasos nas obras e inadimplência da Companhia Energética de Roraima (CER) com a Eletrobrás. Hoje, pode-se dizer que todos os projetos de assentamentos do estado, que o Pronera atua, tem energia elétrica, apesar de ser não ser consistente. Porém, esse processo deveria ter sido finalizado em 2008 de acordo com o cronograma do Governo Federal. E a população, como sempre, se vê submissa aos erros de gestões.

Em 2002, foi organizado pelo Incra-GO um congresso para discutir o andamento do Pronera no cenário nacional, objetivando troca de informações, debates e discussões a respeito de todas atividades, bem ou mal sucedidas, desenvolvidas por tal programa. Entre vários diálogos, a assegurada do Incra de Roraima, Dilma Lindalva Pereira da Costa, me fez um convite para assumir a coordenação do Pronera desse estado. Dessa forma, foi formulado o pedido de redistribuição para o Incra-RN, e quando recebi o convite para o Pronera de Roraima, prontamente o aceitei e mudei de estado acompanhada com meu marido, que é procurador do Incra e que na ocasião também foi redistribuído.

Quando cheguei no estado para desenvolver as atividades do Pronera simplesmente não existia nenhuma estrutura para tal, ficava trabalhando na Sala do Cidadão e Documentação da Mulher desenvolvendo outras atividades não relacionadas ao programa. Além disso, tinha que cuidar do programa mesmo não tendo sala para trabalhar e para arquivar toda a sua documentação.

No início foi muito difícil, porém abracei a causa mesmo com tantos desafios e dificuldades encontradas, fiz disso motivo para me fortalecer mais a cada dia. A ajuda da UFRR foi de fundamental importância para dar sustentação pedagógica, uma vez que sou técnica no Incra, contratada como assistente social. Em 2002 a UFRR inicia as atividades no Pronera com a professora Gildeci Alves de Lira lotada no Colégio de Aplicação-CAP-UFRR.

Com o crescente desenvolvimento dos projetos do Pronera, deixei as outras atividades para me dedicar apenas ao programa. No entanto, não dispunha de sala para trabalhar e nem muito menos equipamentos que pudesse catalogar ou armazenar digitalmente todas as informações oriundas das atividades realizadas. Durante um tempo, a sala disponível foi um corredor dentro das dependências do Incra, até que em 2003 a superintendência foi assumida por Lurenes Cruz do Nascimento que, imediatamente, sabendo da importância da educação para vida dos agricultores, liberou uma sala bem enfrente ao seu gabinete.

Dessa forma, a sala do Pronera foi organizada e equipada com apoio da gestão (computador, arquivo, mesa e cadeira). Durante minha gestão de 14 anos à frente do programa, a única gestão do Incra que nos deu total apoio foi a do superintendente Lurenes Cruz do Nascimento: tínhamos um carro à nossa disposição para fazermos os acompanhamentos pedagógicos e cota de xerox para trabalharmos. Além disso, todos os pedidos eram prontamente atendidos pelo superintendente, isso levou um grande desenvolvimento e divulgação do programa no estado.

De modo geral, uma das maiores dificuldades da implantação do Pronera no Incra de Roraima foi a aceitação por parte das pessoas que compõem os mais diversos cargos, uma vez que elas achavam que o programa não deveria fazer parte das atividades e obrigações da instituição, pois ninguém tinha experiência na área educacional para atuar com o mesmo. Por tal motivo, o programa não é bem sucedido em outros estados, porque não é um objetivo do Incra, simplesmente foi imposto pelo governo federal, seria mais coerente se fosse ligado ao Ministério da Educação-MEC.

Outro aspecto que dificultou o trabalho inicial do Pronera junto ao Incra está relacionado ao setor financeiro, às prestações de contas nunca realizadas no período previsto, dessa forma, travando a implantação de novos projetos. Essa luta parece não ter fim, devido à falta de interesse de alguns funcionários, pelo fato de nunca ter sido bem visto dentro da instituição, ou seja, não há quem tenha tempo para resolver os problemas financeiros dos projetos educacionais.

Os recursos financeiros para execução dos projetos eram suficientes para realização da parte pedagógica, o valor aluno/ano para cada modalidade de ensino é diferenciado, porém satisfatório para arcar com todas as despesas relacionadas aos materiais didáticos pedagógicos, pagamentos dos professores, diárias dos coordenadores, locação de veículos e combustível. Todavia, existiam alguns problemas relacionados à infraestrutura das salas de aulas, tais como: carteiras, quadro, filtro de água e iluminação adequada; além do transporte para os alunos se deslocarem das vicinais até as salas de aulas, muitos caminhavam 6-7 km de distância para ter acesso à educação, durante o período de inverno ficava muito complicado o acesso às salas.

Tais problemas não poderiam ser sanados pela Coordenação do Incra e nem muito menos pelos Coordenadores Gerais dos projetos, porque havia uma limitação para aquisição de material permanente inviabilizando algumas ações que certamente iriam contribuir para melhorar o processo ensino aprendizagem.

Por muitas vezes, os coordenadores dos projetos juntamente com o apoio da Assegurada do Pronera de Roraima procuraram realizar algumas parcerias com as

Secretarias de Municipais de Educação, mas infelizmente a realidade dos municípios do estado é muito complicada por conta de suas limitações financeiras, mal conseguem atender às necessidades educacionais do ensino regular. Entre todas as tentativas, a Secretaria Municipal de Educação de Caroebe foi a mais solícita no sentido de oferecer ônibus para algumas atividades extraclasse e manutenção elétrica de algumas salas de aula.

Outro aspecto que dificultava o apoio por parte das secretarias de educação, era o fato de os alunos do Pronera não poderem fazer parte do senso escolar dos municípios, uma vez que os recursos para manutenção dos cursos realizados pelo programa eram de origem federal. Dessa forma, os municípios não tinham nenhuma contrapartida como o aumento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB que é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da Educação Básica.

Outro entrave relacionado ao aspecto financeiro, era o atraso no repasse das parcelas dos projetos, por parte do Governo Federal, de acordo com o cronograma de desembolso. Diante dessas circunstâncias, inviabilizava a execução de algumas metas nos projetos, de acordo com o cronograma de execução e por muitas vezes ocorreram atrasos nos pagamentos das bolsas para os professores que lecionam aula nas vicinais e atraso nas compras de material didático pedagógico.

Um obstáculo bastante mencionado, em especial pelos coordenadores dos projetos, está relacionado com a regularidade nos cursos promovidos pelo Pronera, quando os alunos concluíam a alfabetização e passavam cerca de um ano e, às vezes, até 2 anos esperando para dar continuidade aos estudos porque a Comissão Pedagógica e Orçamentária do programa demorava muito para aprovar a execução dos projetos. Com isso, vários alunos ficavam desestimulados e desacreditavam no programa. Quando saía a aprovação dos projetos e a liberação dos recursos para iniciar as atividades educacionais, toda a equipe envolvida no processo devia refazer a mobilização das turmas e divulgação do retorno das aulas.

As exigências do Tribunal de Contas da União, instituição brasileira prevista na Constituição Federal para exercer a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União, também refletiam em atrasos na execução dos projetos, contribuindo para as desarticulações das turmas, devido às constantes alterações nas leis e implantação de novos sistemas. Um exemplo bem prático dessas alterações foi uma determinação que os convênios fossem realizados através de chamamento público, alterando o caráter avaliativo que anteriormente era apenas de acordo com a demanda e os projetos enviados para análise. Com isso, inviabilizou a implantação de quatro novos projetos de 1ª a 4ª séries, 5ª a 8ª séries e dos cursos superior de pedagogia e geografia.

A coordenação pedagógica nacional do Pronera avalia os projetos de forma rápida, os grandes problemas estão relacionados à burocracia ditada pelas UFRR e TCU, de maneira que impossibilitou a continuidade e/ou a regularidade dos cursos durante um período que marcou a história do programa. Dessa forma, podemos perceber que o Pronera não garante uma educação continuada.

Quando tomei posse da coordenação do Pronera em Roraima não tinha nenhum funcionário à minha disposição para auxiliar no desenvolvimento das atividades específicas do Pronera. Durante o período de 2002 até 2012 fiquei conduzindo todo o processo sozinho quando a superintendência do Incra achou por bem colocar uma pessoa ao meu lado para aprender as atividades do programa durante o período de um ano. A pessoa indicada foi Marcos Rogério Fonseca, que também recebeu uma portaria nomeando-o como Assegurador do Pronera. Atualmente, meados de 2015, a equipe que trabalha com o programa no Incra, conta com a participação de dois asseguradores e de uma assistente administrativa – Maria Ilda Bezerra de Araújo.

Durante minha gestão, os movimentos sociais que mais apoiaram as ações do Pronera foi a Central dos Assentados de Roraima-CAR tendo como presidente José Garcia Ribeiro Lopes, a FETAG através de seu presidente Juarez Pereira de Sousa e a Comissão Pastoral da Terra-CPT presidida pelo padre Ralf Albert Weissensting; a CAR teve uma participação mais efetiva. A função dos movimentos sociais era basicamente fazer as indicações das demandas educacionais, ou seja, fazer o levantamento dos educandos nas vicinais e repassar para o Incra que imediatamente entrava em contato com os professores da UFRR para elaboração de projetos visando atender às necessidades dos agricultores. A participação dos movimentos sociais foi de fundamental importância para o desenvolvimento do programa, todavia não houve uma ajuda de forma mais significativa por não possuírem recursos financeiros para participação mais efetiva nas ações executadas nos cursos.

Vale ressaltar que durante muito tempo recebi vários pedidos de associações que tinham objetivo de contribuir com o programa fazendo indicação de turmas. Entretanto, por trás dessas intenções, havia interesses partidários, razão pela qual não foram incorporados na equipe. Todos os envolvidos nas coordenações do programa não permitiam que o mesmo fosse usado para fins políticos e eleitorais.

Outra dificuldade encontrada para execução dos projetos era a seleção dos professores que atuavam no campo, pois não existiam em número suficiente para atender as demandas do Pronera, de modo que, muitas vezes para execução dos projetos tinha-se que trabalhar com professores não formados, da seguinte forma: para atuar na Alfabetização os pretendentes aos cargos de professores poderia ter o Ensino Fundamental; para atuação no Ensino Fundamental os candidatos poderiam ter formação de Ensino Médio. Vale ressaltar, que todos os candidatos selecionados eram capacitados antes que iniciassem suas atividades em sala de aula.

Diante dessas dificuldades de encontrar professores formados em nível superior, no campo do estado de Roraima, a coordenação local do Pronera iniciou um processo de parcerias com outras universidades visando suprir essa carência de profissionais na área de educação voltados para agricultura familiar. Após várias tentativas de convênio junto à UFRR, não se obteve qualquer resultado favorável, pois a instituição justificou através de documento que não tinha condições de atender à demanda solicitada. O próximo passo foi buscar apoio fora do estado, pois a única instituição que poderia ofertar cursos superiores não dispunha de quadro de profissionais adequado para contribuir com as formações de professores no campo.

Em 2004, finalmente, consegui uma solução para tal problema: fechou-se uma parceria com a Universidade Estadual do Amazonas-UEA que, à época, tinha como Reitora

e Diretora da Escola Normal Superior – Maria Amélia de Alcântara. Essa parceria contou também com apoio de duas fundações para gerir os recursos financeiros: uma do estado do Amazonas, que era Fundação de Apoio Insitucional – Murak presidida por Paulo Adroaldo Ramos de Alcântara – e outra do estado de Roraima denominada Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR – AJURI que no período tinha como presidente José Heitor Ibarra. A superintendência do Incra de Roraima era ocupada por João Pedro Gonçalves da Costa, de acordo com a portaria P/Nº/074/2003.

Após a efetivação dessa parceria, foram ofertadas 200 vagas no curso Normal Superior, sendo que 100 vagas ficaram disponíveis para os educandos do estado do Amazonas e 100 vagas foram destinadas para os educandos de Roraima. Os pretendentes a uma vaga no curso, deveriam preencher alguns requisitos básicos como morar nos projetos de assentamentos vinculados ao INCRA-RR e ter tempo para cursar os módulos do curso. Além disso, os professores que atuavam nas salas de aula do Pronera, e que não tinha formação superior, também tinham prioridade no processo seletivo, uma vez que o curso foi criado para suprir a demanda do mencionado programa.

Ao término do curso Normal Superior tivemos 96 alunos do estado de Roraima que concluíram com êxito, dos quais 80% estão atuando como professores do campo nos projetos do Pronera. Muitos desses educandos passaram em concurso público no estado e nas prefeituras, assumindo cargos de professores, coordenadores pedagógicos e diretorias.

Os professores que atuaram no Pronera de 2002 até 2011 eram contatados como bolsistas, até ser baixada uma recomendação do TCU para que fossem contratados de acordo com as normas vigentes da CLT, de modo que, a partir de 2013 todos os projetos foram obrigados a incluir em seus orçamentos gastos relacionados à contratação dos professores, tais como: férias, décimo terceiro, fundo de garantia e encargos trabalhistas. Com isso, as ações pedagógicas para os projetos tornaram-se mais limitadas, uma vez que um terço dos recursos disponíveis era destinado às questões trabalhistas dos professores.

