

# Desafios à educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária no Brasil: a experiência do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária em Pernambuco, Brasil<sup>1</sup>

João Francisco de Souza

As possibilidades de um Programa de Educação para/do/no Campo que respondesse aos anseios das populações rurais e dos movimentos que as incorporam na luta por uma vida digna nos trouxe grandes esperanças. Tivemos essa expectativa, especialmente por se tratar de uma proposta procedente de um Encontro Nacional de Educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), realizado em Brasília no mês de julho de 1997, e que dispunha de uma Coordenação Pedagógica Nacional composta pelos movimentos sociais do campo, as universidades e o governo federal. Pensávamos poder contribuir para consolidar uma prática pedagógica que não desperdiçasse esforços humanos e recursos financeiros, e não frustrasse uma esperança que parecera promissora: *a garantia do acesso ao letramento por parte de assentados que teimassem em freqüentar uma sala de aulas*. Infelizmente, não é isso que tem se verificado, por pura incompetência do Governo Federal que não garante os financiamentos nos montantes e nos tempos previstos. Tem sido uma frustração para os assentados, os movimentos sociais rurais e as universidades. Apenas um dos sujeitos do processo está satisfeito, o governo federal.

A lógica da realidade histórica, especificamente em sua feição pedagógica, foge a qualquer rigor formal e nos envereda por caminhos mais ricos, mais instigantes e realmente imprevisíveis. Assim foi a execução do Projeto "Inserção da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Pernambuco (FETAPE) ao Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA)". Se, de um lado, a elaboração do Projeto nos possibilitou uma bússola para a almejada inserção, de outro, a execução dela nos levou a rebentar todos os prazos, previsões e perspectivas iniciais, tanto pela falta dos financiamentos nos tempos e montantes previstos quanto pela dinâmica dos Assentamentos e da prática pedagógica.

Pudemos constatar as dificuldades com que se movem em sua ação os movimentos sociais, mesmo aqueles que, como o dos trabalhadores rurais de Pernambuco, têm uma trajetória de luta respeitável, tendo sido referência em diferentes momentos de nossa história não só para a luta dos trabalhadores rurais, mas também para outros movimentos. Além do mais, a própria concepção do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), extremamente rica e provocante, é tremendamente complexa e de difícil organização e funcionamento. Trata-se de combinar lógicas distintas, dinâmicas divergentes e interesses senão antagônicos, opostos: governo federal, movimentos sociais rurais, universidades, sindicatos, associações de assentamentos, prefeituras municipais, além de desejos e frustrações de assentados, monitores e lideranças. E, ainda, cada um desses sujeitos e instituições é, internamente, muito heterogêneo e conflitante.

O PRONERA estava, portanto, concebido como uma ação pedagógica em parceria entre o Governo Federal, os Movimentos Sociais Rurais, as Universidades Brasileiras e os Assentamentos de Reforma Agrária. Não tendo sido uma iniciativa do Governo Federal foi, no entanto, por ele assumido, através do Ministério Extraordinário da Estrutura Fundiária - hoje, Ministério do Desenvolvimento Agrário. De fato ele resulta de uma proposta dos Movimentos Sociais do Campo. É a expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as Universidades e os Movimentos Sociais Rurais e, ao mesmo tempo, um instrumento para responder, com metodologias específicas, às demandas sociais por educação escolar dos assentados dos núcleos de

Reforma Agrária. O atendimento à busca de escolarização é indispensável ao desenvolvimento do campo brasileiro. Seus objetivos podem ser assim sintetizados:

- 1) Melhorar e ampliar os níveis de leitura, escrita, cálculo, bem como as capacidades para a solução de problemas e para a compreensão da realidade nacional, local, internacional.
- 2) Oferecer mais instrumentos de organização produtiva e social aos Assentamentos de Reforma Agrária de todo o país que respeitem e desenvolvam relações eqüitativas de gênero, idade, etnia e cultura.
- 3) Lutar pela preservação, promoção e desenvolvimento dos direitos humanos e do meio ambiente natural e cultural.
- 4) Garantir condições para a construção da humanidade do ser humano nos assentamentos, enfim.

Suas estratégias podem ser resumidas nas seguintes indicações:

- as instituições de ensino superior, em parceria com os movimentos sociais da região em que se encontram, realizam cursos para a formação dos monitores (as)<sup>2</sup>, mantendo além de momentos presenciais, a permanente formação por meio da metodologia da educação à distância;
- a idéia básica é que professores e alunos das universidades brasileiras se responsabilizem pela formação dos monitores (as), por meio da capacitação pedagógica e conclusão de sua educação básica<sup>3</sup>. Os monitores e as monitoras trabalham na escolarização de adolescentes, jovens e adultos, mulheres e homens, assentados em Projetos de Reforma Agrária;
- cada professor universitário se responsabiliza pela atuação de cinco alunos universitários e cinco coordenadores locais. Esses, por sua vez, acompanham a formação, implantação, atuação e a avaliação do *Projeto de Educação de Jovens e Adultos e do Projeto de Escolarização e Capacitação Pedagógica dos monitores*. Cada aluno universitário, com um coordenador local, acompanha uma média de dez monitores. Cada monitor trabalha com uma média de vinte assentados;
- o processo inicial de escolarização a ser realizado nos Assentamentos deveria totalizar no mínimo 400 horas presenciais. A oferta do ensino

fundamental e a capacitação pedagógica dos monitores (as) devem totalizar 1.200 horas presenciais mediante encontros, cursos e oficinas, e 600 horas a distância.

O financiamento do PRONERA fica a cargo do Governo Federal através do Ministério do Desenvolvimento Agrário, mediante atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

- O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão do Ministério Desenvolvimento Agrário, repassa à Universidade, mediante apresentação de Projeto Pedagógico por ela elaborado, a importância de R\$ 320,00 (trezentos e vinte) por assentado matriculado no Programa, para que sejam desenvolvidas com o/a assentado/a-aluno/a, durante doze meses, atividades de escolarização e atividades de formação pedagógica dos Monitores.
- Esse dinheiro se destina à ajuda de custo para Monitores, Coordenadores Locais, Estudantes Universitários, Professor Universitário Coordenador, Professores Universitários que ministram as aulas nos momentos presenciais do *Projeto de Escolarização e Capacitação Pedagógica* dos Monitores (*Curso de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*) na Universidade.
- Com esse dinheiro também se garante a impressão dos livros de leitura para assentados-alunos e monitores, compram-se cadernos, lápis e borracha. Essa verba é destinada, ainda, para os gastos com hospedagem e alimentação nos momentos presenciais do *Projeto de Escolarização e Capacitação Pedagógica* dos monitores, na Universidade, bem como para o deslocamento dos monitores, coordenadores locais para o Curso e dos estudantes universitários e coordenadores locais para os Assentamentos e também para a alimentação desses durante as visitas pedagógicas.
- O pagamento seria feito da seguinte forma: 12 parcelas de R\$ 120,00 reais para o monitor; 12 parcelas de R\$ 240,00 para cada estudante universitário e cada coordenador local; 12 parcelas de R\$ 840,00 para o professor universitário coordenador; e R\$ 10,50 por cada hora-aula ministrada pelo

Professor Universitário no *Projeto de Escolarização e Capacitação Pedagógica* dos monitores durante os momentos presenciais na Universidade.

