

PRONERA/SOBRAL: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA¹

Aldiva Sales Diniz²

RESUMO

Este artigo relata a experiência de três professores da UVA na execução de um projeto de educação de jovens e adultos nas áreas de assentamentos rurais. O mesmo tem, também, o objetivo de mostrar a importância de um programa de educação voltado especificamente para atender as necessidades da população que vive no campo, com uma metodologia que considere a realidade vivenciada por esta população, priorizando discussões que levem a ações concretas na busca de processos participativos e mobilizadores que contribuam com um desenvolvimento popular e democrático no campo.

Palavras-chave: Reforma agrária. Educação básica. Brasil. Ceará.

RÉSUMÉ

Cet article relate l'expérience d'un projet d'éducation de jeunes et adultes dans aires d'assentement ruraux. L'objectif de montrer l'importance d'un programme d'éducation tournée, especificiquement vers les nécessités de la population qui. Habite au milieu rural. La méthodologie considère la réalité vécue par celle-là priorisant las discussions qui conduisent aux action na rechercher de procés participatifs et mobilisateurs qui contribuent avec um développement populaire et démocratique de la campagne.

Key-words: Land reform. Basic education. Brazil. Ceará.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é um projeto do Governo Federal, fruto da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tem o objetivo de fortalecer a educação de jovens e adultos nas áreas de assentamentos de reforma agrária, com metodologias específicas para o campo, oferecendo subsídios necessários para compreensão da realidade em que estão inseridos na busca de uma melhor qualidade de vida. Este projeto é uma resposta às demandas sociais por educação, a partir da constatação revelada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil realizado em 1996, que mostrou a baixa escolaridade dos assentados e assentadas.

O PRONERA foi criado e aprovado no dia 16 de abril de 1998, em portaria editada pelo Ministro Extraordinário de Política Fundiária. Constitui-se como uma parceria entre o Governo, as universidades e os movimentos social e sindical do campo, visando a um processo de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária.

No Ceará, o PRONERA esteve sob a responsabilidade de três universidades: a UFC

¹ Este artigo, tendo como base um relatório enviado ao INCRA em janeiro de 2002, consiste em uma análise do projeto PRONERA desenvolvido na Zona Norte do Ceará, através da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

² Geógrafa, professora MSc. do Curso de Geografia da UVA e Coordenadora do PRONERA/UVA durante quatro anos. E-mail: aldivadiniz@yahoo.com.br.

(Universidade Federal do Ceará), a UECE (Universidade Estadual do Ceará), ambas em Fortaleza, e a UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú), em Sobral. Nesta última, o PRONERA se desenvolveu com os seguintes parceiros: INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), MST (Movimento dos Sem-Terra) e FETRAECE (Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado do Ceará)³.

Em Sobral trabalhamos com os assentamentos do MST, da FETRAECE e do INCRA. Assim sendo, vamos encontrar diferentes formas no processo de mobilização e luta pela conquista da terra de trabalho. Estas resultam também em diferenças entre assentamentos/assentados que vão além das questões econômicas e sociais.

O PRONERA/SOBRAL tinha como meta a alfabetização de 1.460 jovens e adultos nas áreas de assentamento de reforma agrária da Zona Norte do estado do Ceará. Previa também a capacitação de 73 assentados(as), que depois de treinados pelos professores(as) universitários(as), assumiram, ao lado de suas atividades agrícolas, a tarefa de alfabetizadores(as). Estes receberam o nome de Monitores. Outra meta do projeto era escolarização desses Monitores, que foi viabilizada em parceria com o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA/Sobral.

Para uma melhor compreensão do projeto, apresentaremos o mesmo, através de alguns itens tais como: proposta pedagógica do programa; assentamentos selecionados; o processo de formação dos monitores e monitoras; formação das turmas e funcionamento das salas de aula; alfabetizando e alfabetizadas. Por último, a análise dos resultados alcançados.

1 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA

A proposta pedagógica desenvolvida no programa voltou-se para a realidade dos assentamentos e da questão agrária brasileira, buscando resgatar a cidadania do trabalhador e da trabalhadora rural. Nesta proposta, a aprendizagem escolar deve levar em conta a história de cada educando(a) e das lutas no campo, ou seja, que os processos educativos passem pelo conjunto de experiências e vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. A metodologia desenvolvida no PRONERA/Sobral seguiu, pois, os pressupostos da educação popular.

Concordamos com Arroyo (1999), quando diz que a situação do campo não deve ser entendida como uma circunstância inevitável do atual momento histórico, mas uma opção dos nossos governantes e, como tal, passível de mudanças.

Neste sentido, entendemos que a educação no meio rural deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo, vinculada a um movimento de luta social pela reforma agrária. Sendo assim, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas integrando-se às necessidades identificadas nos assentamentos, vinculando a escola à cultura que se produz por meio das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra. Para atingir esse objetivo, utilizamos temas geradores que foram trabalhados através de vários recursos didáticos, como, por exemplo: teatro de bonecos, música, mímica, palestra, jogos, recortes de jornais locais e do MST, como também rótulos dos produtos utilizados nos assentamentos.