Logo que esse processo de contratação foi concretizado, os Coordenadores Gerais dos projetos, começaram a observar alguns problemas de ordem trabalhista, como atestados médicos de 6 meses com as mais diversas patologias e várias licenças maternidade. Isso não ocorria quando os professores eram contratados com bolsa, pois sabiam que a qualquer momento poderia ser substituídos. De acordo com os resultados dessa alteração no regime de contratação, pode-se observar que em algumas salas de aula os alunos foram prejudicados por falta de professores e a coordenação dos projetos nada podia fazer porque não foi previsto a contratação de professores substitutos para atender essa demanda e nem poderia fazer tal previsão pois os recursos financeiros foram reduzidos drasticamente.

Além disso, também foi enfrentada a falta de compromisso por parte de alguns professores, por terem eles obtido sucesso em concursos públicos e as atividades do Pronera ficaram sendo vistas como secundária na ordem de prioridade dos envolvidos.

Em relação à participação das fundações, os órgãos responsáveis em gerir os recursos financeiros, a história mostra que na implantação do Pronera no Estado de Roraima a primeira instituição que foi firmada parceria, em 2001, foi o Instituto Evaldo Loide (IEL), que na época era a única regularmente registrada no estado. Após a criação da

Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal de Roraima em 17 de junho de 2002, com objetivo de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFRR e à promoção do desenvolvimento técnico e científico da região amazônica, em especial do estado de Roraima, visando a qualidade de vida da população, todas os convênios foram celebrados com a participação dessa Fundação Ajuri. Apenas um projeto que foi administrado pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, em 2005, onde os recursos para execução das atividades foram depositados na conta única da instituição que realizavam as compras e pagamentos inerentes às metas previstas no projeto.

Desde a implantação do Pronera no estado de Roraima em 2000 até o ano de 2011, todas as fundações tiveram uma participaram de forma eficaz, porém sem nenhuma contrapartida por parte dos projetos para cobrir seus gastos administrativos, tais como pagamento de funcionários, telefone, transporte, combustível e encargos bancários.

Por meio das determinações da Portaria Interministerial Nº 507, de 24 de Novembro de 2011, todos os convênios celebrados com entidades privadas sem fins lucrativos, poderão acolher despesas administrativas até o limite de 15% do valor do objeto, desde que expressamente autorizadas e demonstradas no respectivo instrumento e no plano de trabalho. Todos os projetos do Pronera, iniciados a partir de 2012, começaram a incluir em seus orçamentos 5% do valor total do objeto para cobrir as despesas administrativas das fundações, sendo incluída de acordo com a rubrica orçamentária de despesa federal (3390.39 – outros serviços de terceiros – pessoa jurídica).

A relação do Incra-RR com os coordenadores dos projetos e as Fundações sempre foi muito saudável, pois atendiam às expectativas e realizavam as ações necessárias para formulação de processos licitatórios, contratação de pessoal e aquisição de material didático pedagógico. Porém, existe um entrave nessa parceria relacionado à prestação de contas entre as Fundações e o Setor de Contabilidade do Incra – em minha opinião o principal responsável pelo atraso das prestações de conta é o setor financeiro do Incra, porque passa mais de 5 anos sem analisar as prestações inviabilizando a implantação de novos projetos e, quando analisam, fazem várias exigências e cobranças referentes a outras gestões das fundações, o que traz um mal-estar entre as instituições.

Em conclusão, as maiores dificuldades encontradas para gerir as ações do Pronera estão relacionadas ao apoio local do Incra, haja vista que trabalhamos com convênio, e a burocracia tem sido um fator limitador da celeridade nas questões relacionadas à gestão dos projetos. Por outro lado, a falta de um transporte à disposição do programa inviabiliza um acompanhamento das turmas de forma mais efetiva. Quando queremos fazer algum acompanhamento das turmas, aproveitamos para viajar juntamente com os coordenadores das instituições de ensino, uma vez que a distância das salas de aulas do campo em relação a capital torna a viagem muito cansativa (280-320 km): os municípios não possuem estradas com o mínimo de condições para se trafegar com segurança e constantemente as pontes de madeiras nas vicinais são avariadas impossibilitando as visitas nas salas de aulas. Durante o período de inverno fica quase impossível o acesso às salas, devido os rios e igarapés transbordarem inviabilizando o tráfego de veículos.

APÊNDICE E - Entrevista III – Adalgiza Aranha de Souza²⁰

²⁰ Nasceu na Paraíba, possui mestrado e doutorado em Agronomia, trabalha no Centro de Ciências Agrária da Universidade Federal de Roraima, foi Coordenadora de dois cursos técnicos do Pronera.

Fui contratada em 2005 pela Universidade Federal de Roraima-UFRR no período em que Escola Agrotécnica-EAGRO estava sendo reativada pelo professor Mailson Monteiro do Rêgo. Nós começamos duas turmas pelo Pronera técnico agrícola com habilitação em zootecnia e técnico agrícola com habilitação em agronomia. Na época, quando chegamos ao campus Murupú não havia salas de aula, usávamos galpões como sala de aula e os dormitórios dos alunos foram improvisados em galpões da antiga fazenda Bamerindus.

Para garantir o mínimo de conforto para os alunos tivemos que fazer um empréstimo de colchões junto à prefeitura de Boa Vista-RR e o IBAMA doou a madeira, que fui retirar no município de Rorainópolis, para que fossem feitos os beliches para os alunos. Começamos praticamente do zero. Quero registrar que o professor Mailson Monteiro do Rêgo reativou a EAGRO/UFRR no peito e na raça, pois não tínhamos praticamente nada. Quando o professor Mailson passou em outro concurso público, assumi a direção da EAGRO e fiquei com toda a responsabilidade, e mesmo sendo recém concursada, passei aproximadamente um ano na direção da escola e à frente da coordenação do Pronera.

A estrutura das salas de aulas dos cursos do Pronera eram apenas galpões abertos com carteiras e um quadro improvisado. Quando assumi consegui recursos por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC/MEC para melhorar a qualidade do curso. Enquanto eu estava na coordenação não houve evasão de alunos – houve sim, após minha saída, muita evasão, inclusive houve sobra de recursos financeiros não aplicados e o coordenador justificou o injustificável.

Os cursos foram ofertados com periodicidade, compreendendo momentos em salas de aula, sendo 15 dias de aulas expositivas, demonstrativas e ou práticas, intercaladas com 30 dias de permanência dos estudantes nas comunidades ou nos lotes, resultando numa carga horária efetiva de 1.380 horas para a habilitação em Agricultura, e de 1.400 horas para habilitação em Zootecnia. A carga horária foi distribuída em quatro módulos, que possibilitaram saídas intermediárias com certificação parcial. A proposta pedagógica dos cursos técnicos funcionava de maneira que os alunos aprendessem o conteúdo teórico na escola, e a nós competia também fazer visitas para observação a aplicação do aprendizado em seus lotes; alguns alunos aplicavam de forma correta, outros não aplicavam devido às muitas dificuldades para realizar o trabalho. Além disso, os alunos eram muito jovens e o que eles queriam mesmo era vir para capital.

Os recursos financeiros disponibilizados pelo Pronera não eram suficientes para realizar um trabalho de qualidade, não havia recursos para investimentos na escola, para melhor acomodar os alunos. As maiores dificuldades encontradas para realização dos projetos do Pronera eram porque estávamos reativando a EAGRO e não tínhamos nenhuma infraestrutura. A Universidade Federal de Roraima, na época, não disponibilizava recursos para EAGRO em função dos vários cursos que precisavam atender. Inicialmente, a contrapartida foi a cedência de quatro professores, que não eram suficientes para atender às necessidades da proposta pedagógica: Magna, Mailson, Alberto e eu.

Outra dificuldade bastante complicada para superar foi a questão dos alojamentos: tínhamos que improvisar tudo – cozinha, sala de aula, tudo era improvisado. A contratação das pessoas para atender às necessidades dos cursos técnicos do Pronera era feita pela Fundação AJURI/UFRR, os professores eram pagos por hora/aula, fazíamos o convite e os mesmos se disponibilizavam para ministrar aula.

Em relação aos nossos alunos, fico muito feliz por muitos terem conseguido vencer, como o caso do corretor da Volkswagen, e tenho alguns alunos que trabalham comigo como técnicos agrícolas contratados no projeto da Petrobras. Após a conclusão do primeiro curso técnico com habilitação em zootecnia e técnico agrícola com habilitação em agronomia, escrevi um novo projeto para em Técnico em Agropecuária para atender 100 alunos, lançamos o edital e fomos nos municípios com uma equipe para fazermos as inscrições, foi divulgado em jornais, rádios, boca a boca e para os representantes dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais basicamente nos auxiliaram apenas na divulgação do processo seletivo, as associações das vicinais praticamente não existiam, apenas de nome, sequer tinham espaço físico para funcionamento.

Todos os erros que foram detectados na execução do primeiro projeto eu tentei corrigir, por exemplo, muitos alunos não residiam no lote. A partir do segundo, durante o processo seletivo fizemos questão de fazer as inscrições nos próprios lotes verificando a documentação do lote, inclusive foi explícito no edital que os alunos deveriam residir no interior. Além disso, houve um melhor enquadramento dos recursos de acordo com as metas, não me lembro exatamente em quais metas.

Para início do segundo projeto tivemos que esperar um ano, obviamente não existiu uma continuidade. Infelizmente tive que suspender minhas férias por duas vezes – tanto é que quando pensava em tirar férias as pessoas falavam, vai iniciar agora, e nada. Nesse período de um ano a EAGRO ficou parada sem atividade e eu assumi a Direção da escola. Quando se iniciaram as atividades do curso técnico em agropecuária a reitoria mandou escolher entre a direção e a coordenação do curso do Pronera – optei pela direção da escola porque pensava muito no seu crescimento, e a coordenação do curso técnico passou para o professor Marcio Akira Couceiro.

Durante a execução do segundo curso técnico a infraestrutura já era bem melhor, tínhamos duas salas de aula, reformamos os alojamentos e a cozinha. O diálogo com Incra sempre foi realizado de forma tranquila, sem problemas. Aprendi muito com o Pronera: foi a base para a continuação do meu trabalho na extensão universitária.

Na minha opinião, a contribuição do Pronera para o homem do campo possibilitou uma visão diferente de mundo. O estudo é tudo, abre uma possibilidade de vida diferente. A universidade apoia os projetos do Pronera dentro de suas possibilidades, posso citar como exemplo contratação de professores, transporte para os alunos e para os acompanhamentos do tempo comunidade.

O Pronera é um excelente programa desde que desenvolvido da forma que deve ser, bem elaborado e bem conduzido, com o uso de recursos onde deve ser aplicado, fazendo a seleção dentro das vicinais onde realmente as pessoas estão. Dessa forma, o campo no estado de Roraima irá desenvolver.

APÊNDICE F - Entrevista IV – Jandie Araújo da Silva²¹

Meu primeiro contato com o Pronera foi após a conclusão dos dois cursos técnicos promovidos pela EAGRO, quando os professores da escola tiveram a ideia de implantação de um curso superior com objetivo de dar continuidade aos estudos dos alunos. Para isso, os professores Marcio Akira Couceiro e Ricardo Alves Fonseca fizeram uma viagem ao Paraná no intuito de conhecer um centro avançado do curso de Agroecologia. Ao retornarem, o professor Marcio Akira escreveu e aprovou junto ao Pronera o Curso de Tecnologia em Agroecologia no intuito de promover uma formação continuada aos alunos oriundos dos cursos técnicos do Pronera.

Para o aluno se candidatar ao curso de agroecologia, ele teria que ser aluno de área de assentamento, residir em assentamento ou ser dependente de assentados e não possuir nenhuma pendência do registro do imóvel junto ao Incra.

O professor Marcio Akira esteve à frente do projeto durante um período de 4 meses aproximadamente, fez a divulgação no interior e iniciou o processo de inscrição dos alunos que almejavam participar do vestibular. Em seguida, foi eleito Diretor do Centro de Ciências Agrárias da UFRR, motivo que o levou a deixar o cargo junto à coordenação do curso superior do Pronera. Dessa forma, fui convidado para assumir em seu lugar e prontamente convidei o prof. Ricardo Alves Fonseca para ser o coordenador pedagógico do projeto.

Acredito que o convite surgiu porque sou um professor bem ativo na escola, me relaciono bem com todos e tenho perfil para a área de atuação do curso superior. Durante uma reunião de professores Marcio Akira falou que alguém deveria assumir o projeto do curso superior do Pronera. Dessa forma, foi sugerido meu nome para assumir o projeto e prontamente o coordenador acatou e me fez o convite que foi aceito por mim.

O curso de agroecologia ofertou 60 vagas tendo duração de três anos e meio. Após o processo seletivo, o início do projeto atrasou porque era pra ter começado as aulas em março de 2012, mas só teve início em agosto de 2012 devido aos muitos problemas relacionados ao processo seletivo; ocorreram muitas desistências de alunos, outros perderam a matrícula e nós tínhamos que seguir o edital e os alunos ainda não tinham essa experiência. Muitos alunos se inscreveram e não vieram fazer o vestibular por falta de comunicação nas localidades onde moram, apesar de ter sido divulgado em edital e via rádio.