Vejamos alguns aspectos do desenvolvimento deste Projeto de realização do Programa acompanhado pela Universidade Federal de Pernambuco.

## 1

### Breve histórico do PRONERA em Pernambuco

A Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco realizara uma reunião com a direção do Centro de Educação e com a representante da Universidade no Grupo de Trabalho Reforma Agrária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Professora Sandra Correia de Andrade, para analisar a proposta do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), resultado da parceria dos Movimentos Sociais Rurais (MST), o Grupo de Trabalho Reforma Agrária do CRUB e o Ministério Extraordinário da Estrutura Fundiária, hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário. Nessa reunião definiu o Centro de Educação da UFPE como executor do PRONERA na Universidade. Desde então (abril de 1998), o Centro de Educação esteve envolvido com o PRONERA.

Inicialmente, houve quatro reuniões para estudo da Proposta da Comissão Pedagógica Nacional (Manual de Operações) do PRONERA, com o Movimento dos Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra e a Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura de Pernambuco (FETAPE). Organizou-se um amplo debate com alunos universitários sobre a Proposta Pedagógica do PRONERA, confrontando-a com o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PRÓ-EJA) do Centro de Educação da UFPE, desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), desde 1988.

Nesse processo, a partir do convite da FETAPE, para que a UFPE fosse a Universidade parceira do Programa, elaborou-se o Projeto *“Inserção da UFPE*

*e FETAPE ao PRONERA através da implantação de Centros de Educação de Jovens e adultos (CEJAs) nos Assentamentos de Reforma Agrária".* Esse projeto foi enviado ao Ministério em maio de 1998 e teve um terço de suas propostas aprovado em junho do mesmo ano. O início da operação deste só se deu a partir de 20 de julho, com a realização do *Curso de Formação de Educadores de Jovens e Adultos* no Centro de Educação da UFPE. As atividades de escolarização com os assentados começaram no dia 1.º de setembro de 1998 e foram concluídas em junho de 1999.

Além desse Projeto da FETAPE/UFPE, o MST também encaminhou seu Projeto por meio da Universidade de Pernambuco (UPE). Esse só veio a ser aprovado e contemplado com verbas a partir de dezembro de 1999. Nesse momento é também assinado um novo convênio com a UFPE para retomar as cinquenta turmas dos Assentamentos da FETAPE, depois de cinco meses de interrupção, e assumir cinquenta novas turmas, com o MST, distribuídas, entre a região metropolitana de Recife e vinte e cinco no Assentamento Catalunha, em Santa Maria da Boa Vista, no sertão do Rio São Francisco, Estado de Pernambuco.

No primeiro momento, instituiu-se uma Coordenação Estadual Provisória composta pelo MST, FETAPE, UFPE, UPE. Essa se desarticulou depois da aprovação apenas do Projeto da UFPE/FETAPE, com uma redução de dois terços das metas propostas. Foram aprovadas apenas cinquenta turmas para congregar mil alunos de Educação de Jovens e Adultos e apenas por um ano. As metas propostas pela FETAPE e UFPE tinham sido: cento cinquenta turmas, três mil assentados, por quatro anos. Foi, dessa forma, uma primeira grande frustração: constatou-se que o Governo Federal de fato não está preocupado nem se ocupa com a/da educação escolar de agricultores familiares.

Quando da assinatura do segundo convênio com a UFPE e da primeira com a UPE e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/Regional chegou a conformar um Conselho Consultivo para o PRONERA que não prosperou.

O Centro de Educação, através do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular (NUPEP), entrou

nesse Programa com muitas expectativas. O NUPEP, desde o mês de novembro de 1988, vem trabalhando com as questões relativas a essa modalidade educativa. Dessa forma, entendeu que participar do PRONERA seria uma oportunidade de ampliar sua intervenção no campo da Educação de Jovens e Adultos, pois, até então, atuara predominantemente na área urbana da Região Metropolitana de Recife e de Olinda. A partir de julho de 1997, fez sua primeira incursão na área rural, assumindo, através do Programa Alfabetização Solidária, atividades de EJA nos Municípios pernambucanos de Iati e Brejo da Madre de Deus. Apresentara-se o PRONERA com possibilidades de alcances e consistências pedagógicas maiores que o Programa Alfabetização Solidária que garante, para cada turma de alfabetizando e atuação do alfabetizador, apenas cinco e seis meses de atuação, respectivamente.

O NUPEP vinha experimentando, desde junho de 1994, uma *Proposta Curricular para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos*, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Olinda<sup>4</sup>, no bairro de Peixinhos. O CEJA PEIXINHO<sup>5</sup> visa atender as necessidades básicas de aprendizagem de adolescentes, jovens e adultos, bem como de formação de seus professores, contribuindo com a profissionalização de ambos. Quer, ainda, servir de campo de estágios e de pesquisas educacionais na área da Educação de Jovens e Adultos e de desenvolvimento artístico-cultural do alunado e professorado.

Com base nessa experiência, aceitamos nos incorporar, pretendendo, sobretudo, apoiar o processo de desenvolvimento integral dos Assentamentos de Reforma Agrária e, ao mesmo tempo, dar continuidade e consistência a um trabalho pedagógico que se revelara promissor, ampliando seu alcance e respondendo à necessidade de se criar/estabelecer a identidade da EJA em diferentes âmbitos sociais.

Iniciamos a execução do Projeto, como já fizemos alusão acima, com a realização do primeiro momento presencial do "*Curso Experimental Profissionalizante de Magistério para Monitores de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária*", no Centro de Educação da UFPE, em julho de 1998, ministrado para os cinqüenta primeiros monitores e os cinco coordenadores locais ligados aos Assentamentos de Reforma Agrária da

FETAPE. Esses monitores iniciaram sua atuação, cada um trabalhando com 20 (vinte) assentados, duas horas diariamente, de setembro de 1998 a junho de 1999. A segunda parcela de financiamento só seria liberada em dezembro de 1999. Ficaram as atividades suspensas das primeiras cinquenta turmas e do Curso do Monitores até esse momento. Como dizem os agricultores: "esse não é um programa sério. É um faz-de-conta. Não se quer que nós aprendamos".