Acreditamos que os conhecimentos adquiridos partindo da realidade vivida pelos alunos e alunas ganham seu verdadeiro sentido, pois os adultos precisam de conteúdos que os motivem a ir para a sala de aula. Mesmo com muitos alunos desanimados, tentamos conquistá-los articulando os conteúdos trabalhados com suas realidades, lendo e escrevendo sobre suas vidas e fazendo uma leitura crítica do mundo que os rodeia, no sentido social, político e econômico. Desta forma, os alunos se percebem não como mais um número, mas como sujeitos sociais que

³ Em Sobral, através da UVA, o projeto foi coordenado pelas professoras Ms. Aldiva Sales Diniz (Geografia), Neuma Clemente Galvão (Pedagogia) e o professor MSc. José Osmar Fonteles (Ciências Sociais). Participaram ainda 10 alunos e alunas bolsistas dos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais, Geografia e História e 10 coordenadores(as) locais representados pelo MST e FETRAECE. Nesta Universidade, as atividades de capacitação e escolarização foram iniciadas em dezembro de 1998, finalizadas em dezembro de 2001. Participaram do projeto 73 monitores e monitoras dos assentamentos incluídos no programa.

trazem histórias e que têm diferenças. “Ninguém aprende nada fora de um determinado contexto e nem aprende por aprender. As pessoas aprendem inseridas numa complexa rede de ações e relações, e aprendem para atuar nesta rede”.(CALDART, 1997, p. 115).

Com isso queremos mostrar que a educação básica no campo não deve basear-se numa concepção simplista, que muitas vezes é passada pela academia e pelas políticas governamentais, na qual as pessoas passaram a acreditar: que para ficarem no campo não precisam de “muitas letras”. Conforme nos coloca Arroyo (1999), a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo, ou seja, a educação rural deve ser construída no seio da luta pelos direitos. “A educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.” (ARROYO, 1999, p. 3).

Acompanhamento nas salas de aula

Para um melhor desenvolvimento da proposta pedagógica, os coordenadores locais, estudantes universitários e professores(ras) coordenadores(ras) acompanharam de perto as salas de aula. Este acompanhamento teve como objetivo identificar as falhas e dificuldades no desenvolvimento do projeto, buscando, numa proposta de avaliação progressiva ou continuada, implementar as possíveis soluções que serviram como estratégias para serem desenvolvidas nas capacitações pedagógicas dos monitores e monitoras.

Nessas visitas, encontramos assentamentos com a sala cheia de alunos, alegres e satisfeitos com o programa, procurando aprender a cada dia um pouco mais. Monitores(as) que, mesmo com várias dificuldades, fizeram um excelente trabalho, com as condições que podiam; inclusive, muitos usaram seus recursos financeiros para dar aula. Porém, em outros locais, encontramos a área desorganizada, professores sem muito comprometimento.

Foi combinado entre a coordenação do PRONERA/SOBRAL que os monitores e monitoras reservariam um dia por semana para fazer atividades que pudessem integrar a escola com os assentados. O dia escolhido foi a sexta-feira, com a realização das seguintes atividades: mostras de vídeos, palestras, bingos, festas, comemorações e rezas, sendo momentos bem proveitosos com o objetivo de estimular tanto os alunos e alunas como os professores e professoras.

2 ASSENTAMENTOS SELECIONADOS

Para serem beneficiados pelo PRONERA, os assentamentos teriam que, primeiro, se enquadrar como área de reforma agrária reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Segundo, contemplar os seguintes critérios: ter um número de pessoas analfabetas dispostas a assistir aulas e a existência de um espaço físico adequado, com o mínimo de infra-estrutura, como carteiras, quadro-negro e energia elétrica ou lampião a gás.

No PRONERA/Sobral foram selecionados 42 assentamentos, o que representa 21% do Estado do Ceará. Estes estão localizados em Sobral, Barroquinha, Camocim, Cariré, Granja, Forquilha, Massapê, Senador Sá, Santana do Acaraú, Santa Quitéria e Tianguá. (Mapa 1 e Gráfico 1).

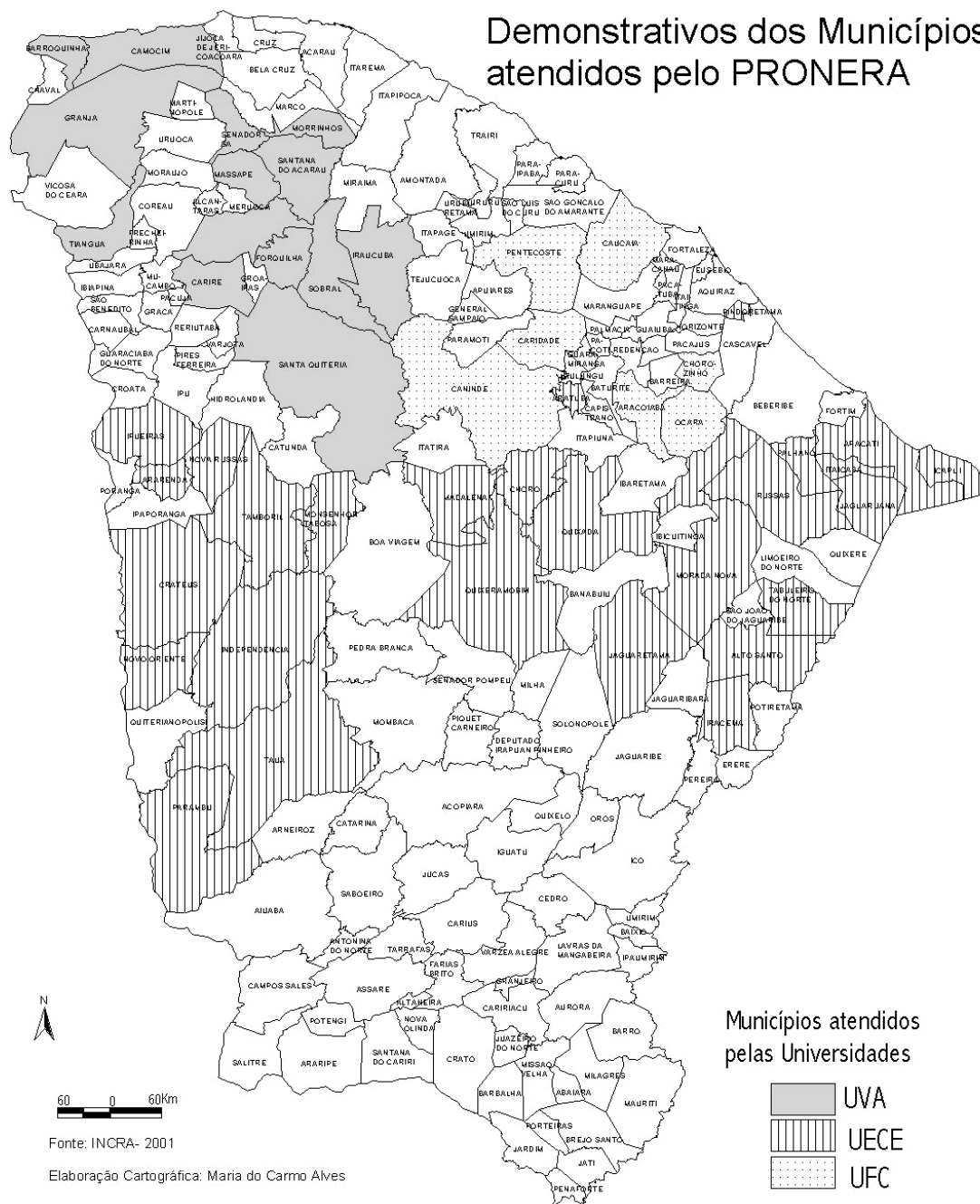
Para efetivação da adesão dos assentamentos, a FETRAECE e o MST fizeram reuniões com os assentados, falando da importância do Programa e do seu alcance político/social, tanto em nível local como em nível nacional.