Por conta desses contratemplos, foram chamados quase todos os alunos da lista de espera para fazer a matrícula. Ao iniciarmos as aulas, a Eagro já dispunha de uma infraestrutura adequada para atender os alunos. Foi feita uma reforma no refeitório e um antigo galpão foi transformado em salas de aulas com capacidade para 40 alunos, foram climatizadas e receberam carteiras novas para atender as duas turmas do curso de

²¹ Nasceu no Catolé do Rocha-PB, possui mestrado e doutorado em Agronomia, trabalha na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima, foi Coordenador do Curso Superior de Agroecologia do Pronera-RR.

agroecologia. O curso foi formatado para atender duas turmas de 30 alunos porque as salas de aulas não comportavam 60 alunos e desde do início o projeto foi planejado dessa forma.

Os recursos financeiros eram geridos pela fundação Ajuri. Minha relação sempre foi amistosa com os administradores da fundação. Todos os pedidos de compras e pagamentos sempre foram atendidos de forma satisfatória.

O curso de agroecologia foi desenvolvido em regime de alternância onde os alunos passam 20 dias na escola com aula e ficam 30 dias em casa, tempo comunidade, fazendo algumas ações referentes ao curso. A ideia era os alunos aprenderem as técnicas profissionais em sala de aula, para depois desenvolvê-las em seus lotes, e também para que possam desenvolver e aplicar o conhecimento e a prática na própria região, não apenas no seu lote, mas transferir o aprendizado da escola para o meio onde vive. Uma das funções dos cursos do Pronera de uma maneira geral é o desenvolvimento dos projetos de assentamento por meio dos conhecimentos adquiridos em sala de aula independente dos cursos que são oferecidos para comunidade.

Nós temos um acompanhamento desse processo através de visitas técnicas, eu nomeio uma comissão de professores que naquele momento estão ministrando aulas para os alunos para acompanhar o tempo escola. O nosso semestre é composto por três tempo escolas, sendo ministradas oito disciplinas. Nas visitas, os professores oferecem uma assistência técnica para os alunos, veem o que eles estão acertando e o que estão errando para possíveis orientações.

A maior dificuldade encontrada na realização do tempo comunidade estava relacionada à falta de comunicação com os alunos nos seus próprios lotes, por exemplo, quando havia alguma alteração no cronograma de viagens para acompanhamento das atividades não era possível avisá-los devido a ausência de sinal de telefone celular e a inexistência de acesso a internet para verificação de e-mail. Além disso, os projetos do Pronera que são executados na Eagro só têm sucesso devido a contrapartida da escola, porque os recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal não são suficientes para realizar um trabalho dessa envergadura, especialmente no estado de Roraima. Dessa forma, a Eagro disponibiliza aos projetos do Pronera toda a infraestrutura necessária para atingir os objetivos propostos desde salas de aulas climatizadas, laboratórios, biblioteca, alojamentos, setores de produção, adubos e transporte.

O relacionamento com os representantes do Incra sempre foi o melhor possível, porque os asseguradores Derocilde e Marcos são muito presentes nas ações coordenadas por mim e minha equipe de trabalho, sempre fazem visitas nas salas de aulas para conversar com os alunos e conosco, muitas vezes fazem cobranças, em especial de relatórios. Essa relação da Eagro e o Incra, ao longo do tempo melhorou muito.

Durante a execução do projeto de nível superior não contamos com a participação dos movimentos sociais.

Quero registrar alguns casos que acompanho no dia a dia do nosso projeto. Muitos alunos melhoram sua condição financeira em função de estarem na universidade. Temos casos de alunos que estão viajando para participar de congresso internacional em Palmas-TO, muitos publicaram trabalhos científicos. Por outro lado, muitos alunos têm autonomia de buscar novas tecnologias e implantá-las nas suas propriedades. Então, isso é muito

gratificante para os coordenadores do curso, porque indiretamente os alunos estão envolvidos em outras ações por estarem dentro da universidade que contribuem para o seu desenvolvimento enquanto cidadão.

Nós temos excelentes alunos que trabalham e pensam em dar continuidade aos estudos, alguns estão fazendo projetos de especialização e mestrado. No meu ponto de vista, os projetos do Pronera são de suma importância, atingem uma esfera dentro do Estado que o governo de forma geral não chega. Não existem políticas públicas voltadas para esse público, ou seja, transporte, infraestrutura ou professor capacitado para atender os alunos do campo.

Então, o programa é muito interessante e bonito, precisa cada vez mais de pessoas que queiram fazer e dar continuidade a esse processo educacional. A meu ver, o estado mais organizado em relação às ações do Pronera é Roraima, apesar de todas as dificuldades de se atingir todas as localidades do estado. Se o Pronera tivesse condições de financiar a parte de infraestrutura, eu acho que seria uma boa, porque as vezes para dar uma condição de aula melhor, especialmente nas aulas práticas, preciso comprar um frango ou ração para o frango ou comprar adubo para os alunos fazerem aulas práticas com os professores, porém as imposições das normas contidas no Manual do Pronera não me permitem comprar. Mais uma vez, quero dizer que o sucesso dos cursos do Pronera depende das parcerias, especialmente no que se refere a infraestrutura.

APÊNDICE G - Entrevista V – Maria Lourdes Vieira Pedroza²²

Sou professora da disciplina Biologia do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima-CAp/UFRR. Meu primeiro contato com os projetos desenvolvidos pelo Pronera surgiu por meio de um convite do professor Jedson Machado Ximenes também professor do Colégio de Aplicação da UFRR. Na ocasião, recebi uma proposta para assumir a coordenação pedagógica – a princípio fiquei um pouco assustada porque nunca tinha tido contato com Educação de Jovens e Adultos, mas aceitei o desafio e

²² Nasceu em Nazarezinho-PB, formada em Ciências Biológicas e possui mestrado em genética, trabalha no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, foi Coordenadora Pedagógica de dois projetos do Pronera-RR.

pedi um tempo para estudar os princípios pedagógicos que norteiam a essa modalidade de ensino.

Essencialmente, minha função enquanto coordenadora pedagógica do projeto Avançar, coordenado pelo professor Jedson Machado Ximenes, era selecionar os professores que iriam ministrar os encontros de capacitação para os professores do campo, fazer o planejamento dos encontros de capacitação, fazer acompanhamentos pedagógicos nas salas de aulas para verificar possíveis dificuldades pedagógicas de alunos e docentes, controlar a entrega de material didático pedagógico, administrar todos os documentos referentes às matrículas dos alunos e fazer os certificados, os históricos e as declarações referentes a todos os envolvidos no projeto.

As maiores dificuldades encontradas para realização das atividades pedagógicas dos projetos do Pronera que eu trabalhei, estão relacionadas à diversidade de disciplinas que são impostas para os professores do campo ministrar, ou seja, muitos professores assumem três disciplinas, mesmo possuindo formação e/ou afinidade para atuar apenas em uma delas. Com isso, percebia uma certa insegurança e receio por parte dos professores, mas infelizmente essa era a única forma para realizar as ações educacionais do programa, pois os recursos financeiros não são suficientes para contratação de mais professores.

E por falar em contratação de professores, outro grande entrave foi quando o professor Jedson Machado Ximenes aprovou o projeto de Ensino Médio intitulado EMEJA, com a melhor das intenções em relação à garantia dos direitos trabalhistas, sendo assinada a carteira de trabalho de todos os professores. Eu sempre lutei para garantir o direito trabalhista dos professores, porém administrativamente tivemos alguns problemas com o benefício. Por um lado, quase 1/3 dos recursos financeiros do projeto era direcionado para os encargos trabalhistas, inviabilizando outras metas necessárias do projeto, mostrando que os recursos liberados pelo governo federal não são suficientes para fazer um trabalho semelhante ao desenvolvido nas capitais e grandes municípios. Por outro lado, o processo de demissão é muito demorado, tivemos que aplicar várias advertências para os educadores que não tinham compromisso com o projeto para depois demiti-los – todo trâmite legal chegava a demorar quase 6 meses, o que de certa forma atrapalhava o processo de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que gostaria de registrar é a força de vontade dos alunos do campo, passam o dia inteiro trabalhando na roça, considerando o calor que faz na região Norte do país, mesmo assim, ainda conseguem arrancar forças para assistir aula à noite. Percebendo isso, a nossa orientação para os professores era que planejassem aulas dinâmicas e relacionadas à vida desses trabalhadores e trabalhadoras, visando motivá-los e, conseqüentemente, favorecer o processo de aprendizagem.

Minha missão, enquanto coordenadora pedagógica, sempre muito árdua, pois realizar os acompanhamentos pedagógicos no horário das aulas (noite) não é nada fácil para nós, uma vez que residimos na capital e a grande maioria das nossas salas ficam localizadas no sul do estado de Roraima, temos que percorrer uma distância de aproximadamente 395km. Normalmente, saímos de casa bem cedo para o interior, após realizarmos tais atividades retornamos para Boa Vista (capital) à noite, pois temos que trabalhar no dia seguinte.

Por muitas vezes, já pensei em desistir. Teria motivos: desgastes das viagens, risco de morte nas estradas mal sinalizadas em Roraima e por questões familiares. Mas parece que existe algo mais forte do que o meu “eu”, sou impulsionada pelos esforços do homem do campo que por muito tempo tiveram poucas oportunidades para galgar no caminho da escolarização, processo de fundamental importância para o crescimento pessoal, econômico e político do campo roraimense.

Para finalizar, quero deixar registrado que enquanto professora da Universidade Federal de Roraima, cumpro com minhas obrigações trabalhistas, sejam elas de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, trabalhar nos projetos desenvolvidos pelo Pronera é meu maior desafio em todas os aspectos: intelectual, físico e afetivo.

APÊNDICE H - Entrevista VI – Dora de França Ferreira²³

Meu primeiro contato com o Pronera foi através do Zezão – o Presidente da Central dos Assentados de Roraima-CAR que conheceu o trabalho que eu desenvolvia no projeto de assentamento Nova Amazônia e me levou para conhecer Derocilde, asseguradora do Pronera em Roraima. Eu desenvolvia um trabalho de alfabetização voluntária, sem nenhum vínculo com qualquer instituição. Eu tinha duas turmas de 12 alunos, totalizando 24 alunos analfabetos. Após conhecer meu trabalho, Zezão disse a Derocilde do Incra que precisava conhecer seu trabalho o Pronera pois acabara de chegar no estado.

Há 11 anos que trabalho com alfabetização de jovens e adultos e acho uma coisa fantástica, fazer com que os alunos conheçam as letras e escrever palavras; alguns alunos vinham de outras fazendas para estudar comigo, o boato que tinha uma professora que não cobrava nada para alfabetizar saía de boca em boca. Eu ainda consegui o material didático pedagógico na prefeitura de Boa Vista; na ocasião eu era diretora de uma escola estadual. Dessa forma, conseguia caderno, lápis e livros didáticos.

O reconhecimento dos alunos é tão grande que até hoje muitos me chamam de mãe e outros me chamam de tia Dora. Todo esse processo iniciou em 2009 e durou até 2011. Infelizmente, nossos alunos não eram certificados porque não tínhamos nenhum vínculo com instituição de ensino. Após ficar sabendo do meu trabalho, Derocilde foi conhecer de perto, e no ano seguinte o Incra abriu uma turma de alfabetização do Pronera. O projeto, de nome EJAPAR, era coordenado pela professora Luzia e a Geovani. Fui então convidada para assumir a coordenação pedagógica, infelizmente não fiz nada, porque as outras coordenadoras não me deixam trabalharem da forma correta, porque no entendimento das professoras da universidade eu fui colocada no projeto como espã da Asseguradora do Incra em Roraima – ou seja, de Derocides. Simplesmente fui isolada do projeto, não era convidada para ir para o campo apenas ficava sentada cumprindo horário. Por muitas vezes pedi para sair, mas esse pedido não era aceito por Derocilde. No entanto, acabei recebendo da coordenadora geral do projeto a notícia de que não iria pagar mais bolsa para mim, e ao mesmo tempo vendo outra pessoa, Regiane, ser chamada para ficar no meu lugar. Por conta disso, fiquei com depressão, mesmo assim fiquei até a conclusão do projeto. Nesse meio tempo, a Pró-reitora de Extensão Geyza Alves Pimentel me chamou e disse “Dora quero conhecer seu trabalho para poder voltar a pagar sua bolsa”. Isso depois que a

²³ Nasceu no Piauí-PI, formada em Letras com Habilitação em Literatura e possui especialização em Pedagogia Escolar, trabalha no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, foi Coordenadora Geral de dois projetos do Pronera-RR.

professora Luzia foi acompanhar o marido no curso de mestrado no sul do país. Com isso, voltei a receber bolsa para realizar o trabalho.

Durante a execução do projeto tivemos muitas evasões. No intuito de resgatar os alunos fizemos várias oficinas pedagógicas, que envolviam além dos alunos toda comunidade em geral, promovíamos várias dinâmicas e atividades lúdicas para mostrar a importância da educação na vida deles. Geralmente, as atividades eram realizadas nos finais de semana. Dessa forma, conseguimos que os alunos evadidos retornassem as salas de aulas.

Após essa primeira experiência no Pronera, que não foi das melhores, meu próximo encontro com o programa foi no projeto Pedadas. As raízes do projeto surgiram quando o professor Bernardo Mançano Fernandes, Coordenador Pedagógica do Pronera Nacional, fez uma visita em Boa Vista- Ao conhecer a realidade local, Bernardo lançou um desafio para a equipe do Pronera, propondo que fizéssemos um projeto diferenciado para chegar até os agricultores que não estavam sendo atendidos pelas redes municipais e estaduais de ensino, e que residem em local de difícil acesso.