## 2 O projecto UFPE-FETAPE

O Projeto foi elaborado num tempo recorde, não permitindo um amplo debate com a Direção da FETAPE. Apenas uma assessora se envolveu de forma mais estreita no processo de sua elaboração, o que reduziu as possibilidades de participação da Federação ao longo de sua execução, no que pese o esforço feito por alguns diretores. Tomou como referência a experiência do CEJA PEIXINHOS, desenvolvida pelo NUPEP em parceria com a Prefeitura de Olinda e a Proposta da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, assumindo a realização dos dois grandes objetivos indicados pelo Manual de Operações:

- a) Garantir a escolarização no Nível de Educação Básica com formação pedagógica aos Monitores de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária. Pretendia-se, no final de três ou quatro anos, assegurar o Título de Professor a esses monitores no nível de Ensino Médio, independentemente de sua escolaridade anterior.
- b) Proporcionar aos Assentados, nesse mesmo período, a conclusão das aprendizagens correspondentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Conformaram-se, assim, dois Sub-Projetos:

1. *"Escolarização de Assentados no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental"*, correspondente aos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental;
2. *"Curso Experimental Profissionalizante de Magistério para Monitores de Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos de Reforma Agrária"*.

Inicia-se a execução do Projeto exatamente com o primeiro momento presencial desse *Curso*, nas dependências do Centro de Educação, coordenado pelo NUPEP.

Envolveram-se, nesse primeiro momento, cinquenta monitores, cinco alunos universitários, cinco coordenadores locais e sete professores universitários. Esses profissionais conduziram as atividades do Projeto, iniciando a escolarização de mil Assentados em vinte e seis Assentamentos de Reforma Agrária, distribuídos em catorze municípios nas três Regiões geoadministrativas de Pernambuco (Agreste, Mata e Sertão) (Anexo 1), e a elevação de escolaridade e formação pedagógica dos cinquenta monitores e cinco coordenadores locais.

A experiência vivenciada, num segundo momento, do primeiro ano foi a partir de dezembro de 1999 a fevereiro de 2000, pois as verbas liberadas da segunda parcela só cobriram as despesas durante três meses de trabalho. Apesar de todas as dificuldades, sofrimentos e atropelos, bem como das interrupções, foi muito gratificante. Tornar-se-á, no entanto, inútil se não se garantir a continuidade do processo de letramento nos assentamentos contemplados nessa primeira fase de execução do Projeto. Como demonstra pesquisa realizada por universidades brasileiras para o INCRA, o nível de escolaridade dos assentados é muito baixo. Essa pesquisa demonstra a gravidade do problema do analfabetismo e da baixa escolarização

“dos beneficiários, bem como (d) a variabilidade do nível de escolarização entre as grandes Regiões e Estados do País. Quanto ao analfabetismo, verifica-se em Estados como o Ceará que 49,83% dos beneficiários são analfabetos, ao passo que no Rio Grande do Sul apenas 7,16% são analfabetos. Na Região Nordeste, a grande maioria dos beneficiários enquadrou-se entre os analfabetos, semi-analfabetos e no nível da 1.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau. Por outro lado, em Santa Catarina 35,67% dos beneficiários chegaram a 4.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau. Em geral, os níveis de escolaridade da Região Sul são maiores do que das demais Regiões, a Região Sudeste é intermediária, a Região Centro-Oeste e Norte possuem nível de escolaridade maior do que a Região Nordeste” (Schmidt *et al.*, 1998: 24).

Um quadro dessa natureza não exige maiores discussões para justificar um PRONERA. Por si só, já é suficientemente eloqüente, ainda que não dê os números absolutos de cada situação, o que tornaria ainda mais evidente a necessidade da escolarização nas áreas de Reforma Agrária do país.

Por outro lado, o contato mais amplo e sistemático do Centro de Educação com a realidade atual da FETAPE, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais de Pernambuco e das Associações dos Assentamentos, através dos candidatos a *Professor* e nos próprios Assentamentos de Reforma Agrária, revelam uma situação que nos preocupa, não apenas do ponto de vista econômico, mas também político e social.

A partir do início do *Curso*, já se revelou a precária relação e atuação dessas três frentes organizativas do movimento rural de Pernambuco (Sindicatos, Federação e Associações). A relação orgânica entre elas ainda é muito frágil, mesmo que a Direção da FETAPE faça um grande esforço para estreitar seus laços. A maioria dos assentados que chegaram ao primeiro momento do *Curso* no Centro de Educação para o Curso de Formação de Educadores de Jovens e Adultos não tinha idéia do que vinham fazer na Universidade. As informações que lhes foram fornecidas eram poucas e precárias. Essa informação e seleção ficaram a cargo da FETAPE e dos Sindicatos. Mas, muito diferente não se revelou a relação das coordenações do MST com os assentamentos.

Na convivência com os assentamentos, a partir da intervenção educativa, essas fragilidades ainda se revelaram maiores. As relações entre as direções dos movimentos e suas bases são pontuais e sem maior consistência. A dinâmica da prática pedagógica do projeto também não pode ser muito diferente por causa das discontinuidades dos financiamentos. Suspensa a sua execução, pela segunda vez, em julho de 2000, só foi retomada em janeiro de 2001, tendo funcionado até junho, quando mais uma vez é interrompida por causa do atraso no repasse da verba pelo INCRA. Esse encontra o Programa destroçado em suas bases, nos assentamentos e na Universidade. Desde então, a nova coordenação vem tentando retomar as atividades com um financiamento garantido para apenas três meses de atuação.

## 3

## O curso experimental profissionalizante de magistério

O *Curso* destina-se, melhor, pretendia destinar-se, à escolarização e formação pedagógica dos monitores a fim de torná-los professores com competência adequada a suas responsabilidades docentes. Mas, com todas as interrupções e as conseqüentes desistências de monitores e de educandos, não se conseguiu concluir o curso. Ficou inviabilizado. Tratava-se de um curso experimental e integrado de tal forma que os monitores, independentemente de sua escolarização anterior, pudessem, ao concluí-lo, ter sua escolarização garantida no nível da educação básica com formação profissional de professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

O *Curso* estava sendo realizado através de atividades que o PRONERA denomina de escolarização e capacitação pedagógica de monitores, bem como de atividades a distância, orientadas e avaliadas por professores universitários e acompanhadas pelos estudantes universitários, em cada uma das áreas de conhecimento que compõem a dinâmica curricular do *Curso*. Previa-se que ele durasse 3.500 horas, distribuídas da seguinte forma: 2.400 horas para aprofundamento dos conteúdos programáticos das áreas de conhecimento que compõem a Proposta do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos elaborada pelo NUPEP, numa perspectiva de ensino-aprendizagem; e 1.100 horas para aprofundamento dos conteúdos pedagógicos nos quais estava incluída a prática de ensino.

A Lei 9.394/97, em seu artigo 62, admite a existência de professores formados no nível médio. Ainda que aponte para a exigência de que todos os professores tenham formação superior, determinando que, num prazo de cinco anos, os professores, sem formação pedagógica e sem a escolarização de ensino médio, tenham adquirido sua formação em nível médio.