A maioria dos assentamentos beneficiados pelo PRONERA/Sobral não foi fruto do processo de luta tendo como estratégia a ocupação de terras, experiência desenvolvida pelo MST⁴. Foram aqueles em que os atuais assentados(as) eram moradores-parceiros⁵, que ao serem

⁴ “A prática de ocupação de terras foi a única forma encontrada pelos trabalhadores rurais sem-terra para resistir ao processo de expropriação e exploração e lutar pela libertação.” (FERNANDES, 1996).

⁵ “Situação em que o camponês morava dentro da grande propriedade na qual pagava uma renda em produto pelo o uso da terra, e além disso, teria que trabalhar alguns dias da semana para o dono da terra, ganhando, às vezes, diária menor do que a normalmente paga a outros trabalhadores”. (BARREIRA, citado por DINIZ, 2002).

expropriados da propriedade, passam a lutar pela permanência na terra, o que resultou no processo de desapropriação, levando-os a permanecer no local de trabalho.



Mapa 1 - Municípios atendidos pelo PRONERA

Assim, as histórias da conquista dos assentamentos selecionados são diferenciadas. Existem, por um lado, assentamentos que não passaram por conflitos na conquista da terra, onde as ações das desapropriações foram mediadas por meio de relações políticas estabelecidas entre o dono da terra, o Sindicato dos Trabalhadores e o INCRÁ.

Por outro lado, há assentamentos/assentados que vivenciaram vários conflitos, chegando a haver vários tipos de violência. Os trabalhadores(as), ao serem expulsos, passaram a se organizar e lutar para permanecer na terra, e nesse processo tomaram consciência da necessidade

de conquistar o seu espaço. Conforme coloca Fernandes (1996), “os trabalhadores em luta praticam o exercício da cidadania, elaborado por meio da construção do conhecimento de sua própria identidade.” (p.226-227). Este fato diferenciou o nível de participação dos assentados no programa. No caso do PRONERA/Sobral, percebemos um melhor engajamento dos assentados/assentamentos que passaram por um processo de organização e luta. Isto porque

Nos assentamentos onde a luta foi acirrada, os camponeses tomam consciência do seu grau de dependência e percebem que seu nível de miséria está relacionado com o poder exercido no sertão, e isso reforçou o sentimento de comunidade e solidariedade. Por outro lado, ao conquistar a terra de trabalho se percebem enquanto classe social e passam a lutar pela conquista da cidadania e lutar pela autonomia dos assentados/assentamentos (DINIZ, 2003, p.8).

A luta social educa para a capacidade de pressionar e lutar pela conquista da terra. Lutar pela conquista da terra é lutar pela cidadania, em que está incluído também o acesso a uma educação de qualidade e voltada para os interesses dos diretamente envolvidos no caso, os assentados e assentadas.

Assim sendo, percebemos que os assentamentos que passaram por um processo de organização e luta receberam o PRONERA não como algo dado de presente, porém como uma conquista da luta dos trabalhadores rurais. “É a experiência de quem conquista algo com luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor.”(CALDART, 2000, p.53). Concordamos com ARROYO (1999), quando afirma que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura. Assim sendo, provoca processos em que os envolvidos se tornam cada vez mais conscientes da sua função social e do papel do Estado.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS MONITORES E MONITORAS

Os monitores e as monitoras foram os principais atores no processo de alfabetização. Eram eles que estavam envolvidos diretamente com os alunos e alunas, aplicando a metodologia proposta, sendo, portanto, responsáveis diretos pelo êxito do processo de aprendizagem.

Os critérios para a seleção desses atores foram estabelecidos pelo MST e FETRAECE, destacando-se os seguintes: envolvimento e compromisso com o assentamento; engajamento político; disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar dos cursos de capacitação e escolarização proposta pelo programa e ter no mínimo a 3ª série do ensino fundamental. Dos selecionados, 87,67% possuíam o ensino fundamental incompleto.