Quando o professor Bernardo foi embora, de imediato a asseguradora do Pronera, Derocilde, me convocou juntamente o Zezão, para pensarmos e elaborarmos um projeto de alfabetização para Roraima visando acabar com o analfabetismo. Dessa forma, realizamos várias reuniões no Incra e no projeto de assentamento Nova Amazônica. Então pensamos como o educador iria ter acesso às vicinais mais distantes, e após várias discussões chegamos à conclusão que o meio de transporte mais acessível para os educadores realizarem suas atividades era a bicicleta, inclusive em um dos nossos encontros estava presente o procurador do Incra, Uelito, que sugeriu o nome do projeto: – por que vocês não colocam o nome do projeto "Pedalada do saber"? E assim, foi batizado o nome do projeto de forma unânime por toda a equipe. Enfim, pegou.

O projeto Pedadas do Saber tinha a duração de dois anos, porque é no período da colheita e das chuvas que a maioria das salas de aula param de funcionar. Então, para cumprir a carga horária seria necessário um projeto com dois anos de duração, onde alunos tivessem mais tempo para aprender a ler e escrever.

O professor fazia, primeiramente, o levantamento da demanda em cada vicinal identificando quantos alunos são analfabetos e se eles desejam estudar. Com isso, as turmas iam sendo formadas e a sala de aula ficava localizada bem no meio da vicinal, com objetivo de manter a mesma distância de deslocamento por parte dos alunos. As aulas eram realizadas de acordo com o horário disponível pelos alunos.

A equipe de coordenação do projeto tem uma ficha de frequência de todos os professores, que facilitaria o acompanhamento pedagógico uma vez que sabíamos onde os professores estavam ministrando aula. Geralmente, parávamos as aulas nos meses de maio e junho, período de maior intensidade de chuvas no estado, o que inviabilizava os acompanhamentos pedagógicos e o deslocamento dos alunos para as salas de aula.

Durante o início da parceria do projeto recebemos apoio da Central dos Assentados de Roraima-CAR e do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), mas infelizmente não houve uma participação efetiva dos representantes dos movimentos sociais (CAR e MMC), nunca acompanharam as atividades do projeto Pedadas do Saber, apenas exigiam que a

logomarca dos movimentos sociais estivessem nos documentos e eventos; em troca, eles assinavam a carta dos movimentos que o Pronera exigia para aprovação dos projetos.

Quanto aos recursos disponibilizados para realização do Projeto Pedaladas, não foram suficientes: queríamos pagar melhor os professores – peça fundamental para o sucesso de programa. Por outro lado, o material didático pedagógico foi suficiente para desenvolver um trabalho de qualidade.

Em nossas salas de aula tínhamos dois alunos com deficiência: um surdo e outro com problema mental, que residiam no município do Caroebe. Também tínhamos muito alunos indígenas que moram em fundiária e frequentavam nossas salas de aula, pedimos autorização do Incra para atender essa população e a seguradora do Pronera liberou o atendimento dos índios da etnia macuxi e wapixana; muitos falavam português e os que não dominavam o idioma logo aprendiam.

Iniciamos o projeto com 600 alunos regularmente matriculados e, ao término, certificamos 522 alunos, sendo que uma das turmas do projeto Amarajari não recebeu certificação apenas declaração de participação porque ficou sem a professora e não tinha outra para substituí-la. Todos os docentes são orientados, principalmente nos encontros de capacitação, a fazer parte da família dos alunos, pois o adulto só precisa de um pequeno motivo para desistir. Portanto, o papel do professor é manter um nível de amizade para motivar os alunos a continuarem em sala de aula.

A maior dificuldade em executar o projeto foi a falta de experiência em coordenar um projeto dessa envergadura, pecamos muito tentando acertar, mas aprendemos muito. Outra dificuldade estava relacionada à infraestrutura das salas de aulas que funcionavam de forma precária nas escolas, residências e associações, nas salas de aula que não tinham energia elétrica as aulas funcionavam durante o dia. Atualmente, nossos alunos estão fazendo o segundo segmento do Ensino Fundamental pelo Pronera.

Após a conclusão e o sucesso desse primeiro projeto, escrevemos o outro projeto intitulado de Pedaladas do Saber II, que funcionou nos mesmos moldes do primeiro projeto. Houve apenas uma alteração nos vales dos recursos financeiros em relação ao valor aluno/ano, o que nos possibilitou aumentar um pouco o salário dos professores.

Em geral, a verdadeira contribuição social da alfabetização na vida dos agricultores é a autonomia, anteriormente para aplicação de algum agrotóxico ou adubos em suas plantações eles precisavam de alguém para ler a bula. Atualmente, eles fazem isso sozinhos, aprenderam ler e conseguem aplicar as proporções de acordo com a bula.

APÊNDICE I - Entrevista VII – Edson Almeida Souza²⁴

Meu nome é Edson Almeida Souza tenho 44 anos, há dois anos estou estudando no Pronera, parei de estudar em 1986 para trabalhar na roça, tinha uma colega que estudava no programa e me motivou a voltar para sala de aula. Estudei no supletivo no estado do Pará até 8ª série, ficando retido apenas em Português, fiz a prova de classificação no Pronera e passei, logo depois retomei os estudos no Ensino Médio.

A coordenação do Pronera acertou na escolha dos professores porque são pacientes o que facilita acompanhar as dificuldades dos alunos, fico olhando o caderno do meu filho que também está fazendo o 3º do Ensino Médio, em escola regular, e os conteúdos trabalhados são parecidos.

²⁴ Nasceu no Maranhão, cursa o Ensino Médio ofertado pelo Pronera em Roraima, trabalha como auxiliar de serviços gerais no município do Caroebe em Roraima.

Para melhorar as aulas, se o Pronera pudesse oferecer transporte para as pessoas que têm vontade de estudar seria bom, muitos desistiram por não ter transporte, sinto falta de um café à noite na sala de aula. O material didático que temos é suficiente, mas prefiro trabalhar com apostilas do que com os livros, pois quando se trabalha com apostila ela já vem resumida ficando mais fácil.

Às vezes, escrevo literatura de cordel, quando me deparo com um assunto fico pensando o dia inteiro, vou dormir e acordo na madrugada para escrever o que penso. Sempre recebi o incentivo da professora Jandira para continuar escrevendo; uma vez, ela me pediu para escrever uma homenagem para as mães.

Um dia a professora passou um trabalho do Período Regencial e pediu para apresentamos o que entendemos a respeito do texto, aí eu fiz esses versos:

REGÊNCIAS DO BRASIL

Há muitos anos atrás

Um episódio aconteceu

D. Pedro faz sua renúncia

Em favor de um filho seu.

Mas como ele era de menor

Vejam só o que aconteceu.

A Constituição do Brasil

Com seus artigos pesados

Não permitiu que o herdeiro

Logo fosse empossado.

Pois só tinha 5 anos

Contrariando todos os planos

Mas olhem só o resultado.

Criaram várias regências

Ao qual nos conta a história

Regência una, Regência Trina

*E também a Provisória
Foi criado eleições
Com apoio das multidões
Feijó garante a vitória.*

*Era um homem destemido
Porém de grande valor
Governou com a mão de ferro
As revoltas derrotou.
Fez tudo o que podia
Mas a pressão só crescia
Do seu cargo renunciou.*

*Depois veio Araújo Lima
Para também governar
Buscou de todas as formas
Para o Brasil se organizar.
Mas a economia só caía
Com a crise do dia a dia
Nada pode consertar*

*D. Pedro que era criança
Esperou o tempo passar
Depois de vários anos
Viu sua hora chegar.
Então a corte decidiu
Entregar o Brasil
Para o jovem nele reinar.*

Também tenho um verso que fiz para homenagear os professores, posso ler?

DIA DO PROFESSOR

Nesta data tão importante

Eu vou homenagear

A todos profissionais

Na arte de educar

Por isso sou muito grato

E peço a Deus lá do alto

Que a todos venha ajudar

Na vida do ser humano

Tem um fator principal

Que é um preparo educativo

Que vem do colegial

Peço a Deus criado

Que derrame do seu amor

A cada profissional

Por que são os professores

No meio da sociedade

Que fazem a diferença

No interior ou na cidade

Trabalhando com amor

Levando o ensino onde for

Pra que haja felicidade

*Pois, nosso país precisa
Muito dessa profissão
Pelo trabalho de cada um
Pra formar bons cidadãos
Que salário justo
E não uma ajuda de custo
Aos heróis da educação*

*Meus versos aqui terminam
Pedindo a Deus de amor
Que estenda suas mãos
Sobre cada professor
E a todos que são eleitos
Seja governo ou prefeito
A essa classe der mais valor*

Essa fiz para o rio Amazônia ouça:

RIO AMAZÔNIA

*Eu nasci nas cordilheiras
Muitos sabem minha história
Que sou um dos maiores do mundo
Todos guardam na memória.
Sou rico sou importante
Não há nada em minha frente
Que mude minha trajetória.*

*Sou orgulho do país
Também de muito valor
Enriqueço a fauna e flora
Dos indígenas tenho amor.
Turistas ficam encantados
Com câmeras para todo lado
Pra mostrar meu esplendor.
O meu destino é certo
Porém sei onde vou chegar
Minha viagem é constante
Nada me faz desviar.
Esse trajeto é de todo dia
Porém com a mesma alegria
Vou de encontro com o mar.*

*Eu sou o rio Amazônia
Onde não há outro igual
Sou de grande importância
Na área comercial.
Pois navegam o dia inteiro
Navios de passageiros
Meu valor é mundial.*

Na realidade meu maior sonho de vida é lutar por um emprego melhor para oferecer algo melhor para os meus filhos. Com um estudo melhor, pretendo me capacitar e continuar estudando, uma coisa que está na minha mente é fazer faculdade para buscar um bom trabalho. Atualmente, trabalho na construção civil, sou ajudante de pedreiro.

APÊNDICE J - Entrevista VIII – Marta Ferreira Campos²⁵

Moro na vicinal 13 de Entre Rios, minha casa fica a 3km da sala de aula, venho de moto. Estudo há dois anos no Pronera no Ensino Médio. O Pronera é muito bom porque as aulas são à noite, um horário que podemos vir pra escola, porque durante o dia fica difícil a gente que é dona de casa. Meu marido é vaqueiro e eu tenho três filhos, meu maior sonho é terminar o terceiro ano e ir pra uma faculdade pra terminar os estudos e arrumar um emprego bom, pra que eu possa dar melhores condições para meus filhos.

O Pronera deveria oferecer condições de transporte para as pessoas virem para a sala de aula, muitos não podem vir, várias pessoas das vicinais desistiram porque não têm transporte. Alguns alunos reclamam da falta de merenda na escola, uma vez que começamos a estudar às 19h e terminamos às 22h, alguns ficam com fome. As professoras têm bastante paciência porque muitos têm dificuldade, elas dão mais atenção para aqueles que têm mais dificuldade e pedem para os mais espertos ajudarem.

²⁵ Nasceu no Maranhão, cursa o Ensino Médio ofertado pelo Pronera em Roraima, não exerce atividade trabalhista remunerada, é dona de casa e mora na Vila Entre Rios localizada no município do Caroebe em Roraima.

APÊNDICE K - Entrevista IX – Evandro Ghedin²⁶

Nasci no município Dois Vizinhos, no interior do Paraná, em área de assentamento. Logo após meu nascimento, minha família se mudou para o município Boa Vista da Aparecida que era a sede de um projeto de assentamento. Tenho várias lembranças desse lugar, entre elas as visitas do Presidente do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrária-INDA chegando de helicóptero ao lado de uma escola construída em compensado pela instituição. Naquela ocasião, minha mãe era professora nessa escola.

Minha escolarização até a 3ª série do ensino fundamental foi em uma vila chamado Canoas no município do Cruzeiro do Iguaçu, no interior do Paraná. Todos os dias caminhava 5 quilômetros para chegar à escola a pé, algumas vezes ia a cavalo e cheguei a quebrar o braço em uma queda do animal, quando me deslocava para à escola.

Em seguida, meu pai foi trabalhar na Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional localizada no Rio Paraná, fronteira entre o Brasil e o Paraguai, quando mudou para cidade de Foz do Iguaçu. Então, passei a estudar em escolas urbanas.

Em 1985, mudamos para Roraima para o município de São Luis do Anauã, para o maior projeto de assentamento da América Latina constituído por cinco municípios do sul do estado (Caroebe, São Luis do Anauã, São João do Baliza, Rorainópolis e Caracará) que ainda não era vinculado ao Incra de Roraima. Era área de colonização do território, ainda não havia a distinção entre estado e governo federal. A experiência perdurou durante um período de cinco anos, porém, atualmente, muitos de meus familiares ainda estão morando no estado, e eu me considero mais roraimense do que paranaense porque construí uma identidade local com o campo.