As áreas de Assentamentos de Reforma Agrária em Pernambuco, como nos outros Estados da República, são também campeãs em relação ao número de pessoas analfabetas e pouco escolarizadas. E muitos daqueles que, nessas

áreas, se desempenham como professores, aqui denominados de Monitores, não têm a educação básica concluída nem dispõem da formação necessária para o exercício da profissão docente.

Sendo assim, tornava-se uma iniciativa de relevância social, além de pedagógica, garantir a esses Monitores a formação profissional necessária para o exercício do magistério. Possibilitar-se-ia, com a oferta do “Curso Experimental Profissionalizante em Serviço de Magistério para Monitores de Educação de Jovens e Adultos da Reforma Agrária”, no interior dos Assentamentos, a existência de um professorado com formação adequada, promovendo a construção de uma escola de qualidade para/do/no meio rural.

O desenvolvimento do tratamento científico da educação, sua posição estratégica no interior das políticas sociais, a consolidação do estatuto epistemológico do saber pedagógico têm oportunizado, além da formação desses profissionais, a construção de sua competência e desempenho na construção de uma escola digna e a respeitabilidade aos profissionais da educação da/na/para a área rural do Estado de Pernambuco. A profissão docente exige uma formação consistente, adequada, contínua e dinâmica.

O rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do saber pedagógico na formação do profissional da educação poderá contribuir para a solução dos graves problemas de que ainda padece a educação brasileira, especificamente a ofertada nas áreas rurais do país. A realização do *Curso* proposto se revelara muito importante porque estava a ajudar a habilitação do professor, tornando mais competente seu desempenho, de modo especial, se essa formação viesse aliada a uma política adequada dos sistemas municipais de ensino, pela formulação de planos de carreira e remuneração condigna ao magistério público, garantindo condições necessárias para a qualificação da prática pedagógica, de modo específico na área rural de nosso Estado.

O *Curso* vinha primando por uma situação de ensino-aprendizagem a partir da prática docente dos monitores, tornando realidade a relação teoria-prática. Revisavam-se os conteúdos curriculares com os quais eles vinham trabalhando na Educação de Jovens e Adultos com seus educandos, além de analisarem-se

as formas didáticas de trabalhá-los. De um lado, estava garantindo a base nacional comum do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que vinha oportunizando o aprofundamento do saber pedagógico necessário ao desempenho docente. E, de outro, estava concretizando a Lei 9.394/96 no que tange à formação dos profissionais da educação.

O *Curso* fora organizado de acordo com as áreas de conhecimento previstas para satisfazer as exigências do Ensino Médio, registradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, determinadas pelo Conselho Nacional de Educação, e as exigências da formação profissional do professor, em nível técnico. As áreas de conhecimentos contempladas eram:

- I – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, objetivando a constituição de competências e habilidades que poderiam permitir aos monitores a apropriação das informações necessárias ao desempenho como comunicador, capaz de expressar em diferentes linguagens os conhecimentos, interagir como indivíduo-pessoa em sua comunidade e se desempenhar como um cidadão participante nos problemas da região, do país e do mundo, de acordo com as exigências de um mundo onde a diversidade cultural é cada vez mais evidente;
- II – *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, objetivando a constituição de habilidades e competências para o desempenho como um cidadão moderno num mundo em que a ciência e as tecnologias avançam céleres e interdependentes pelos meios de comunicação e computacionais, além da mundialização da economia;
- III – *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, objetivando a constituição de competências e habilidades próprias à participação do ser humano integral na vida social que o torne cada vez mais capaz de compreender e intervir no interior da diversidade cultural cada vez mais evidente, e que exige uma capacidade de convivência com as diferenças, e a afirmar a sua singularidade (identidade);
- IV – *Ciências Pedagógicas e suas Tecnologias*, objetivando a formação de competências e habilidades próprias de um profissional competente na área da docência da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, com possibilidades de lidar didaticamente com a diversidade e capaz de

garantir processos de interação dos educandos, entre e com ele própria que otimizem as aprendizagens necessárias ao crescimento humano de todos e de cada um individualmente.

Essas áreas de conhecimentos estavam sendo trabalhadas em dois Blocos de Aprendizagem.

#### Bloco de Aprendizagem I

Aprofundamento dos conteúdos programáticos das séries iniciais da educação básica

Este Bloco garantiria as aprendizagens previstas para as áreas de conhecimento I, II e III acima referidas. Seria desenvolvido em 2.400 horas de aprofundamento, na perspectiva de ensino-aprendizagem dos *conteúdos programáticos* a serem ministrados na Educação de Jovens e Adultos no *primeiro segmento do Ensino Fundamental*, através do estudo das seguintes disciplinas com respectiva carga horária:

- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e seu Ensino na EJA ..... 460 h
- Matemáticas e seu Ensino na EJA ..... 460 h
- Ciências Sociais e seu Ensino na EJA ..... 460 h
- Ciências Naturais e seu Ensino na EJA ..... 460 h
- Arte-Cultura e seu Ensino na EJA ..... 460 h

#### Bloco de Aprendizagem II

Aprofundamento dos conteúdos pedagógicos

Este Bloco tentaria garantir as aprendizagens previstas para a área de conhecimento IV. Seria desenvolvido em 1.100 horas de aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, através do estudo das seguintes disciplinas com respectiva carga horária:

- Fundamentos da Educação e papel social do professor ..... 310 h
- Processos de Aprendizagem e de Ensino ..... 240 h
- Planejamento e Administração da Educação de Jovens e Adultos... 240 h
- Prática de Ensino ..... 320 h

Essas disciplinas estavam sendo unificadas pelas seguintes questões:

- Quais os alicerces da atividade educativa, particularmente da educação escolar, e de modo específico da Educação de Jovens e Adultos? Por que podemos nos dizer educadores? Temos o direito de intervir na vida do outro, dizendo que vamos educá-lo? Porquê?;
- Podemos continuar com o modelo de escola que temos? Que modelo de escola é possível construir para/no/do o meio rural, mas também para os trabalhadores e trabalhadoras das cidades?

A busca das respostas a essas perguntas, perseguidas pelas disciplinas, a serem trabalhadas de forma integrada, garantiria a unidade do bloco de aprendizagem – *Aprofundamento dos conteúdos pedagógicos*.

### Dinâmica do curso

Da carga horária prevista para cada disciplina e para o total do Curso, 40% será presencial e 60% à distância, com o acompanhamento quinzenal de 20 horas por estudante universitário de licenciatura. Dessa carga horária, já se tinha conseguido cumprir *480 horas presenciais*, faltando 920 horas. Das atividades a distância, perfizeram-se *400 horas e mais 100* de prática de ensino, que corresponde à supervisão de parte das 320 horas de aula ministradas pelos monitores. Já estavam cumpridas, das 3.500 horas, *980 horas*, faltando 2.520 horas.