Este último critério reflete a realidade do campo cearense, onde predomina um alto índice de analfabetos. Segundo o I Censo da Reforma Agrária (1996), os assentamentos no Ceará têm o maior índice de analfabetos, chegando a 57,41% do total.

Após o processo de seleção, os monitores e monitoras passaram por uma formação realizada em 4 encontros de 240 horas/aula. Estes encontros tiveram como estratégia fornecer subsídio para que o monitor pudesse entender a metodologia do programa e assim assumir a sala de aula com segurança.

Os monitores e monitoras, além das horas trabalhadas em sala de aula, tiveram que participar do processo de capacitação e escolarização, com um total de 1.200 horas presenciais e 600 não presenciais, totalizando 1.800 horas/aula.

Por isso, paralelo ao processo de alfabetização, os monitores e monitoras passaram ainda por vários encontros de formação. Alguns desses encontros foram realizados dentro dos assentamentos. Isto possibilitou a mobilização de todos assentados e assentadas para a realização dos encontros e a participação em algumas atividades. Assim, percebemos uma maior integração não só dos alunos(as), assentados(as) e monitores(as), mas a integração com todo o assentamento.

Entre esses encontros, realizamos, em janeiro de 2001, um encontro pedagógico, de 84 horas aula, para discutir as questões político-pedagógicas. O encontro foi realizado no assentamento Pocinhos e tinha os seguintes objetivos: compreender e discutir a história da educação e a prática pedagógica do MST; estudar o método Paulo Freire; analisar o processo

histórico da luta pela terra no Brasil; discutir a importância do planejamento e fazer planejamento de aulas com temas geradores.

O segundo encontro foi realizado nos dias 19 a 24 de fevereiro de 2001, com uma carga horária de 72 h/a, cujos objetivos eram: discutir os princípios filosóficos da arte e educação; analisar o papel da educação institucionalizada; analisar a importância da arte para a formação de uma consciência crítica; desenvolver a capacidade criadora na arte e educação e confeccionar material didático para linguagem.

O terceiro encontro foi realizado no período de 12 a 16 de março de 2001, com uma carga horária de 72 h/a. A temática trabalhada foi o meio ambiente e tinha como objetivos: fazer uma discussão sobre o meio ambiente; estabelecer diferenças entre o meio ambiente natural e o meio ambiente social; analisar a importância da preservação do meio ambiente; discutir a qualidade do meio ambiente nos assentamentos rurais. Esta última temática serviu como tema gerador e deu base para que os monitores e monitoras preparassem um mês de aula.

As realizações desses três encontros totalizaram 228 horas/aula. Os encontros objetivavam complementar e atualizar os conteúdos no processo de escolarização complementar à carga horária presencial, bem como continuar a capacitação pedagógica, já que o processo de alfabetização não estava concluído.

Embora um dos critérios para a escolha do monitor fosse envolvimento e compromisso com o assentamento, verificamos que alguns não preenchiam tal critério a contento. O descompromisso foi um dos motivos que levou à desistência dos mesmos nos momentos de dificuldades, ocasionando as suas substituições.

Entretanto, os monitores e monitoras que já tinham uma participação política dentro das suas organizações, principalmente a maioria dos envolvidos no MST, destacaram-se e compreenderam com mais facilidade a metodologia do Programa. Isto fez a diferença nos momentos de dificuldade⁶, pois procuravam reanimar a turma, evitando o fechamento total das salas de aula.

Os monitores e monitoras receberam uma bolsa de R\$120,00 (cento e vinte Reais) por mês, que sempre foi paga fora do prazo, geralmente atrasando de seis a sete meses. Por este motivo, alguns desistiram do trabalho, havendo a necessidade de substituir o monitor ou mesmo substituir algumas salas de aula. Para superar a formação pedagógica do novo monitor ou monitora que assumia uma sala, resolvemos, a cada encontro, formar um mini-grupo para preparar pedagogicamente os novos. Tal procedimento tentava beneficiar um número maior de assentados e assentadas, capacitando-os, além de manter a meta do projeto.

4 FORMAÇÃO DAS TURMAS E FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE AULA

A formação das turmas de alfabetização ficou sob a responsabilidade do MST e FETRAECE, que, juntamente com os monitores(as), estudantes universitários(as) e coordenadores(as) locais, promoveram visitas junto às famílias assentadas e reuniões com as associações dos assentamentos, mobilizando todos os assentados e assentadas.

A meta do Projeto na UVA era alfabetizar 1.460 assentados, sendo 20 alunos por sala, formando, assim, 73 turmas. Iniciamos as aulas no dia primeiro de fevereiro de 2000, com apenas 85% dos grupos. Não foi possível começar com todas as turmas, porque em algumas salas faltava infra-estrutura e material permanente para o desenvolvimento das atividades educacionais; foi o caso dos assentamentos: Pocinhos (carteiras e quadro-negro); Ubá (carteira); Olho D'água, (energia elétrica e lâmpião de gás); Santa Isabel (energia elétrica e local para a sala de aula; a mesma funciona numa casa); Saco dos Bois (energia elétrica e lâmpião); Saco do Belém (energia elétrica, lâmpião e quadro negro); Juá (carteiras e iluminação).

O restante, ou seja, 15%, só principiaram 15 dias depois. Após três meses de aula, fizemos substituições de algumas turmas. Isso fez com que nestas, as aulas fossem adiadas e

⁶ Em 2001, houve um atraso na liberação dos recursos financeiros e isso impossibilitou a realização de alguns encontros programados para este ano, prejudicando o processo de escolarização e comprometendo os encontros programados para os meses de abril, maio, junho e julho.

marcadas para após o mês de junho de 2000, como foi o caso de duas turmas no assentamento Juá e uma no Saco dos Bois, São José, Quixaba e Fazenda Jardim, totalizando 6 salas.