Meu Ensino Médio foi feito em São Luis do Anauã através do projeto LOGUS 2 que era destinado aos professores que não tinham formação nessa modalidade de ensino. Depois de muito insistir para estudar, junto à coordenação do projeto, me vi com esperança quando me cederam apostilas para estudar em casa e fazer as provas que ficavam arquivadas na secretaria do curso, e caso surgisse vaga minha documentação seria encaixada para conclusão do curso. Dessa forma, consegui pagar as disciplinas física, química, biologia e matemática; as demais disciplinas da grade curricular do ensino médio foram pagas em supletivo.

Em janeiro de 1990, deixei Roraima e fui para Manaus, no estado do Amazonas, com o fim de fazer o nível superior, uma vez que naquela época ainda não existiam universidades no estado.

Meu primeiro contato com o Pronera se deu no primeiro semestre de 2003, um envolvimento direto, quando a professora Eloisa Borges, minha colega de mestrado, que estava em Roraima trabalhando com Educação de Jovens e Adultos, entrou em contato

²⁶ Nasceu no Paraná-PR, possui graduação em Filosofia e mestrado e doutorado em Educação, trabalha na Universidade Estadual de Roraima, foi Coordenador do Curso Normal Superior do Pronera em Roraima.

comigo – na ocasião eu era coordenador do curso Normal Superior da Universidade Estadual do Amazônia-UEA.

A intenção inicial era promover um curso superior para os educadores do campo de Roraima. Esse primeiro contato foi realizado com a UFRR, por meio do Centro de Educação, e a resposta havia sido que a instituição não tinha condições de atender àquela demanda, naquele momento. Por isso, a professora Eloisa entrou em contato comigo para execução de um projeto pelo PRONERA em nível superior.

Em seguida, iniciaram os diálogos com assegurada do Pronera em Roraima, Derocilde Pinto da Silva, via telefone, e-mail e depois, pessoalmente. Achei muito interessante a ideia e comecei a mobilizar uma equipe para pensar de forma mais sistemática tal projeto. Além disso, participei do II Seminário de Educação do Campo, realizado em Brasília, onde interagi com várias pessoas de outros estados que tinham experiência com projetos do Pronera em nível superior.

Estava presente nesse Seminário, Derocilde Pinto da Silva (asseguradora do Pronera em Roraima) e algumas lideranças dos movimentos sociais de Roraima, entre eles José Garcia Ribeiro Lopes Presidente da CAR-RR e Luis Carlos Gomes de Lima Presidente da FETAG-RR. Foram realizadas muitas conversas para traçar um modelo de projeto de nível superior que atendesse às necessidades do homem do campo no estado. Ao término do seminário, foi acordado que o INCRA-RR juntamente com o INCRA-AM fizessem uma provocação a Universidade Estadual da Amazônia-UEA para implantação do curso superior com objetivo de atender 200 agricultores, sendo 100 de Roraima e 100 do Amazônia.

O próximo passo foi a montagem do projeto: o INCRA-RR queria o curso de pedagogia, mas a UEA só tinha o curso Normal Superior. Então, ficou acordado que a UEA iria assumir a demanda de acordo com o curso que dispunha (Normal Superior) que foi acatado pelos dois Incra.

O primeiro projeto em nível superior foi pensado em regime de alternância, mas essa ideia era muito nova para os coordenadores, ainda não tínhamos muito clareza ou prática com essa proposta pedagógica.

Quando se estabeleceu o cronograma do curso Normal Superior no momento do repasse dos recursos, houve uma dificuldade do INCRA porque era uma mesma ação que partiu do INCRA-RR e não do INCRA-AM, então onde ficariam os recursos destinados ao projeto que seriam repassados para Fundação. Após acordos, os recursos ficaram sob a administração de Roraima.

É importante frisar, que os recursos chegavam no INCRA-RR, mas eram repassados para Fundação Muraqui da UEA, que era a instituição interveniente, ou seja, responsável para administrar os recursos financeiros de forma consensual com os coordenadores do projetos e asseguradores de ambos os Incra.

A relação com a Fundação Muraqui foi muito tranquila e representou um processo de aprendizagem para todos os envolvidos, uma vez que o projeto do Pronera era pioneiro na administração da Fundação. Desse modo, surgiram alguns problemas de natureza licitatória em relação à contratação dos serviços, mas logo adquiriram experiência e tudo ficou funcionando de forma amigável e passiva.

Importa salientar que a Fundação MURAQUI nunca foi beneficiada com taxa administrativa oriunda do PRONERA, no entanto, os coordenadores acompanhavam o processo de perto. Na verdade, a única contribuição do programa junto a à Fundação foi a contratação de uma estagiária para ficar organizando a parte administrativa referente ao curso superior que estava em execução. A contabilidade feita pela Fundação foi aprovada sem nenhuma ressalva pelo setor financeiro do INCRA-RR.

Em 2009, o Tribunal de Contas da União (TCU) barrou a oferta do financiamento da formação no ensino superior e das especializações, alegando que não era competência do Incra. Após dois anos, 2011, oitenta reitores de universidades, que trabalhavam com projetos nas modalidades citadas, marcaram uma reunião com o Presidente do TCU para justificar a importância dessas ações educacionais para a vida dos agricultores. Dessa forma, foi explicado ao órgão que a classe dominante não queria que as classes subalternas tivessem acesso à educação superior. Com isso, houve um convencimento da instituição, liberando a execução de novos projetos.

Salienta-se que os recursos financeiros eram muito escassos para desenvolver uma educação de qualidade para o homem do campo, sendo necessário no mínimo o dobro de recursos disponibilizados pelo Governo Federal. Neste caso, os coordenadores do projeto tinham que ter muita cautela para utilização dos recursos de forma que não prejudicasse a execução das metas propostas.

Para implantação do curso Normal Superior do Pronera houve a participação dos movimentos sociais FETAG-RR, CAR-RR e Associações e Cooperativas do Sul do Estado de Roraima. Ao longo do processo, os movimentos sociais sempre foram convocados para os debates. Por conta de divergências de interesses, essa participação deixou de existir – até hoje as coordenações de projeto e de programa não têm resposta para tal ação. No meu entendimento, de modo geral, os representantes dos movimentos sociais de Roraima não tinham a compreensão da importância e/ou significado da educação para o fortalecimento do próprio movimento.

Uma vez formados, os agricultores deveriam se engajar como lideranças nos movimentos. Por outro lado, houve uma razão legal para saída dos movimentos das ações legais do Pronera: o TCU rompeu essa relação uma vez que os movimentos têm um caráter social e não institucional. Dessa forma, a exigência inicial da participação dos movimentos sociais para aprovação dos projetos foi interrompida.

Diante dessa situação, os movimentos sociais liderados especialmente pelo MST tiveram que ceder, caso contrário não seriam mais disponibilizados recursos financeiros para implantação de novos cursos do Pronera. Só mais uma coisa sobre a realidade dos movimentos sociais em Roraima, a realidade mostra que as condições de trabalho dessas organizações são precárias. Muitas vezes não recebem apoio do governo porque existe uma intensão de calar o grito dos menos abastados, e sem dinheiro ninguém consegue fazer mobilização e protestos.

O modelo agrário de assentamento de Roraima não possibilita condições de sobrevivência, sendo assim, os agricultores possuem casas de apoio nas periferias dos municípios do estado, uma vez que no campo não há um modelo educacional que proporcione a continuidade dos estudos para seus filhos.

Assim, não adianta apenas o agricultor receber a terra do Incra e não ter nenhum incentivo para sua subsistência e permanência no campo. Boa parte dos agricultores oriundos do Nordeste, que chegam em Roraima, são atraídos pelo garimpo e pela promessa de um modelo de agricultura familiar. Dessa forma, não possuíam nenhuma experiência com o manejo em área de assentamento na floresta tropical, o que os levou, por muitas vezes, a desmatar a floresta, por não possuírem conhecimentos agrários sustentáveis.

Inicialmente, a pedagogia da alternância no curso Normal Superior não foi pensada, pois o modelo de curso oferecido pelo curso de Licenciatura Normal Superior da UEA não trabalhava com essa perspectiva teórica e epistemológica, logo esse referencial teórico não era contemplado.

Quando o projeto foi proposto, foi o primeiro a ser apresentado nessa perspectiva de alternância. No início, foi realizado de forma intuitiva, o movimento em tempo-escola e tempo-comunidade, voltado para ensino e a pesquisa, respectivamente. Com o passar do tempo, e com mais leituras, discussões e participação em banca e eventos científicos, pode-se dizer que fortaleceu a compreensão da proposta pedagógica da pedagogia da alternância.

Na prática, a pedagogia da alternância em Roraima (curso normal superior) funcionou de duas formas: eram executadas atividades teóricas e práticas. As atividades teóricas eram desenvolvidas no tempo que os alunos iam para a universidade e as práticas eram desenvolvidas em suas residências. As aulas eram realizadas nos meses de janeiro, fevereiro e julho, de acordo com a grade curricular cada disciplina tinha 60h.

Adicionado a isso, os alunos eram submetidos a um estágio curricular no 5º semestre nas escolas onde já atuavam como professores do campo. Todas as atividades no curso superior eram acompanhadas pelos coordenadores do projeto.

Os problemas de pesquisa desenvolvidos para a realização das monografias dos alunos foram direcionados para a realidade das suas escolas, com o objetivo de entender como estava sendo realizada a educação do campo e buscar soluções para tentar mudar a realidade, sempre na perspectiva de evolução educacional do homem do campo.

A primeira e talvez a maior dificuldade encontrada para execução do projeto de nível superior está relacionada ao repasse dos recursos financeiros do Incra para Fundação Muraqui. Certos de contar os recursos, a coordenação solicitou várias licitações para a Fundação com intuito de efetivar o curso. Todavia, para as atividades que se iniciaram em julho 2004, os recursos foram disponibilizados em setembro de 2004, quando o projeto já estava em execução. Os coordenadores tiveram então, longas e exaustivas conversas e negociações com os fornecedores no sentido de aguardarem o recebimento dos pagamentos dos serviços prestados.

É importante frisar que muitos alunos do campo quando foram estudar nas universidades das capitais (UEA e UFRR) adoeceram devido à mudança de clima, ambiente, alimentação e cultura. De certa forma foi muito difícil para a coordenação administração tal situação, que não estava prevista. Muitos casos de representação cultural foram percebidos durante a estadia dos alunos em Manaus-AM, especialmente quando tiveram o primeiro contato com um shopping, muitos tiveram um susto quando a porta abriu

automaticamente e outros queriam deixar as sandálias na porta, porque em suas casas é costume deixá-las na porta quando a casa está limpa.

A formação superior dos professores não está vinculada à sua permanência no campo, especialmente em Roraima, que não oferece condições de subsistência. Vale ressaltar que as escolas do campo não oferecem condições necessárias para o professor atuar de forma adequada, não dispondo de apoio pedagógico, livros, alimentação, limpeza, infraestrutura, entre outros.

Alguns problemas poderiam ser solucionados de forma bastante simples se houvesse vontade política. Se, por exemplo o problema de telefonia e acesso a internet para o homem do campo – uma antena parabólica custa em média R\$ 350,00 e uma antena de internet via rádio custa R\$ 300,00 que acoplada a antena parabólica todos teriam acesso ao mundo da virtualidade. Para um produtor rural pode custar muito, mas para o governo não representa nada. Dessa forma, é fácil perceber que não existe interesse ou vontade política de solucionar problemas do campo.

Sem condições de trabalho o homem do campo capacitado começa a procurar outras opções de vida, mais dignas, que lhe possibilitem o acesso à internet, água potável, saneamento, transporte, estradas, escolas e muitas outras condições de vida ofertadas pelas grandes cidades, ocorrendo o êxodo rural. Por isso que, geralmente, as pessoas que atuam no campo têm uma menor qualificação que se submete a essas condições de trabalho.

Portanto, a tendência é que as escolas fechem e as famílias camponesas migrem para as cidades em busca de melhores condições de vida. Em muitas situações, vendem os lotes para grandes proprietários de terra e vão viver nas periferias das grandes cidades.

Outra dificuldade encontrada, na execução de cursos em regime de alternância é que o Incra e as Universidades de Roraima não estão preparados em relação à logística para receber esses alunos do campo. As instituições, especialmente as de ensino, não são pensadas para atender a uma demanda dessa natureza de alternância, são muito mais preocupadas em atender às necessidades das elites e não das populações mais carentes.

O grande sonho do aluno do normal superior era terminar o curso e ser professor da sua comunidade, ou seja, permanecer no campo, uma vez que sua formação foi orientada para isso. Sendo assim, é preciso que sejam oferecidas as condições objetivas de trabalho – como estas não existem, os professores saem em busca dos seus desejos e necessidades como qualquer ser humano. Uma vez frustrados, buscam melhores condições de vida.

Com isso, o estado de Roraima sofre porque não tem agricultores suficientes para atender a demanda, muitos produtos que são consumidos no estado vêm de outros estados com preços exorbitantes – exemplo disso é o tomate que vem da Bahia que pagamos R\$ 8,00 por kilo. Portanto, as terras do estado ou estão improdutivas, ou não estão sendo utilizadas como deveria para atender às necessidades locais.

No início da década 1980, durante o governo de Ottomar de Sousa Pinto foram formados na BR 174, que liga Boa Vista ao Amazonas, 210 projetos de assentamentos do estado, foi publicada uma propaganda na TV em nível nacional, chegando até o Maranhão.

Esses projetos congregavam as pessoas e davam as passagens, chegando aqui era oferecido o lote, rede e rancho durante três meses. A falta de infraestrutura dos projetos de assentamentos é uma das maiores dificuldades para se morar ou realizar projetos de qualquer natureza.