O Calendário era organizado de tal maneira que o monitor pudesse estudar simultaneamente duas disciplinas em cada Módulo, uma de cada Bloco de Aprendizagem; por exemplo, as disciplinas *Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e seu Ensino na EJA* com a disciplina *Processos de Aprendizagem e de Ensino*.

Como instrumento significativo para dirigir o olhar dos futuros professores tanto para a prática pedagógica quanto para a vida do Assentamento, bem como para desenvolver sua capacidade de documentar os acontecimentos e refletir sobre eles (professor, pesquisador, reflexivo), o Prof. Nour-Din El

Hammouti os orientou para a feitura do *Diário Etnográfico*, como o denomina, *profano* porque realizado por não-etnólogos. Esse foi apresentado como “*um registro feito no dia-a-dia de acontecimentos e eventos cotidianos, ordinários e extraordinários, a partir de nossa observação participante da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar/compreender e/ou mudar. Com esse instrumento metodológico, é possível descrever (num caderno) nossa própria atuação na realidade que vivemos (ex. alfabetização de jovens e adultos na escola rural, a vida do Assentamento), anotar com detalhes nossas ações e as ações dos parceiros com quem interagimos (no caso alunos na sala de aula, a comunidade dos trabalhadores do campo, etc)*”.

O *Diário Etnográfico* vinha funcionando como uma técnica de narração. Era, na verdade, um tipo de registro do cotidiano do Assentamento e da escola, na ótica do formando, o Monitor em seu processo de elevação da escolaridade e formação profissional, como docente. O essencial estava sendo o desenvolvimento da capacidade de compartilhar suas experiências de trabalho com os colegas nos momentos presenciais do *Curso* na Universidade. O método é simples e ainda permite a criação de uma disciplina para mantê-lo atualizado, ao escrever todos os dias ou várias vezes por semana, durante meses. Além disso, promove o treinamento da capacidade de escrever e descrever acontecimentos, sentimentos, reflexões e análises. Nele vinham sendo registrados fatos marcantes, descobertas, incidentes significativos, encontros, reuniões, reflexões, leituras, conflitos, problemas enfrentados, além das atividades rotineiras, eventos corriqueiros, ações e detalhes que sempre se verificam, mas aos quais quase nunca se presta muita atenção nem dele se leva em conta o significado que pode ter em relação ao objeto de estudo (vida escolar, vida profissional, vida investigativa, vida militante, vida emocional).

Entre os vários fenômenos registrados, apareciam os conteúdos trabalhados na escola (conhecimentos, exercícios, tarefas, avaliações escolares, dinâmicas de grupo, materiais e ambientes utilizados), rituais e relações sociais estabelecidas, regras e normas práticas, a linguagem falada, diálogos, conversas formais e informais que refletem procedimentos de raciocínio prático, atividades cognitivas, nos contextos escolares e extra-escolares (meio cultural).

O *Diário Etnográfico* vinha documentando as situações de encenação de todos os sujeitos sociais em interação (professor, alunos, assentados, autori-

dades) explicitando a construção dos contextos de trocas, interações e relações (negociação e/ou conflitos institucionais, grupais, pessoais, de aprendizagem, de ensino). Nesse sentido, os monitores registram nos *Diários Etnográficos* as aprendizagens que julgam mais singificativas:

- *“Foi a construção de nós mesmos como seres humanos. Nós podemos pensar, sentir e fazer as coisas”.*
- *“A construção de cada um de nós como seres humanos. Temos capacidade de pensar, criticar, de ter nossos próprios objetivos, nossas opiniões. E saber que podemos ajudar a melhorar esse mundo de hoje com a nossa contribuição”.*
- *“Foi uma expressão que nunca mais saiu de minha mente dita por João Francisco que nós seres humanos temos um valor incomensurável. Muitas pessoas falam que o ser humano não vale nada (inválido). Agora já tenho uma visão diferente do que realmente é o ser humano e do valor que possui. Eu tinha visão contrária”.*

O *Diário Etnográfico* estava sendo organizado em relação à institucionalização da escola, da sala de aula, mas também em relação ao envolvimento social do monitor na comunidade (reflexões sobre as práticas sociais e culturais com os grupos que vivem em torno da escola), mas também em relação ao próprio grupo dos alfabetizandos. Podem ser constatadas algumas dessas dimensões na transcrição de trechos de outros *Diários Etnográficos* de monitores sobre suas descobertas:

- *“Português, Matemática e também Ciências Naturais e Sociais, pois adquirei informações importantes e significativas”.*
- *“Fundamentos da Educação ajuda a fazer ligações entre o EU e a coletividade. Esse é o conteúdo que ajuda a ligar os problemas da vida com a vida na escola e na comunidade. Esse caminho ajuda a modificar o jeito de ser do trabalhador”.*

Assim, além de o monitor ir adquirindo o hábito de registrar suas descobertas, desenvolve sua capacidade reflexiva e de relacionar fatos, sentimentos e ações. Outros recortes das escritas de Monitores explicitam a importância que vinha adquirindo sua ação e formação pedagógicas:

- *“Aprendi a refletir cada item, cada palavra ou frase que as pessoas falam. Aprendi a olhar as pessoas de várias formas”.*
- *“Aqui aprendemos a confiar no nosso povo. Sentimos que podemos mudar esse quadro e que o povo pode dizer, o povo do sítio nasceu para ser EU, ter uma identidade”<sup>6</sup>.*
- *“Uma das aprendizagens que adquiri foi que devemos sempre ouvir as novas informações e compará-las com as nossas, formulando, então, os nossos conhecimentos. Ficaremos conhecendo de uma maneira nova as coisas que já conhecíamos”.*
- *“São as atividades com o corpo e as atividades que pedem para os alunos darem suas opiniões. São atividades que têm a ver com os sentimentos e com a realidade”.*

Assim, o *Diário Etnográfico* estava permitindo, na prática, o acompanhamento da formação e da ação dos Monitores e suas implicações, indicando o estado do seu trabalho pedagógico, o seu crescimento intelectual e profissional. Isso ajuda o educador e o Formador a fazerem mudanças pedagógicas, modificações em sua prática profissional, nas suas representações sociais, nas teorias íntimas sobre a educação-ensino-aprendizagem.

Conforme é explicitado nas seguintes afirmações, tomadas arbitrariamente dos Diários Etnográficos dos Monitores em formação:

- *“Todas as aprendizagens foram significativas, mas eu tive um grande desenvolvimento nos debates, ou seja, nas palestras. Hoje, eu sinto que o meu comportamento mudou totalmente, ou seja, eu melhorei 90% em todos os sentidos”.*
- *“As [aprendizagens] de Português porque ampliaram o meu desenvolvimento, criando maiores condições para o trabalho com os alunos”.*
- *“As aprendizagens que eu adquiri foram dos livros de Matemática e de Português. Os outros livros, eu ainda tenho muita dificuldade de ensinar com eles. O meu estudo ainda não tinha esses conhecimentos. Mas, com o Curso, eu estou adquirindo o conhecimento que é necessário”.*

Em resumo, o *Diário Etnográfico* vinha funcionando como:

- instrumento de formação profissional (a melhora de didáticas, desenvolvimento pessoal);
- método de pesquisa (professor-pesquisador);
- metodologia de intervenção (planejamento da ação).