O tempo total do processo de alfabetização foi de 560 h/a. Para conciliar o desenvolvimento das aulas com as atividades diárias dos alunos, constatamos a necessidade de realizar duas horas/aula todos os dias na semana, totalizando 14 meses de aula. A maioria das aulas foi ministrada das 19 às 21 horas.

Durante o período de funcionamento houve uma evasão de 36% dos inscritos, pois a média por sala era de 14 alunos. Avaliamos que alguns motivos contribuíram para essa evasão. O primeiro motivo, que desencadeou vários outros, foi o atraso de recursos financeiros, impossibilitando, assim, o acompanhamento mais sistemático por parte dos estudantes universitários(as) e coordenadores(as) locais, comprometendo a qualidade do projeto.

O segundo motivo esteve relacionado ao fato de que grande parte dos inscritos, além de não ter o ensino fundamental completo, não participava das suas organizações sociais. Assim sendo, ficou difícil o entendimento das questões pedagógicas e políticas e assim colocá-las em prática nas salas de aulas. E assim continuaram trabalhando com um método tradicional, ensinando apenas as famílias das palavras, descontextualizadas da realidade dos grupos, fato este que levou à evasão de alguns alunos.

Outro motivo se deu em relação às dificuldades econômicas em que se encontram os assentados e assentadas: muitos se sentem velhos(as), cansados(as), com problemas de visão e boa parte necessitava trabalhar fora para complementar a renda familiar.

A não realização de alguns encontros pedagógicos, conforme falado anteriormente, e a falta de acompanhamento sistemático dos estudantes universitários(as) e coordenadores(as) de área dificultou o trabalho dos monitores(as) e comprometeu a proposta pedagógica do Programa. Esse motivo, juntamente com a falta de pagamento, causou o desânimo dos monitores e o descrédito dos assentados e assentadas, o que, no segundo semestre de 2000, resultou no surgimento de outro problema: o fechamento de todas as turmas, ocorrido de agosto a dezembro, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Fechamento das turmas e tempo de aula no ano de 2000

Encerramento das aulas (mês)	Turmas fechadas	Tempo de aula
junho	02	4 meses
julho	08	5 meses
agosto	08	6 meses
setembro	16	7 a 8 meses
outubro	13	09 meses
novembro	18	10 meses
dezembro	8	11 meses

Fonte: dados obtidos em reunião com os coordenadores e alunos universitários em janeiro de 2001

Após a liberação de recursos, em dezembro de 2000, encaminhamos ao INCRA um ofício justificando a necessidade de darmos continuidade ao processo de alfabetização e iniciarmos o processo de escolarização dos monitores. Após parecer favorável do INCRA, fizemos um encontro para avaliar o impacto do projeto, tanto na vida pessoal e profissional do monitor(a) e aluno(a) assentado, como para o desenvolvimento do assentamento. Discutimos também a necessidade da reabertura das salas de aula.

Para podermos reiniciar as aulas, realizamos, em janeiro de 2001, um encontro pedagógico de 84 horas/aula, para rediscutir as questões político-pedagógicas e uma nova

estratégia de articulação. O encontro foi realizado no assentamento Pocinhos, conforme já mencionamos.

5 ALFABETIZANDOS E ALFABETIZANDAS

Estes são os beneficiados diretos do Programa. São jovens e adultos analfabetos que moram nos assentamentos de reforma agrária e que se enquadram nos seguintes critérios: ter mais de 14 anos e assumir compromisso de participar das aulas assiduamente. A meta proposta no PRONERA/UVA foi alfabetizar 1.460 assentados.

Tentamos, desde o início do Programa, manter a meta estabelecida, mas, por motivos que saíram da competência dos diretamente envolvidos, não foi possível evitar o fechamento de algumas turmas.

As desistências dos alunos adultos das escolas são analisadas como algo um tanto quanto difícil de evitar, pois aprender a ler e escrever para muitos significa sacrifícios, em razão da busca da sobrevivência, pelo cansaço do trabalho. Portanto, o resultado de um programa de alfabetização para adultos é imprevisível, não se podendo esperar o cumprimento de 100% do esperado, por sabermos que muitos deles não chegam ao final do curso. Por este motivo, a meta não pôde ser atingida totalmente, como acontece com outros tipos de projetos, pela peculiaridade da proposta em ação e por se tratar de pessoas que passaram a vida excluídas da escola e têm situações que os fazem conviver com o desestímulo. Por outro lado, sabemos que a solução não depende apenas dos profissionais da área, nem só dos alunos, mas de um conjunto de ações da sociedade como um todo.

A ausência de uma política educacional de qualidade dedicada aos jovens e adultos, não só do meio rural, mas também da cidade, nos leva a afirmar que a política oficial vigente trata o problema do analfabetismo como uma assistência social e não como um direito de todo cidadão.

Outra questão que permanece entre os alunos e alunas assentados(as) e dificulta o processo de escolarização são os problemas de deficiência visual e de falta de óculos. Para amenizar esse problema, tentamos conseguir junto às prefeituras consultas com oculistas e óculos para os alunos, e assim tentar diminuir as desistências. Porém, o resultado não foi o esperado; poucos monitores conseguiriam alguns óculos.

Ao iniciar o programa, encontramos a seguinte situação: a grande maioria dos alunos e alunas inscritos(as) no curso, representando 60% do total, não era alfabetizada; 30% sabia desenhar o nome e uma pequena parte, 10%, dominava a escrita de seus nomes e algumas palavras e frases.