Após essa primeira experiência do Curso Normal Superior, foi escrito o projeto de especialização do campo para atender aos professores que se formaram na graduação promovida pelo Pronera, com carga horária 1.225 horas, visando dar continuidade ao processo de formação desses professores do campo.

Os alunos do curso de especialização são oriundos do curso Normal Superior promovido pela UEA (50%), graduados no interior pela UFRR (25%) e graduados pela UERR no interior (25%). Tivemos muita dificuldade em fechar as vagas, foram publicados três editais, porque não havia número de alunos suficientes inscritos e algumas pessoas não estavam vinculadas ao campo. Inclusive publicamos o último edital após o início do curso, apesar do curso oferecer uma bolsa de R\$ 550,00, que contribuía para possibilitar o deslocamento dos alunos e reproduzir o material didático. Mesmo assim, no início dez alunos desistiram, no total temos 48 alunos.

As aulas acontecem na sede da UERR pois temos alojamentos, a maior dificuldade é encontrar um espaço físico para realização das aulas, uma vez que as salas são projetadas para receber no máximo 35 alunos.

A ideia inicial seria 3 vagas por município e cada disciplina seria ministrada em um município, acho que esse foi um dos fatores que muita gente deixou de se inscrever. A ideia era que cada trio desenvolvesse um projeto de pesquisa sobre a história da educação do campo do seu município (trabalho de campo no tempo-comunidade). Ao escrever o projeto não me dei conta que nenhum município, exceto Boa Vista, tinha condições de receber os alunos e estrutura para realização as aulas.

No primeiro edital apenas 27 pessoas atendiam as exigências, sendo necessárias algumas alterações no projeto para receber diferentes alunos. Em relação aos recursos financeiros para especialização, constatou-se que são suficientes para realizar um trabalho de qualidade, sem atropelos e ausência de material e/ou serviços (acervo, material de consumo, material didático-pedagógico).

As principais dificuldades da especialização. A infraestrutura do estado, a primeira delas, pois não temos alojamento para 60 pessoas e sala de aula para 50 alunos; dava para termos 4 turmas, cada uma estudava uma semana por mês. A segunda dificuldade, com a qual eu não contava, é a falta de produção intelectual do professor universitário; nós orçamos no projeto a confecção de 15 livros para publicação, mas infelizmente dos sete livros que estavam previstos para publicar até o presente momento só temos dois produzidos. Portanto, uma grande dificuldade por parte da produção de professores, e ainda com a cobrança da coordenação aos professores para que produzam material para publicação. Temos esperança que até o final do projeto, os professores consigam escrever o material da sua disciplina.

Para completar as dificuldades, a falta de estrutura editorial no estado também atrapalha o processo, pois não tem quem edite o material, que vai do projeto gráfico à impressão.

Em relação à contribuição social do curso de especialização para o campo, no estado de Roraima, vou condicionar minha resposta: se esses professores tivessem as condições de trabalho para atuar no campo, isso poderia gerar uma grande mudança social no campo, no que concerne à educação, porque teríamos professores qualificados em nível superior para atender às demandas da educação infantil e básica que é a maior deficiência no estado.

Se houvesse as condições de apoio e infraestrutura necessária, os estudantes da especialização ficariam atuando no campo e fariam a transformação necessária. Do modo como a educação está organizada e como está a política de desenvolvimento econômico não vejo grande impacto nessa realidade.

Em relação à falta de compromisso social por parte de alguns educadores do campo, vou dividir essa resposta em dois aspectos. Primeiro, que diante da nossa realidade a coisa mais importante é a sobrevivência e quando eu não tenho um sistema produtivo que me permita sobreviver por meio da produção, é por meio do trabalho assalariado que eu vou sobreviver, por isso que o salário é mais importante para a vida desses educadores. Segundo, a conscientização é processual e não se dá enquanto as necessidades básicas não forem atendidas, então não há formação de consciência crítica quando a fome é gritante. Esse espírito crítico, como chamava o Iluminismo francês, diz que enquanto há fome é difícil ser desenvolvido, e como as populações com as quais trabalhamos vêm da condição de miséria para condição de pobreza, apesar de não se ver nessa condição, são pessoas que têm anseios para ser advogado, médico, engenheiro ou outros.

Durante a execução dos nossos cursos, seja no curso superior ou na especialização, sempre tentamos construir um discurso de vínculo identitário com a classe trabalhadora do campo. No que diz respeito à continuidade educacional de cursos de graduação e pós-graduação para o homem do campo, penso que só será possível quando criamos curso próprio da universidade, com recurso próprio da universidade e com ofertas de vagas permanentes. Todo programa é esporádico e a política de estado é permanente, essa bandeira deveria ser defendida por todos os movimentos sociais e não apenas pelo MST.

A meu ver, o Pronera não passa de um esquema de controle social das classes subalternas na sua reivindicação das necessidades por justiça junto às classes dominantes. Assim, os programas instituídos pelos diferentes governos não mudam a realidade porque não são feitos para mudar a realidade, funcionam como uma válvula de escape para controle das sociedades injustiçadas, ou seja, os excluídos.

Recentemente, foram aprovadas mais três propostas para curso superior em Agronomia, Engenharia de Pesquisa e Medicina Veterinária que serão coordenadores por três professores doutores da UERR.

Estamos escrevendo um projeto para implantação do curso de Pedagogia em quatro municípios do estado, atendendo a uma solicitação do Incra de Roraima. Dessa vez, os cursos foram pensados na pedagogia da alternância.

APÊNDICE L - Entrevista X – José Garcia Ribeiro Lopes²⁷

Nasci no Piauí, deixei o estado aos 14 anos de idade, e cheguei em Roraima em 1989, para trabalhar no garimpo. Quando os garimpos foram fechados, no governo Collor de Melo, fui para agricultura familiar – nesse período eu só tinha a 4ª série primária. Recebi muito incentivo da asseguradora do Pronera – Derocilde Pinto da Silva, e da professora alfabetizadora do projeto de assentamento Murupú – Dora Ferreira França: alegavam que eu, o representante da comunidade, precisa me capacitar. Quando surgiu o curso técnico em agropecuária fiquei interessado e fui fazer supletivo, e assim concluí o ensino fundamental e médio nessa modalidade. Não tinha tempo de frequentar a sala de aula por conta de minhas várias atribuições. Em seguida, fiz a prova do processo seletivo do curso técnico em agropecuária e concluí em um período de 3 anos.

Cheguei à presidência da CAR-RR em 21 de abril de 2000. O critério escolhido para assumir tal cargo, caberia à associação da agricultura familiar mais organizada. Na época, eu era vice-presidente da associação do projeto de assentamento Samaúma, considerada a mais organizada do estado porque conseguia mobilizar as pessoas para promover o desenvolvimento da agricultura – um exemplo disso foi a aquisição de um trator para a vicinal comprado com recursos dos contribuintes. Fiquei na gestão da instituição até 21 de abril de 2004, quando a função foi assumida pelo secretário Ailton, muito atuante e grande articulador dos interesses da CAR-RR.

A CAR nunca teve sede própria, sempre funcionou em espaços alugados e, num dado momento, histórico, a Diocese de Roraima cedeu uma sala no prédio da Prelazia para ficarmos utilizando, passamos um ano na Preleza.

A receita da CAR era oriunda da arrecadação de 32 associações de produtores rurais localizadas nas vicinais dos projetos de assentamentos; de acordo com o estatuto, cada associação representava uma ou duas vicinais. A contribuição era em torno de R\$ 50,00 reais mensal e as associações que tinham uma arrecadação maior pagavam mais de acordo com seu entendimento.

Nunca tivemos incentivos dos governos federal, estadual ou municipal, algumas vezes fomos ajudados pelo Incra que disponibilizava combustível para os movimentos

²⁷ Nasceu no Piauí-PI, possui curso técnico em Agropecuária, atuou como presidente da Central dos Assentados de Roraima, mora em Boa Vista-RR.

sociais participarem das discussões sobre o homem do campo, quando tínhamos reuniões nas vicinais.

Fizemos convênio com o Banco da Amazônia S/A-BASA durante doze meses, através de recursos não embolsados para deslocamento e pensão completa – isso implica que não teríamos que pagar, apenas divulgar o nome do banco em todas as reuniões promovidas nas vicinais pela CAR.

As ações educacionais do Pronera foram abraçadas pela CAR, na época. Após um levantamento identificamos que 80% dos assentados eram analfabetos, pois para assinar os créditos de assentamentos muitas pessoas tiveram que registrar sua impressão digital.

Após dois anos de atuação do Pronera no estado de Roraima, pudemos perceber que aquele percentual de 80% de pessoas analfabetas no campo caiu drasticamente para 25%. Então, foi muito interessante a CAR incentivar esse programa, percebemos uma grande evolução nos agricultores, que durante tanto tempo tiveram vergonha de falar nas reuniões, em público. Após o processo de alfabetização percebemos que muitos começaram a participar ativamente das discussões e debates referentes ao homem do campo e faziam questão de demonstrar que tinha aprendido a ler e escrever.

A função da CAR nos projetos do Pronera era fazer a divulgação, indicar a demanda de turmas e professores e buscar parcerias para execução dos projetos. Muitos professores que indicamos, quando começaram a trabalhar no programa tinham apenas o ensino fundamental ou médio, hoje estão todos formados e muitos deles estão fazendo pós-graduação, em várias das modalidades ofertadas pelo Pronera.

Os recursos financeiros disponibilizados para realização dos projetos no início não eram suficientes, tudo funcionava à base de improviso. Os coordenadores dos projetos tinham muita dificuldade em conseguir professores porque a bolsa oferecida era muito pouco para um profissional formado. Mesmo assim, reconheço o esforço das pessoas que se dispuseram em assumir esse compromisso social para ajudar a mudar a história do campo em Roraima, atitude muito louvável.

A pedagogia da alternância foi realizada no curso técnico e no curso superior, inclusive fui aluno do primeiro curso técnico de agropecuária oferecido pelo Pronera em parceria com a UFRR. Nós passávamos 15 dias em sala de aula na Escola Agrotécnica da UFRR e, em seguida, passávamos mais 15 dias nos lotes aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Hoje em dia, presto assessoria para os agricultores do projeto de assentamento Vila Nova, através da associação comunitária e conheço vários outros agricultores formados no mesmo curso que também desenvolvem esse trabalho com intuito de desenvolver o campo através de orientações técnicas para manejo e cultivo da terra.

Em relação ao curso normal superior em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), muitos alunos eram educadores do Pronera, e todo conhecimento obtido era trabalhado em sala de aula onde atuavam. Além disso, um pré-requisito básico para participação no curso técnico e superior era que os alunos fossem agricultores ou filhos de agricultores.

Em minha opinião, a pedagogia da alternância, não foi desenvolvida na educação básica, especialmente no ensino fundamental, porque cada série era trabalhada em 6 meses – o que inviabilizava o trabalho dessa natureza.

As maiores dificuldades enfrentadas para execução dos projetos era o acesso a muitas localidades pois, no inverno, as estradas ficavam intransitáveis. Havia ainda outro entrave: a disponibilidade de professores qualificados para atuar no campo, já que em muitas regiões não havia professores e, mesmo quando havia, eles não queriam se submeter a trabalhar recebendo uma bolsa quase que insignificante.

Vale ressaltar que os materiais didático-pedagógicos eram de excelente qualidade, tanto os livros e apostilas, como a mochila escolar, caderno lápis, régua, cola – material do aluno – entre outros.

Gostaria de registrar que presenciei vários depoimentos de alunos do Pronera, agradecendo ao programa. Lembro de um aluno do projeto de assentamento Murupú que tinha 65 anos de idade, contando que eles haviam conseguido fazer uma ligação em um telefone público sem o auxílio de outra pessoa e que conseguiram pegar um ônibus de forma correta, não mais pela cor do veículo, mas por saberem ler. Antes de estudarem no Pronera, muitas vezes, ao pegarem o transporte coletivo pela cor do veículo pararam em outro destino, que não era o previsto.

Em outro depoimento, fiquei muito feliz quando outro aluno chegou muito contente por ter sacado dinheiro em um caixa eletrônico sem auxílio dos atendentes dos bancos. Emocionado, o aluno, disse ter conseguido ler uma carta que o seu filho lhe havia enviado do Nordeste, e descreveu essa emoção, dizendo que era como se tivesse tirado uma venda dos olhos que agora estava enxergando o mundo com outros olhos.

Outro caso, bastante emblemático, foi em uma formatura de alfabetização no ginásio de esporte do município de Rorainópolis-RR, com um público de aproximadamente 200 pessoas. Um aluno pediu um jornal e foi até um palco montado e leu várias matérias, mostrando que tinha aprendido a ler e escrever. Muitos desses alunos que concluíram a alfabetização estão cursando o Ensino Médio promovido pelo Pronera.

Percebi assim o quanto o Pronera é importante para vida dos agricultores do estado de Roraima e o quanto minha contribuição, enquanto líder sindical, tinha valido a pena por meio dessa transformação do homem do campo. Então, diante de tal importância social, o programa deve continuar presente no campo do estado.