Dessa forma, estava se revelando um instrumento de formação do educador da reforma agrária pela análise e/ou intervenção no campo institucional e educativo. Além de ser escrito individualmente, vinha funcionando também como um diário coletivo de intervenção, na medida em que era lido, enquanto uma das tarefas dos momentos presenciais do *Curso* na Universidade, para análise coletiva, coordenada pelo docente universitário.

## 4

### Os assentamentos e os núcleos de EJA

A organização dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos em cada um dos Assentamentos foi feita de forma muito apressada, portanto, precária. E, com as atividades permanentemente interrompidas, não se pode corrigir esse problema. Não houve tempo adequado para a preparação dessa organização ou correção dos erros cometidos no processo. Apenas houve um primeiro contato da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Pernambuco (FETAPE) ou do Sindicato para a indicação dos nomes a assumirem as tarefas de monitor e a atuação deste para matricular os que desejassem estudar. E as visitas, relativamente esporádicas, dos estudantes universitários não foram suficientes para corrigir os problemas previstos do percurso.

Vale salientar que a indicação dos nomes dos que se desempenhariam como monitores foi realizada pelos Sindicatos Rurais ou pela Associação do Assentamento com a aprovação da FETAPE e Coordenação Estadual do Movimento dos Sem Terra (MST).

Pode-se hipotetizar sobre a precariedade dessa mobilização-sensibilização. Esse fato teve suas repercussões no andamento das atividades pedagógicas e na presença do PRONERA em cada uma das áreas de Assentamento. Em 70% dos Assentamentos se pôde reverter o quadro a partir da atuação dos coordenadores locais, estudantes universitários e dos próprios monitores. Nos restantes foi impossível.

Um dos indicadores é a baixa freqüência às salas de aula. Não deixa de ser um alto índice de improdutividade. Mas também não se pode atribuir todos os problemas a essa questão, pois, como fica evidente ao longo do trabalho e da investigação, o motivo mais forte do absenteísmo é de ordem cultural. Os assentados não conseguem visualizar a necessidade da escolarização. Não percebem sua utilidade social. A escola continua sendo uma grande desconhecida e inútil no/para o campo. E Programas como o PRONERA só vêm demonstrar que os camponeses não têm direito à escolarização. O posicionamento dos Assentados está, pois, fundamentado no comportamento das elites em relação a sua escolarização. Segundo eles, "*se escola fosse coisa séria, não fariam assim...*" (referindo-se às freqüentes interrupções das atividades pedagógicas nos Assentamentos por causa dos atrasos da liberação das verbas. Mas, também, às condições de funcionamento das salas de aula ou a sua inexistência. Até em estrebarias e casas de farinha foi necessário fazer funcionar turmas).

Das cento e cinquenta turmas previstas no Projeto, foram aprovadas cinquenta turmas pela Comissão Pedagógica Nacional, como já indicado. As cinquenta turmas foram distribuídas nas três regiões do Estado, com os resultados de evasão por turma conforme indicados no Anexo 1. Pensamos, no entanto, que os critérios de evasão devam ser repensados em função da realidade rural e, portanto, pensar a escola, fazê-la funcionar em uma outra dinâmica que não seja a habitualmente utilizada.

Há muitos problemas a serem enfrentados na escolarização de camponeses e camponesas, assalariados rurais e assentados. Além das dificuldades inerentes aos processos de aprendizagem dos que se matriculam, de encontrar as formas de relacionar uma cultura predominantemente oral com uma cultura predominantemente letrada, nos defrontamos com outros não menos expressivos que passamos a comentar.

a) *Não convencimento dos assentados em relação à importância social da escolarização*

Este tema, já indicado acima, é o maior desafio que temos a enfrentar na empreitada de escolarizar trabalhadoras e trabalhadores dos Assentamentos de Reforma Agrária. Revela-se na

- falta de estímulo dos jovens e adultos para freqüentar uma sala de aula; e, na
- baixa freqüência dos que se matriculam.

O problema do não convencimento da importância da escolarização para a vida dos trabalhadores rurais é o problema mais complexo e o maior desafio a ser enfrentado por qualquer programa educativo. Trata-se de uma questão cultural que não se resolve apenas com conversas e reuniões. Dependerá do sucesso daqueles que, mesmo sem estar convencidos, se aventuram a participar de uma sala de aula. Os programas pontuais, desenvolvidos ao longo da penosa luta dos trabalhadores pela sua escolarização e a escolarização de seus filhos e a descontinuidade dos mesmos, são para eles a evidência da falta de importância da escolarização.

b) *“Problema das vista”*

A reclamação em relação a problemas oftalmológicos atinge cerca de 80% dos alunos. Esses problemas ainda são agravados pela falta de energia elétrica ou da fraca iluminação. O Departamento de Oftalmologia da Universidade estava disposto a realizar o exame de vista de todos os envolvidos no Programa, inclusive a fazer o tratamento clínico que se fizesse necessário, desde que fosse garantido o aviamento das receitas de óculos prescritas. Mas nem essa disposição sensibilizou o Ministério.

c) *Competência pedagógica dos monitores*

Mesmo com o esforço desenvolvido durante os momentos presenciais da formação e o acompanhamento dos estudantes universitários, não se consegue garantir um desenvolvimento mais harmonioso dos processos pedagógicos em

sala de aula, num espaço de tempo tão restrito e com tantas interrupções. A competência exige uma formação mais prolongada a fim de criar um *habitus*. Mas, apesar de exigüidade do tempo e das interrupções, alguns Monitores conseguiram:

- enriquecer a concepção de alfabetização;
- fazer planejamento das aulas;
- usar os livros didáticos de forma adequada e não como cartilha;
- atender a diversidade de níveis de aprendizagem de seus alunos;
- introduzir outros conteúdos no processo de alfabetização; e
- escrever o Diário Etnográfico.

Mas muitos monitores contra-argumentam, em relação ao seu fraco desempenho, acusando os alunos de pouco interesse pelo estudo ou o não envolvimento com a prática pedagógica. Afirmam esses, nos Diários Etnográficos, que *“os alunos só querem escrever, ler e contar; não querem saber de outros assuntos”*.

Em relação ao hábito de escrever o *Diário Etnográfico*, a maioria (52%) dos monitores não o adquiriu, o faz de vez em quando; apenas um quarto do total (25%) o faz regularmente, o restante nunca o escreveu.