Após seis meses de execução do projeto, que tinha como meta alfabetizar 1.460 alunos, avaliamos que, de forma quantitativa, conseguimos alfabetizar 50% do que previa o mesmo. Para fazer essa avaliação, consideramos como critério o grupo maior, aqueles que não sabiam ler e nem escrever. Este grupo, na sua maioria, terminou o período conhecendo algumas palavras e lendo algumas frases, e uma minoria lendo e escrevendo uma carta, fazendo um bilhete e escrevendo sobre os temas geradores, conforme mostram os textos abaixo:

Com a chegada da chuva ficamos todos felizes para plantar milho, arroz, e com o PRONERA, ganhar educação e um dia ser cidadão. (Joaquim, assentamento Cedro).

Quem mora e trabalha em assentamento, pelo menos tem terra livre para trabalhar, criar e produzir, não paga renda. Vive à vontade. O assentamento que for conseguido com luta, o povo assentado no projeto tem autonomia de reivindicar projeto para a área, tem seus direitos a serem respeitados pelo INCRA. O meu assentamento foi conseguido com muita luta. (Francisco Ferreira, assentamento Ipuirinha, Santana do Acaraú).

Estudo na escola do PRONERA. Quando cheguei aqui na escola, não sabia ler e nem escrever as palavras. Eu tinha muita vontade de aprender, agora eu já sei, não muito. Mas vou continuar estudando muito, vou continuar na escola

aprendendo mais, pois é meu dever, para procurar meus direitos. (Maria Marques Fontenele Costa, assentamento Santa Isabel).

Os alunos do PRONERA aprenderam a ler as letras e estão começando a enxergar a realidade. Despertou o interesse em comum para melhorar a realidade do assentamento. (Paulino Cavalcante, assentamento Saco dos Bois).

Estes textos, escritos pelos próprios alunos, frutos das discussões em sala de aula, foram publicados em uma cartilha que os monitores(as) e coordenadores(as) denominaram “**Aprendendo e fazendo nos assentamentos**”. Ao todo foram selecionados e publicados 52 textos.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Todo processo de formação que vise transformações, não pode deixar de mexer na existência social das pessoas envolvidas, ainda que de modo parcial, temporário, mas sempre verdadeiro (não fictício) (CALDART, 1997, p. 116).

As considerações aqui levantadas são decorrentes das observações, declarações e conversas informais feitas ao longo do desenvolvimento do programa com monitores e monitoras, estudantes universitário(a)s, coordenadores e coordenadoras locais e alguns alunos e alunas assentado(a)s. Têm também como base textos escritos por alunos, alunas, monitores e monitoras, além de alguns encontros de avaliação, realizados no ano de 2000 e 2001, como também a prática dos atores envolvidos, relacionados a seguir:

Alunos e alunas assentados(as)

Ao analisar o impacto do Programa na vida do aluno(a) assentado(a) notamos algumas mudanças na sua vida pessoal e profissional. Primeira, de ordem quantitativa, cerca de 50% escrevem e lêem o nome e 40%, além do nome, sabem escrever e ler outras palavras.

A segunda mudança refere-se aos aspectos de ordem social e política. A grande maioria melhorou o convívio social com os outros assentados(as). Conforme depoimento de uma monitora, “eles se desenvolveram mais. Houve mais comunicação entre pessoas que não se entendiam bem”. O fato de se encontrarem todos os dias, discutirem problemas comuns, melhorou a convivência entre eles e passaram a se preocupar e se envolver mais com os problemas do assentamento.

Quanto ao desempenho dos números na realidade do assentado(a), alguns já sabem fazer uma relação de material, outros aprenderam a fazer cobrança da contabilidade do assentamento, passaram a se preocupar em saber a quantidade e o rendimento dos bens da Associação.

Com certeza, a maior parte dos alunos e alunas assentados(as) adquiriu novas habilidades e novos interesses, passou a fazer questionamentos sobre a realidade vivenciada. Vejamos os depoimentos de algumas monitoras:

Aprenderam a ler as letras e estão começando a enxergar a realidade.

Despertou o interesse para viverem em comum para melhorar a realidade do assentamento.

Todos estão sabendo como fazer uma interpretação de sua vida pessoal, cultural e política.

A escola, enquanto espaço de discussões envolvendo a realidade dos alunos e alunas, proporcionou o desenvolvimento do senso crítico, o que possibilitou um amadurecimento político e uma maior preocupação com a organização do assentamento. Esta afirmação pode ser

observada através dos textos escritos por eles e elas e publicados na Cartilha feita pelo PRONERA/Sobral.

Monitores e Monitoras

Passaram a compreender e valorizar mais e melhor o seu trabalho, adquiriram mais experiências didático-pedagógicas, melhoraram o convívio social, dentro e fora do assentamento, possibilitando uma melhor proximidade com o grupo.

No que se refere ao entendimento das questões pedagógicas, constatamos que a maioria teve dificuldade no entendimento da metodologia do Programa. Embora tenha respondido que no começo não entendia, e que agora já sabe, verificamos, através de suas práticas e depoimentos, que 60% compreenderam, mas têm dificuldade de colocar em prática a metodologia, e apenas 25% não compreenderam e continuam trabalhando com um método tradicional, ensinando apenas as famílias das palavras, descontextualizadas da realidade dos grupos, conforme mostra o depoimento de um monitor:

Não gosto muito de estar dentro dos problema. Eu gosto de dar minha aula normal sem trazer problema pra sala de aula.

Somente uma minoria, 15%, realmente conseguiu entender e colocar em prática a metodologia do Programa.

Entende-se que esta dificuldade registrada por 60% dos monitores(as) está atrelada às deficiências das suas próprias formações escolares, pois estes também não desenvolveram suas aprendizagens nesta perspectiva metodológica. Além do mais, percebemos que os monitores e monitoras que têm um maior envolvimento nos movimentos sociais não só aprenderam mais rapidamente a metodologia, como conseguiram fazer um bom trabalho, melhorando o desempenho dos alunos e alunas, tanto na leitura e na escrita, como na interpretação das palavras no contexto da sua realidade.