No meu ponto de vista, o recurso que o governo federal investe no Pronera é de extrema importância para o agricultor rural, sendo o maior e melhor programa desenvolvido pelo Incra de Roraima, porque o conhecimento é um investimento que não se perde como uma safra ou equipamento, o homem leva durante toda sua vida, até a morte.

Hoje em dia, a maioria dos movimentos sociais do estado de Roraima virou “chapa branca”, porque as lideranças recebem alguns benefícios do governo, prefeito ou deputado, e isso, não é postura de movimento rural que busca benefícios para o campo, em detrimento de interesses próprios e/ou particulares.

APÊNDICE M - Entrevista XI – Jaqueline Tabosa Lagemann²⁸

Meu primeiro contato com o Pronera foi por meio de um convite. Moro em um projeto de assentamento chamado de PA Nova Amazônia, onde funcionava uma turma do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) do Projeto EJAPAR. Fui procurada pela

²⁸ Nasceu em Boa Vista-RR, possui graduação em Agronegócio, trabalha como professora do Pronera em Roraima, foi aluna de dois cursos técnicos ofertado pelo Pronera, mora no Projeto de Assentamento Nova Amazoniza-RR.

coordenação do projeto e aceitei o desafio de ser educadora, uma vez que nunca havia ministrado aula antes. Nessa época minha formação era de ensino médio.

Quando assumi a sala de aula havia apenas 6 alunos e, juntamente com os coordenadores, procuramos atrair mais pessoas para estudarem; ao término da 4ª série tivemos 12 alunos aprovados.

Para mim, esse primeiro contato com a sala de aula do Pronera foi um desafio, dada a diversidade não só entre as idades dos alunos, como nos níveis de conhecimento, bastante diferenciados: para alguns tive que refazer o processo de alfabetização, mesmo aos que já possuíam uma certificação para estar em determinada série. Percebi que a grande maioria dos alunos tinha dificuldade de leitura e escrita, o que dificultava o processo ensino aprendizagem.

A coordenação do projeto oferecia capacitação e todo material didático-pedagógico necessário para uma execução de uma aula de qualidade. Além disso, todo o material que precisávamos e solicitávamos prontamente era atendida. Outro aspecto que era de fundamental importância foi a presença dos coordenadores em sala aula, os alunos se sentiam motivados e estimulados a continuarem na escola.

A nossa sala de aula funcionava em um antigo depósito de uma fazenda que foi adaptada para sala de aula, possuía energia, porém, não tinha água encanada, banheiro, ventilador, entre outros.

Após um ano, meu segundo contato com o Pronera foi no projeto Avançar 2, que desenvolvia a modalidade de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Esse projeto veio para dar continuidade no processo educativo dos alunos que tinham concluído o primeiro segmento do ensino fundamental no projeto Ejarar.

Em relação aos materiais pedagógicos do projeto Avançar 2: eram suficientes e de qualidade (caderno, lápis, bolsa, régua, cola, caneta, tesoura, hidrocor, cartolina, fitas, apostila, etc.). Além disso, recebíamos livros para auxiliar no processo ensino aprendizagem dos alunos. Na ocasião, eu ministrava aula de Inglês, Português, História e Geografia, minha companheira de sala – a outra professora – trabalhava com matemática, Ciências e Artes.

O perfil dos alunos era caracterizado por faixa etária que variava de 16 a 46 anos, constituídos por filhos de agricultores e também por agricultores que trabalhavam no projeto de assentamento. Os alunos mais novos tinham maior facilidade para assimilar o conhecimento, enquanto os alunos com idade mais avançada apresentavam dificuldades de aprendizagem e até resistência a alguns conteúdos. Informações sobre alguns temas, de conhecimento empírico para eles, foi uma barreira para aceitar o que nós professores estávamos explicando em sala de aula.

Para reverter esse quadro começamos a associar os conhecimentos empíricos dos alunos com o conhecimento científico – essa estratégia deu certo e todos alunos começaram a interagir de uma forma harmoniosa. Também foi observado que os alunos aprendiam na relação professor-aluno e aluno-aluno, o que enriquecia o processo educativo.

Em relação à questão da religiosidade dos alunos – católicos e evangélicos – muitos tinham conhecimentos da bíblia e durante as aulas tiravam algumas dúvidas a respeito da temática, coisas muito pontuais. Não permitia muitas discussões em sala de aula a respeito da religiosidade porque geralmente os pentecostais eram mais radicais e os assembleianos eram mais moderados em falar do evangelho, forma de vestir e respeitar a diversidade. Se permitisse essas discussões poderia acabar gerando conflitos pessoais, e possivelmente perderíamos alunos.

Várias vezes os alunos da Igreja Deus é Amor pediam para serem liberados para assistirem ao culto nas terças-feiras – os cultos ocorriam às terças, sextas, sábados e domingos, geralmente os alunos alternavam a frequência em sala de aula e no culto.

Meu relacionamento com os coordenadores dos projetos do Pronera sempre foi de forma pacífica, haviam algumas divergências de opiniões, mas o diálogo nos fazia encontrar o melhor caminho sempre pensando no melhor para os alunos.

O programa proporcionou muitos benefícios para os alunos do nosso projeto de assentamento. Posso citar como exemplo o caso de uma aluna (Maria da Conceição da Silva) que estudou a 7ª e 8ª séries conosco. Conceição era casada e tinha dois filhos e estava enfrentando uma fase difícil em sua vida: decidiu estudar para mudar sua realidade, apesar do marido ser contra e demonstrar muita resistência. Mesmo assim, ela frequentava as aulas, e quando não podia comparecer, eu me dispus a dar aula para ela em horário oposto. Após a conclusão do ensino fundamental, dona Conceição foi morar na capital, Boa Vista, e fez um provão (supletivo) e conseguiu concluir o Ensino Médio. Atualmente, ela trabalha e mantém sua família, se separou do marido a quem era submissa por questões financeiras. Hoje em dia, quando encontro dona Conceição, ela agradece muito ao programa que proporcionou a sua independência financeira e recuperou sua autoestima.

Os projetos do Pronera ofereciam capacitação semestral, contavam com um corpo docente que, por excelência, sabiam contextualizar a situação do homem do campo. Alguns não conheciam a realidade in loco porém através de avaliação diagnóstica conosco buscavam informações que utilizavam para seus planejamentos e adequação dos conteúdos (nível de acesso, infraestrutura, distância da residência para sala de aula, perfil dos alunos, entre outros). Os métodos de ensino que nos eram passados foram os didaticamente mais dinâmicos, uma vez que nossos alunos trabalhavam o dia inteiro na roça e a noite chegavam cansados na sala de aula.

A meu ver, o que diferencia os métodos de ensino da EJA dos da escola regular é a flexibilidade e dinamismo nas aulas, diálogo com os alunos, troca de informações, aulas práticas com objetos e recortes para suprir algumas deficiências de aprendizagem, dessa forma, facilitávamos o processo ensino-aprendizagem.

Após o término do projeto Avançar II, meu próximo encontro com o Pronera foi no curso superior em Agroecologia oferecido pela Escola Agrotécnica da UFRR. Concomitantemente, trabalhei como educadora também no projeto EMEJA, que atuava com ensino médio.

Quando estava finalizando meu trabalho de conclusão do curso superior em Agroecologia, recebi a notícia do meu marido que as inscrições do processo seletivo para

professor(a) do projeto EMEJA estavam abertas, imediatamente fiz minha inscrição e participei de todo o processo com êxito.

Vejo que meus alunos, filhos dos agricultores, são frustrados com o campo porque falta condições de subsistência de forma minimamente digna: eles vivenciam seus pais trabalhando na roça o ano todo, e que quando produzem vendem o excedente (geralmente por baixo valor), mas quando se aproxima o final do mês chegam a passar privações em suas casas. É por essa razão, que eles querem estudar e se deslocarem para a capital em busca de uma melhor qualidade de vida.

Gostei muito do curso em Agroecologia porque nos ensinou a produzir aproveitando o que o agricultor tem dentro de sua propriedade, como a forma de manejo que o agricultor não vai precisar inserir muitos insumos sintéticos. Ensinou ainda que devem trabalhar com a matéria prima que possuem em suas propriedades, como compostagem e biofertilizante, que podem ser encontrados facilmente em sua região.

Além disso, o curso de Agroecologia nos deu entendimento que para desenvolver nossos projetos de assentamentos, seria necessário juntar as pessoas interessadas e instituir uma cooperativa ou associação, objetivando escoar a produção. E mais, que aumentar a produção só será possível por meio da educação, aquela que irá proporcionar não só uma visão de potencial de solo mas até negociar o seu produto no mercado.

O curso de Agroecologia funcionou em forma de alternância, passávamos 20 dias no tempo-escola e 20 dias no tempo-comunidade. A Escola Agrotécnica-EAGRO/UFRR dispõe de dois alojamentos (masculino e feminino). Durante o tempo-escola eram trabalhadas nove disciplinas, com aulas o dia inteiro e contávamos com biblioteca, internet e computadores para realização das atividades. Todos os conteúdos trabalhados no tempo-escola foram desenvolvidos nas propriedades dos alunos no tempo-comunidade. Por exemplo, trabalhávamos primeiro em sala de aula os conteúdos: forma de produção, forma individual e consociadas, adubações, conhecimentos e análise de solo em laboratório (evitando o máximo a degradação do solo). O próximo passo era fazer uma análise e implantar os novos conhecimentos nas propriedades – tais atividades eram acompanhadas por técnicos da EAGRO/UFRR. Além disso, o curso ofereceu assessoria para combate às pragas nos plantios sem utilização de agrotóxicos.

Em relação às criações, fomos orientados a trabalhar fazendo uma integração entre a criação e o plantio, ou seja, você planta o milho para galinha e ela te devolve os ovos e a carne; para os bovinos, investimos em pastagem e a forragem e eles irão te devolver o leite, a carne e o esterco. Sempre fomos orientados a trabalhar de forma sustentável. A turma foi composta por 60 alunos, mas devido algumas desistências concluímos com 54 alunos.

Em relação à minha atuação no Projeto Emeja, foi minha primeira experiência em ministrar aula para a modalidade de ensino médio. A nossa turma era formada por alguns alunos que concluíram o ensino fundamental no Pronera. Quero registrar a força de vontade, a garra e o compromisso dos alunos do campo, porque passam o dia inteiro no sol quente trabalhando pesado no cabo da enxada, e mesmo assim ainda têm disposição de aprender em busca de melhor qualidade de vida.

Atuei no bloco das seguintes disciplinas: Biologia, Geografia e Espanhol, Para mim, no início, foi um desafio; atualmente gosto da experiência porque nos obriga a buscarmos

novos conhecimentos e quando se consegue efeitos e/ou resultados nos alunos ficamos satisfeitos. Sempre busquei trabalhar os conteúdos de forma transversal contextualizando com a realidade do homem do campo, despertando a busca pelo conhecimento de forma prazerosa.

Posso citar como exemplo do trabalho multidisciplinar desenvolvido em sala de aula, a questão da agricultura intensiva e itinerante, pois a partir desses conteúdos trabalhamos dentro da Biologia a questão genética e no espanhol trabalhamos os termos que são comuns na vida dos agricultores, o que facilita o aprendizado.

Sempre procurei levar as atividades, que seriam trabalhadas em sala, impressas, considerando que os alunos estão exaustos do trabalho, evitando o árduo trabalho de copiar. Dessa forma, percebi um melhor aproveitamento por parte dos alunos, evitando o sono com uma aula mais dinâmica.

Em relação aos recursos didáticos-pedagógico oferecidos pelo projeto Emeja – som, tv, data-show, telão, DVD, entre outros – estes nos possibilitou trabalhar de forma ilustrativa, cantada e dinâmica, achei de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Para finalizar quero dizer que os projetos do Pronera são uma conquista do homem do campo, facilitando uma melhora em sua vida, incluindo no seu desenvolvimento pessoal, especialmente aguçando o espírito crítico, sempre em busca de uma melhor qualidade de vida.

O Pronera tem uma história muito bonita com os agricultores e seus filhos, levando o conhecimento por meio da educação. Para minha vida, o Pronera possibilitou novos conhecimentos profissionais e pessoais, além da oportunidade de trabalho.

APÊNDICE N – Cronologia de execução dos projetos do Pronera em Roraima.