Os que o fizeram salientam as suas descobertas nos seguintes termos:

- *“Pelo registro descobri que estou melhorando em sala de aula, identifiquei meus avanços e os dos alunos”;*
- *“Os alunos estão mais empolgados porque aprenderam a fazer o nome, melhoraram a escrita e estão lendo pequenas palavras”;*
- *“O Everaldo e Severino são os alunos, hoje, mais interessados porque aprenderam a ler”;*
- *“Confirma nossa presença na sala de aula”;*
- *“Identifiquei os problemas do Assentamento e do Sindicato”;*
- *“Percebi que não tenho o desejo de aprender porque faço muitos erros de ortografia”;*

- *“Conheci um pouco mais sobre meu Assentamento”;*
- *“Valorizei as opiniões dos alunos e sua participação nos trabalhos”;*
- *“Tive conhecimento do que estava acontecendo em minha comunidade”;*
- *“Me envolvi mais com os problemas locais e comecei a descobrir novas coisas”;*
- *“Melhorei a escrita, estou pegando o hábito de ler e escrever”;*
- *“Percebi que há pessoas contra o sucesso do ensino na comunidade”;*
- *“A importância da celebração e participação no primeiro de maio, pois vencemos o sentimento de incapacidade”.*

Essas descobertas, analisadas coletivamente, são muito importantes para a reflexão dos educadores. A prática dessa reflexão, a partir do conjunto de anotações, realizada pelos formadores com os monitores, revelou que o *Diário Etnográfico* é um instrumento didático importantíssimo na prática pedagógica de formação dos educadores. Precisa ser generalizado nessa prática, pois os resultados são muito animadores em termos de reflexão, de orientação do olhar científico para a comunidade e a sala de aula, do desenvolvimento da competência da escrita, entre outros.

d) *Problemas de infra-estrutura para a realização do Projeto Pedagógico*

Um dos grandes entraves ao sucesso do programa é a inexistência de sala adequada para as atividades pedagógicas em 90% dos Assentamentos, além da falta de Quadro de Giz, Bancas, Bureaux, de Energia Elétrica, banheiro, água, lâmpadas. Uma infra-estrutura adequada é fundamental para os processos de aprendizagem e revela, também, a importância que as autoridades atribuem ou não ao processo de escolarização. Os trabalhadores e as trabalhadoras, no final de um dia de labuta na lavoura, na criação de animais, entre outras atividades cotidianas, estão exaustos e ainda não encontram as condições adequadas para o estudo. Não permanecem, assim, por muito tempo freqüentando a escola.

### e) *Divisões no Assentamento*

Muitos Assentamentos enfrentam grandes problemas de relacionamento entre os assentados. Não apenas porque são provenientes de várias regiões do Estado ou vários estados, como também pelas próprias dificuldades do relacionamento humano. Além disso, ocorrem disputas por questões da organização, da irresponsabilidade de muitos com os compromissos assumidos, do absentismo no trabalho e a quebra de compromissos. Isso se manifesta na dificuldade de reunir a comunidade nas discussões, aparentemente sem muita objetividade, que se verificam quando estão juntos. Em anotações do *Diário Etnográfico* se encontram informações de que alguns não se matricularam porque “o professor é filho de fulano”, “é da panelinha do presidente da Associação”. Os preconceitos são muito grandes. Esse problema foi estudado de maneira exemplar por d’Incao (1996) em Assentamento no Estado de São Paulo.

## 5

### Visão dos monitores sobre sua prática pedagógica

A maioria dos monitores (82% deles) jamais havia tido uma experiência como docente, no entanto muitos conseguiram se entusiasmar com o trabalho. Alguns depoimentos demonstram que estavam a construir uma imagem muito positiva de sua prática pedagógica e tinham consciência de que estavam crescendo e podiam ainda melhorar muito:

- “*Eu nunca tive uma experiência antes. Não sabia que tinha essa habilidade. Eu me considero com um bom desempenho pela opinião das pessoas que me assistem em sala de aula e dos meus próprios alunos. Sou competente*”.
- “*Não participei de outra experiência. Às vezes me sinto insegura. Sou uma monitora competente porque cumpro com os meus deveres na sala de aula*”.
- “*Avalio meu desempenho pedagógico como muito bom porque estou sempre lendo e criando novas possibilidades*”.

Podemos perceber até uma certa supervalorização. Mas isso não se constitui em algo negativo desde que analisado e compreendido criticamente, como se tentava nos momentos presenciais do *Curso de Formação* na Universidade. De qualquer maneira, ficam evidenciados a consciência e o envolvimento que estavam a construir em relação às tarefas que lhes concerniam.

## 6

## A participação dos universitários

“As universidades brasileiras, ao defenderem sua participação, destacavam a importância de envolver estudantes e professores nas atividades mais práticas e realistas do cotidiano do processo de reforma agrária, apostando no efeito multiplicador da experiência tanto em termos de formação de uma cultura a respeito do assunto, como no fortalecimento dos debates teóricos sobre a reforma agrária” (Schmidt *et al.*, 1998:14).

Se isso era verdade na perspectiva da realização de um senso, imagine-se o envolvimento com um trabalho de maior duração como a intervenção educativa. E, por outro lado, há, de fato, um interesse muito grande de estudantes e professores de se envolverem num processo dessa natureza.

Quando se anunciou a participação da Universidade no PRONERA e se convocou uma reunião com universitários que pudessem se interessar pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos, compareceram duzentos e vinte e três alunos para se informarem. Desses, cerca de cem participaram de mais três reuniões. Mas diante da aprovação reduzida do Projeto, quando se informou que apenas cinco estudantes seriam selecionados para assumir a execução do Projeto, a decepção foi muito grande. A expectativa era de que pelo menos quinze pudessem participar.

Nas reuniões seguintes reduziu-se o número de universitários presentes. Essa expectativa/decepção levou-nos a introduzir a figura do estudante universitário em outra atividade, o Programa Alfabetização Solidária. Dessa forma, o NUPEP passou a atuar com cinco estudantes no PRONERA e com dez no Solidária.

## 7

## O envolvimento do poder municipal

Não estava previsto o envolvimento do poder municipal na execução do PRONERA. No entanto, na UFPE, fizemos reuniões com Prefeitos, Secretários

de Educação, Presidentes de Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Associação de Assentamentos, nas diferentes regiões do Estado. Mas não conseguimos grandes sucessos nesta investida; do total dos municípios, apenas doze participaram. As reclamações dos que atenderam à convocação da Universidade eram muitas. Mas, em síntese, afirmavam que “o governo federal desconhece os municípios em seus projetos e depois exige o nosso envolvimento. No planejamento e nos recursos não contempla o município”. No que estão com razão. Mas, pelo menos quatro prefeituras puderam se envolver, fornecendo carteiras escolares, candeeiros, quadro de giz e até cadernos e lápis.