Esses monitores e monitoras, embora tivessem a mesma formação escolar que os demais, por estarem envolvidos nas lutas sociais, tinham mais facilidade de atingir o cotidiano do aluno, ganhando assim o seu respeito, o que fazia aumentar o interesse de cada um e a esperança de modificar a realidade em que vive o homem do campo.

Embora a maioria dos monitores e monitoras não tenha conseguido trabalhar com a proposta metodológica do Programa, passou a entender melhor e se envolver não só com o seu assentamento, mas também com os outros. Ao serem questionados se houvera maior envolvimento com os problemas do assentamento após suas experiências no PRONERA, alguns monitores e monitoras não só responderam que sim, mas procuraram levar a discussão para a sala de aula, tentando contribuir para as soluções, conforme mostram os depoimentos a seguir:

Aprendi muito como monitor do PRONERA... por ter me capacitado como monitor, aprendi muito a enfrentar e resolver problemas do Assentamento e ajudar aos meus companheiros nas discussões e soluções dos problemas, pois sou muito envolvido porque exerço o cargo de tesoureiro, e graças ao PRONERA eu me envolvi bastante com o assentamento.

Grande parte dos monitores e monitoras participa da associação do assentamento como sócio ou na direção. Alguns afirmaram que passaram a participar mais das reuniões, não só em termos de frequência, mas das discussões, pois segundo eles, a participação no PRONERA diminuiu a timidez e

melhorou, no sentido da participação em público, que eu não tinha coragem de falar, hoje já falo em público. (Depoimento de uma monitora).

Quanto à participação e engajamento nas lutas sociais, percebemos que ainda há pouco envolvimento de alguns monitores e monitoras. Afora os que estão diretamente inseridos nos

movimentos social e sindical, apenas uma minoria participa das manifestações e reuniões no Sindicato e outros nas lutas do MST.

Coordenador e coordenadora Local

A maioria dos coordenadores e coordenadoras era composta por pessoas que já participavam ativamente das lutas sociais no campo e, desde muito tempo, já vinham no processo de luta por uma educação de qualidade para o campo. Por isso, aproveitamos para ressaltar a valiosa contribuição desses atores no desenvolvimento do processo político-pedagógico do projeto. Essa contribuição foi possível porque os movimentos sociais no campo, em especial o MST, além de lutar pela terra, também luta pelo direito à educação. E nesse processo de luta o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que, segundo Caldart (2000), pode ser chamado de “pedagogia do movimento. Para esta autora,

Isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do movimento, os sem terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. (CALDART, 2000, p. 52).

Apesar da experiência dos coordenadores e coordenadoras em projetos de educação popular, o PRONERA possibilitou a estes um maior engajamento nos assentamentos, favorecendo uma mobilização mais permanente com os assentados. Percebemos também um maior engajamento nas instâncias do MST, pois quando começamos com o Programa existiam só dois coordenadores do MST; no final do projeto esse número aumentou para quatro.

O trabalho dos coordenadores(as) locais fortaleceu o movimento do qual participam, seja o MST ou a FETRAECE. Podemos afirmar isto por ocasião das visitas, dos encontros, das reuniões e de tantas outras atividades desenvolvidas. Nessas, embora o PRONERA estivesse como ponto principal na pauta, outras problemáticas eram discutidas com os grupos de assentados(as). Este fato contribuiu para ampliar a visão de mundo de todos os sujeitos envolvidos no programa, trazendo assim ganhos significativos para a organização social e política no campo.

Estudantes universitários(as)

As atividades dos estudantes universitários(as) no Programa possibilitaram a integração entre teoria e prática, dando base pela opção da temática a ser trabalhada nas monografias de graduação. Os temas pesquisados estão relacionados com a questão agrária e educação no campo. Passaram também a se envolver com os assentamentos e com a organização no campo, principalmente com a luta do MST. Um exemplo desse envolvimento foi a participação destes no segundo encontro do NUS (Núcleo de Universitários que Apoiam o MST) e a criação deste núcleo em Sobral, o que possibilitou que esses organizassem e sediassem o terceiro encontro do NUS-Ceará, que ocorreu em setembro de 2001, no Centro de Ciências Humanas da UVA.

Ressaltamos que os estudantes, mesmo sem receber a bolsa de trabalho durante vários meses, não deixaram de participar do Programa, mostrando o seu compromisso com a melhoria da qualidade de vida da população e o seu interesse em ampliar os conhecimentos com relação à formação acadêmica e política, contribuindo assim para o exercício da cidadania.

Professor e Professora Universitário(a)

A Experiência do PRONERA, com todas as suas dificuldades, proporcionou aos professores e professoras uma maior vivência com os problemas sociais no campo e com a realidade dos assentamentos rurais, possibilitando uma maior integração entre o conhecimento científico e a realidade apresentada. Ofereceu também subsídios para o levantamento de novas hipóteses e questionamentos a serem posteriormente trabalhados em pesquisas acadêmicas. Por

fim, contribuiu para um melhor desempenho pessoal e profissional, abrindo horizontes para práticas relacionadas à construção de uma sociedade mais humana.

Assentamento

Em função das dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa, já comentadas neste trabalho, não podemos falar em mudanças significativas nos assentamentos beneficiados pelo PRONERA. Acreditamos que algumas mudanças, principalmente no que se refere à organização e escoamento de produção, irão acontecer a médio e a longo prazos. No desenvolver do processo de alfabetização, tentamos construir um novo jeito de educar, ou seja, uma escola onde se educa partindo da realidade, discutindo os problemas vivenciados no assentamento, onde alunos(as) e professores(as) discutem os valores do trabalho, da organização, da solidariedade e do companheirismo.