SENAR – PRIMEIRO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO

Ordem Cronológica de Execução: 01	
Título do Projeto: Projeto de Educação, Capacitação e Qualificação Profissional de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária.	
Coordenador (a): Maria Angelita de Melo Barbosa	
Convênio: Nº 00007/2000	Nº do Processo: 54390.000583/00-25
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 08/12/2000
Início da Vigência: 08/12/2000	Término da Vigência: 07/02/2002
Parceiros: MDA/INCRA/PRONERA/SENAR	
Objeto: Alfabetizar 800 jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Caroebe, São João do Baliza, Rorainópolis, Cantá, Mucajaí e Caracarái.	
Nº de Alunos Matriculados: 800	Nº de Alunos Formados: 756
Repasse INCRA	Contrapartida da SENAR
R\$ 262.374,80	R\$ 43.200,00

UNIVERSIDADE PARA TODOS – Alfabetização

Ordem Cronológica de Execução: 02	
Título do Projeto: Universidade Para Todos: Uma proposta de Alfabetização de Jovens e Adultos em área de Assentamento Rural no Estado de Roraima.	
Coordenador (a): Oscar Tintore Delgado	
Convênio: Nº 00017/2001	Nº do Processo: 54390.000854/2001-68
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 19/12/2001
Início da Vigência: 19/12/2001	Término da Vigência: 10/06/2003
Parceiros: INCRA/UFRR/IEL/FETAG/CPT/Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Alfabetizar 400 jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Alto Alegre, Mucajaí, Iracema, Caracarái e Cantá.	
Nº de Alunos Matriculados: 400	Nº de Alunos Formados: 240
Repasse INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 158.732,00	R\$ 6.280,00

SENAR – SEGUNDO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO

Ordem Cronológica de Execução: 03	
Título do Projeto: Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos e Comunidades Rurais.	
Coordenador (a): Maria Angelita de Melo Barbosa	
Convênio: Nº 00005/2002	Nº do Processo: 54390.001162/2002-18
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 10/10/2002
Início da Vigência: 10/10/2002	Término da Vigência: 07/12/2003
Parceiros: INCRA/SENAR/UFRR	
Objeto: Alfabetizar 1000 jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Alto Alegre, Cantá, Caracarái, Caroebe, Iracema, Mucajaí, São João da Baliza, São Luís do Anauá e Rorainópolis.	
Nº de Alunos Matriculados: 934	Nº de Alunos Formados: 574
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 432.275,00	R\$ 38.800,00

CAMINHAR

Ordem Cronológica de Execução: 04	
Título do Projeto: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária-CAMINHAR.	
Coordenador (a): Gildeci Alves de Lira	
Convênio: Nº 00004/2003	Nº do Processo: 54390.001483/2003-01
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 19/12/2003
Início da Vigência: 19/12/2003	Término da Vigência: 17/02/2005
Parceiros: INCRA/UFRR/ Fundação AJURI CUT/Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Alfabetizar e escolarizar 600 jovens e adultos até a 2ª série do Ensino Fundamental, oriundos de projetos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Alto Alegre, Amajari, Cantá, Iracema, Mucajaí e Caracarái.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 419
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 402.254,00	R\$ 25.320,00

SENAR – TERCEIRO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO

Ordem Cronológica de Execução: 05	
Título do Projeto: PRONERA E SENAR Alfabetizando.	
Coordenador (a): Maria Angelita de Melo Barbosa	
Convênio: Nº 00007/2003	Nº do Processo: 54390.001475/2003-57
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 30/12/2003
Início da Vigência: 30/12/2003	Término da Vigência: 23/04/2005
Parceiros: INCRA/SENAR/UFRR	
Objeto: Alfabetizar 400 jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Rorainópolis, Boa Vista, Iracema, Mucajaí e Caracarái.	
Nº de Alunos Matriculados: 400	Nº de Alunos Formados: 348
Repasse INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 259.310,00	R\$ 12.965,49

Curso Normal Superior – UERR/UEA

Ordem Cronológica de Execução: 06	
Título do Projeto: Projeto Pedagógico Normal Superior.	
Coordenador (a): Evandro Luiz Ghedin	
Convênio: Nº 00001/2004	Nº do Processo: 54390.000548/2004-74
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 02/07/2004
Início da Vigência: 02/07/2004	Término da Vigência: 01/04/2008
Parceiros: INCRA/UEA/MURAKI	
Objeto: Formar 200 educadores no Curso Normal Superior.	
Municípios Atendidos: Roraima – Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracarái, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Rorainópolis, São João da Baliza e São Luiz. Amazonas – Apuí, Autazes, Careiro, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Parintins, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva.	
Nº de Alunos Matriculados: 200	Nº de Alunos Formados: 196 AM – 100 RR – 96
Repasse INCRA	Contrapartida da UEA
R\$ 2.479.996,00	R\$ 247.999,60

EJAPAR/UFRR

Ordem Cronológica de Execução: 07	
Título do Projeto: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos e Comunidade - EJAPAR.	
Coordenador (a): Luzia Terezinha Baptista Oliveira	
Convênio: Nº 00002/2005	Nº do Processo: 54390.000019/2005-51
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 31/08/2005
Início da Vigência: 31/08/2005	Término da Vigência: 30/10/2007
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI/CAR/CPT/Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Formação de 600 alunos no 1º segmento de 1ª a 4ª séries, oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Boa Vista, Iracema, Mucajaí e Rorainópolis.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 322
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 672.868,00	R\$ 6.728,68

AVANÇAR

Ordem Cronológica de Execução: 08	
Título do Projeto: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária - AVANÇAR.	
Coordenador (a): Jedson Machado Ximenes	
Convênio: Nº 00001/2005	Nº do Processo: 54390.000145/2005-14
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 31/08/2005
Início da Vigência: 31/08/2005	Término da Vigência: 30/08/2007
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI/CPT/Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Formação de 480 alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Rorainópolis, Boa Vista e Cantá.	
Nº de Alunos Matriculados: 480	Nº de Alunos Formados: 450
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 620.281,54	R\$ 2.602,81

TÉCNICO AGRÍCOLA: Habilitação em Agricultura e Zootecnia

Ordem Cronológica de Execução: 10	
Título do Projeto: Cursos de Formação de Técnicos Agrícolas com Habilitação em Agricultura e Zootecnia nas áreas da Reforma Agrária do Estado de Roraima.	
Coordenador (a): Mailson Monteiro do Rêgo, Adalgisa Aranha de Souza e Alberto Moura de Castro	
Convênio: Nº 00004/2005	Nº do Processo: 54390.001203/2005-19
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 17/10/2005
Início da Vigência: 17/10/2005	Término da Vigência: 13/10/2007
Parceiros: MDA/INCRA/UFRR/EAGRO	
Objeto: Formação de 100 técnicos agrícolas com habilitação em Agricultura e Zootecnia.	
Municípios Atendidos: Amajari, Alto Alegre, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, São João do Baliza, São Luis do Anauá e Rorainópolis.	
Nº de Alunos Matriculados: 100	Nº de Alunos Formados: 73
Repasse INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 626.699,97	R\$ 6.204,95

PROJETO EJA FESUR/ISER-PRONERA

Ordem Cronológica de Execução: 09	
Título do Projeto: Projeto EJA ISER-PRONERA	
Coordenador (a): Iolanda Honorato de Souza e Breno Silva	
Convênio: Nº 00003/2005	Nº do Processo: 54390.000580/2005-31
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 26/09/2005
Início da Vigência: 25/07/2006	Término da Vigência: 30/08/2007
Parceiros: INCRA/FESUR/ISER/CUT/Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Formação de 600 alunos no 1º segmento de 1ª a 4ª séries, oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Rorainópolis, São do Luis do Anauá, São João da Baliza, Caroebe e Caracaraí.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 414
Repasse INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 682.601,07	R\$ 6.894,13

PROJETO EJA UERR-PRONERA

Ordem Cronológica de Execução: 11	
Título do Projeto: Projeto EJA UERR-PRONERA	
Coordenador (a): Breno Silva	
Convênio: Nº 00001/2007	Nº do Processo: 54390.001075/2007-75
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 24/10/2007
Início da Vigência: 24/10/2007	Término da Vigência: 24/01/2008
Parceiros: INCRA/UERR/SEED-RR	
Objeto: Formação de 600 alunos no 1º segmento de 1ª a 4ª séries, oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Rorainópolis, São Luis do Anauá, São João da Baliza, Caroebe e Caracarái.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 364
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 135.053,53	R\$ 1.350,53

AVANÇAR II

Ordem Cronológica de Execução: 12	
Título do Projeto: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária – AVANÇAR II.	
Coordenador (a): Jedson Machado Ximenes	
Convênio: Nº 00006/2007	Nº do Processo: 54390.001757/2007-88
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 10/12/2007
Início da Vigência: 10/12/2007	Término da Vigência: 10/12/2009
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI/CPT/Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Formação de 600 alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Alto Alegre, Cantá, Iracema, Mucajaí e Caracarái.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 560
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 1.212.000,00	R\$ 12.000,00

PEDALADA DO SABER I

Ordem Cronológica de Execução: 13	
Título do Projeto: Projeto de Alfabetização Itinerante Pedalada do Saber I.	
Coordenador (a): Dora Ferreira França	
Convênio: Nº 00005/2007	Nº do Processo: 54390.001756/2007-33
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 10/12/2007
Início da Vigência: 10/12/2007	Término da Vigência: 10/12/2009
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI.	
Objeto: Alfabetizar 600 jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos de reforma agrária do Incri no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Iracema, Cantá, Amajari, Boa Vista, Rorainópolis e Caroebe.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 528
Repasse INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 834.416,86	R\$ 8.344,16

EJAPAR/UFRR II

Ordem Cronológica de Execução: 14	
Título do Projeto: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária-EJAPAR-2.	
Coordenador (a): Maria Geovaní Bonfim	
Convênio: Nº 00006/2008	Nº do Processo: 54390.002099/2008-22
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 29/12/2008
Início da Vigência: 29/12/2008	Término da Vigência: 25/04/2011
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI/CAR/Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Formação de 600 alunos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incri no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Rorainópolis, Cantá, Mucajaí, Alto Alegre e Boa Vista.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 332
Repasse INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 1.200.000,00	R\$ 12.000,00

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

Ordem Cronológica de Execução: 15	
Título do Projeto: Curso de Formação de Técnicos em Agropecuária para Áreas de Assentamento da Reforma Agrária do Estado de Roraima.	
Coordenador (a): Adalgisa Aranha de Souza e Marcio Akira Couceiro	
Convênio: Nº 00005/2008	Nº do Processo: 54390.0001290/2008-57
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 30/12/2008
Início da Vigência: 30/12/2008	Término da Vigência: 20/07/2011
Parceiros: INCRA/UFRR/EAGRO/CAR/CPT/EMBRAPA/Fundação AJURI	
Objeto: Formação de 100 técnicos agrícolas com habilitação em Agropecuária, oriundos de assentamentos de reforma Agrária.	
Municípios Atendidos: Amajari, Alto Alegre, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema, Mucajaí, São João do Baliza, São Luis do Anauá e Rorainópolis.	
Nº de Alunos Matriculados: 100	Nº de Alunos Formados: 77
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 850.671,16	R\$ 8.593,00

PEDALADA DO SABER II

Ordem Cronológica de Execução: 16	
Título do Projeto: Projeto de Alfabetização Itinerante Pedalada do Saber II.	
Coordenador (a): Dora Ferreira França	
Convênio: Nº 764482/2011	Nº do Processo: 54390.000159/2011-78
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 20/01/2012
Início da Vigência: 20/01/2012	Término da Vigência: 19/06/2015
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI.	
Objeto: Alfabetizar 600 jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Amajari, Alto Alegre, Bonfim, Boa Vista, Cantá, Caracaraí, Caroebe, Iracema e Mucajaí.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 486
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 2.272.727,27	R\$ 22.727,27

INSTRUIR

Ordem Cronológica de Execução: 17	
Título do Projeto: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária - INSTRUIR.	
Coordenador (a): Everton José Gomes dos Santos	
Convênio: Nº 764609/2011	Nº do Processo: 54390.000160/2011-01
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 20/01/2012
Início da Vigência: 20/01/2012	Término da Vigência: 19/06/2015
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI/ Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Formação de 600 alunos no 1º segmento de 1ª a 4ª séries, oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Amajari, Alto Alegre, Boa Vista, Cantá e Caroebe.	
Nº de Alunos Matriculados: 600	Nº de Alunos Formados: 350
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 2.272.727,27	R\$ 22.727,27

EMEJA

Ordem Cronológica de Execução: 18	
Título do Projeto: Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária - EMEJA.	
Coordenador (a): Jedson Machado Ximenes e Max Franco	
Convênio: Nº 764698/2011	Nº do Processo: 54390.000132/2011-85
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 20/01/2012
Início da Vigência: 20/01/2012	Término da Vigência: 15/09/2015
Parceiros: INCRA/UFRR/Fundação AJURI/ Secretarias Municipais e Estadual de Educação.	
Objeto: Formação de 480 alunos no Ensino Médio Integrado, oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Rorainópolis, Boa Vista, Caroebe, Caracará, Iracema, São João do Baliza e São Luis do Anauá.	
Nº de Alunos Matriculados: 480	Nº de Alunos Formados: 335
Repasso INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 6.545.454,56	R\$ 65.454,56

CURSO SUPERIOR EM TECNOLOGIA EM AGROECOLOGIA

Ordem Cronológica de Execução: 19	
Título do Projeto: Projeto do Curso de Tecnologia em Agroecologia.	
Coordenador (a): Marcio Akira Couceiro e Jandie Araújo da Silva	
Convênio: Nº 764752/2011	Nº do Processo: 54390.000161/2011-47
Nº da Proposta no SICONV:	Data de Publicação no DOU: 20/01/2012
Início da Vigência: 20/01/2012	Término da Vigência: 15/12/2015
Parceiros: INCRA/UFRR/EAGRO/Fundação AJURI.	
Objeto: Formação de 60 alunos no Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia, oriundos de assentamentos de reforma agrária do Incra no estado de Roraima.	
Municípios Atendidos: Todos os 12 municípios de Roraima que possuem projetos de assentamentos.	
Nº de Alunos Matriculados: 60	Nº de Alunos Formados: 52
Repasse INCRA	Contrapartida da UFRR
R\$ 1.267.293,60	R\$ 12.680,00