Neste contexto, podemos afirmar que essas discussões possibilitaram o despertar dos assentados(as), e isso vem proporcionando algumas mudanças em alguns assentamentos. Nas discussões sobre trabalho e organização da produção, passaram a discutir o destino da produção coletiva e, em alguns grupos, houve um maior interesse pelo trabalho coletivo, possibilitando uma maior organização. Vejamos o depoimento a seguir:

Havia companheiros que não queriam participar do trabalho coletivo, só queriam saber do individual. Mas passei a debater na sala de aula e nas reuniões a respeito desse problema e eles passaram a comparecer ao coletivo. (Depoimento de uma monitora).

Quanto às conquistas sociais e políticas, podemos falar em alguns grandes avanços. Uma minoria dos assentamentos passou a discutir nas salas de aula a respeito das eleições municipais e, segundo depoimento de alguns monitores, “as pessoas dos assentamentos votaram em políticos de esquerda”. Um assentamento conseguiu eleger, nas últimas eleições, um assentado como vereador pelo PT. Algumas salas discutiram também sobre o papel da mulher. Nestas discussões percebeu-se a importância da participação da mulher nas várias atividades dentro do assentamento. Outro avanço foi um maior engajamento nas lutas sociais e na associação. Assim, passaram a ter mais cuidado com os bens da cooperativa e com o assentamento.

Quanto à preocupação com o meio ambiente, houve alguns avanços, como a preocupação com as queimadas, com o desmatamento e com o destino do lixo. Em alguns assentamentos houve incentivo para a arborização das áreas degradadas e da agrovila.

Uma das conquistas bastante importante para o assentamento e para o município foi a redução do analfabetismo,

avanços que vieram trazer luz para a vista do assentado analfabeto, que antes, para receber dinheiro no banco, precisava pagar uma procuração no cartório, e hoje assina o seu nome e sabe quanto vai receber em dinheiro. (Depoimento de uma monitora).

No assentamento do Cedro, município de Camocim, a maioria da população do assentamento era analfabeta. Depois do PRONERA essa situação foi modificada. No ano anterior, para receber o crédito rural, a maioria dos assentados(as), pelo fato de não saber assinar o nome, precisava apresentar uma procuração. Um ano depois do início das aulas, ou seja, em 2001, a procuração não foi mais necessária, pois todos os assentados assinaram seu nome sem dificuldade. Este fato foi motivo de observação e elogios pela Gerência do BNB da Agência de Granja.

Para finalizar, gostaríamos de colocar que os impactos de um programa como este não são imediatos; esse é um processo que se dá a longo prazo. Além disso, acreditamos que a escola, por si só, não transforma a realidade, mas pode ser um agente muito importante para formação da consciência do papel de cada um na luta por uma sociedade diferente. E, como diz Paulo

Freire, “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmo...”. Nós sabemos que esse processo só será possível com a continuidade de um projeto semelhante incluindo todos os assentamentos. Este é o desejo tanto dos que participaram do programa, como daqueles que infelizmente não puderam participar, como atenta uma carta feita por uma turma de alunos e alunas que concluíram a carga horária em outubro de 2001:

Senhora Coordenadora da escola do PRONERA, estas poucas linhas é somente para pedir que você continue com a escola do PRONERA, que não se acabe porque tem muita gente que não sabe ler... (Turma de alunos do assentamento Pocinhos).

Essa carta vem nos mostrar que o processo de luta pela terra não pára com a conquista do assentamento. Quando começam a se multiplicar os desafios dos assentamentos, fica mais fácil perceber que a escola poderia contribuir para a solução de vários problemas, desde que seja “aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo.” (CALDART, 2000, p. 64). Neste sentido, queremos ressaltar a importância da escola do campo. Uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra, ou seja, ela deve, necessariamente, inserir a discussão da problemática do campo.

Finalizamos utilizando as palavras de Caldart (2000): “Hoje já parece mais claro que uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola.” Assim sendo, não há como modificar a realidade do campo sem um projeto de educação que tenha o compromisso de resgatar os valores, a dignidade e a cidadania dos camponeses e das camponesas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Francisco Amaro de. **Segredos íntimos: a gestão nos assentamentos de reforma agrária**. Fortaleza: UFC Edições, 2000.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. O MST e a educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do movimento. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999. Coleção por uma educação básica no campo, n° 2.

BARREIRA, Cesar. **Trilhas e atalhos do poder: conflitos sociais no sertão**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALDART, Roseli Saete. **Educação em movimento: formação de educadores e educadoras do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A escola do campo em movimento. In: BEJAMIM, César; CALDART, Roseli Saete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 2000. Coleção por uma educação básica no campo, n° 3.

_____. O MST e a educação. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DINIZ, Aldiva Sales. **A oligarquia agrária e os espaços recriados pelos camponeses: poder e resistência**. Projeto de pesquisa. Sobral: UVA, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação no meio rural: por uma escola no campo. In: **Revista Ciência Geográfica**. Ano IV, n. 11 - setembro/dezembro de 1998.

_____. **MST formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KNIJNIK, Gelsa. A contribuição do MST para a educação popular: o novo na luta pela terra. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. **Boletim de educação** n. 08. São Paulo: MST, 2001.

MST. Com escola terra e dignidade. **Caderno de educação** n° 2. 3. ed. São Paulo: MST, 1998.

MST. Pedagogia da Terra **Cadernos do ITERRA**, n° 6. São Paulo: MST, 2002.

STÉDILE, João Pedro. (Org.) **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1994.

Gráfico 1 - Assentamentos Atendidos pelo PRONERA - UVA