## 8

### Os resultados do processo

Havia se conseguido, no primeiro ano de atividades - com todos os conflitos experimentados ao longo de tão atropelado processo, entre parceiros tão distintos -, um certo conhecimento e aproximação entre a Universidade, os Movimentos Sociais, Coordenadores Locais e Monitores, bem como em alguns Assentamentos. Estava se configurando um impacto social e pedagógico muito positivo.

Infelizmente, tudo isso abortou. E as perspectivas de retomada por mais três meses, depois de tudo desarticulado, não nos permitem grandes esperanças.

A questão da conquista dos assentados para a Escola e a implantação dos Centros de Animação Cultural em cada Assentamento continuará, quiçá, a ser o maior desafio para contribuir com o desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma Agrária no Brasil, a nível local. Há que estruturar um núcleo de animação permanente em cada comunidade, no qual possam os assentados realizar suas festividades, reuniões e aulas. Mas, sobretudo, há que garantir continuidade, consistência e seriedade nos investimentos educativos, especialmente através dos recursos financeiros, questão *sine qua non*.

E o Governo Federal não desconhece esses desafios. Em publicação do Ministério de Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (MEC/INEP) (2000: 13-14) se afirma que

*“o perfil do analfabetismo mantém um forte viés regional, que reflete e reproduz as desigualdades socioeconômicas e inter-regionais existentes em nosso País. A tendência do declínio, embora se observe em todas as regiões, não apresenta a mesma intensidade. Quando a situação do Nordeste é comparada com a do Sul e do Sudeste, observa-se que houve um aumento dos desníveis observados em 1980. Em 1990, o Nordeste apresentava uma taxa de analfabetismo de 45,4%, na população de 15 anos e mais de idade, patamar 2,8 vezes ao verificado no Sul, respectivamente 16,3%; Em 1996, a taxa de analfabetismo da Região Nordeste decresceu para 26,0%, no entanto, no Sul esta foi para 8,2%, ampliando a diferença para mais de 3 vezes”.*

Com tamanhos desafios, como se justifica a atitude desse mesmo governo com o PRONERA?

*“Em 1996, entre todas as regiões, o Nordeste registrou as mais elevadas taxas de analfabetismo, seja entre jovens de 15 a 19 anos, seja entre os de 20 e 24. Entre os nove Estados da região, as taxas de analfabetismo da população com 15 a 19 anos variaram, em 1996, de 7,6%, no Rio Grande do Norte, a 16,6%, em Alagoas. No Nordeste, apenas os Estados do Rio Grande do Norte e de Pernambuco conseguiram reduzir para um dígito suas taxas de analfabetismo, tanto entre jovens de 15 a 19 anos, quanto entre aqueles com 20 a 24 anos de idade. Deve-se ressaltar que esses dois Estados apresentaram ritmo mais intenso de decréscimo, entre 1991 e 1996, de suas taxas de analfabetos”(MEC/INEP, 2000:.17).*

Como vamos entrar na modernidade moderna? Que esperam sociedade e governo para levar a sério o problema da escolarização dos setores populares, rurais e urbanos? Pobre PRONERA! Aborto da Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária. Por outro lado, fica evidente que o governo da sociedade brasileira não é sério. ... Ou, somos nós, brasileiros, que não o somos?!!

## Notas

<sup>1</sup> Sabemos que os problemas de Reforma Agrária não são de fácil solução. Para os portugueses basta lembrar os problemas da Reforma Agrária na Região do Alentejo. Essa é muito semelhante ao Nordeste Brasileiro, em relação aos problemas fundiários e sociais. Pernambuco localiza-se nessa Região (Oliveira, 2001).

<sup>2</sup> Monitores é a nomeação dada aos educadores que não têm uma formação específica (pedagógica) para o trabalho docente.

<sup>3</sup> A Educação Básica no Brasil, de acordo com a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), corresponde ao mínimo de educação escolar (11 anos) a que qualquer pessoa tem direito para continuar a aprender, adquirir as condições para se profissionalizar e exercer sua cidadania. Está conformada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>4</sup> Olinda é uma das cidades mais antigas do Brasil (1535). É patrimônio Natural e Cultural da Humanidade desde 1982. Tem uma das maiores concentrações urbanas do país. Cerca de 10.000 habitantes por quilômetro quadrado. Sem área rural e sem indústrias. Apenas comércio e praia. É fundamentalmente uma cidade dormitório.

<sup>5</sup> Centro de Educação de Jovens e Adultos do Bairro de Peixinhos, Olinda, Pernambuco, Brasil.

<sup>6</sup> Refere-se à concepção de educação que era trabalhada nos Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (Souza, 2000) cuja reflexão apresentamos no final desse artigo.

## Referências bibliográficas

D' INCAO, Maria da Conceição *et al.* (1996). *Nós, Cidadãos*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.

MEC/INEP (2000). *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos*. Brasília: INEP

OLIVEIRA, Nelson de (2001). *Reforma Agrária na Transição Democrática: A abertura dos caminhos à submissão institucional*. Salvador: CEAS/ São Paulo: Loyola.

SCHMIDT, Benício Viero *et al.* (orgs) (1998). *Os Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil*. Brasília: UnB, DATAUnB.

SOUZA, João Francisco (2000). *A Educação Escolar, Nosso Fazer Maior, Des(A)fia Nosso Saber*. Recife : Edições Bagaço.

## Anexo 1

REGIÃO  
AGRESTE PERNAMBUCANO

Assentamento	Número de turma	Evasão	Município
Paquevira	01	10%	Bom Jardim
Paquevira	01	25%	Bom Jardim
Paquevira	01	50%	Bom Jardim
Paquevira	01	2%	Bom Jardim
Antônio Eleutério	01	50%	Casinhas
Antônio Eleutério	01	100%	Casinhas
Tabu	01	10%	Surubim
Tabu	01	15%	Surubim
Tiogó	02	40%	Pesqueira
Pau Ferro I	01	75%	Pesqueira
Pau Ferro II	02	52%	Pesqueira
<b>5</b>	<b>13</b>	<b>26,5%</b>	<b>4</b>

REGIÃO  
MATA PERNAMBUCANA

Assentamento	Número de turma	Evasão	Município
Riachão do Norte	01	15%	Amaragi
Riachão do Norte	01	18%	Amaragi
Rinoceronte	01	20%	Amaragi
Rinoceronte	01	32%	Amaragi
Potozi	01	48%	Cabo-Vitória
Açude Grande	01	16%	Vitória
Açude Grande	01	100%	Vitória
Serra	01	60%	Vitória
Serra Grande	01	10%	Vitória
Serra Grande	01	15%	Vitória
Gaipió	01	18%	Ipojuca
Gaipió	01	25%	Ipojuca
Gaipió	01	50%	Ipojuca
Gaipió	01	40%	Ipojuca
Eng. São João	01	0%	Tamandaré
Fortaleza	04	35%	Tamandaré
<b>9</b>	<b>19</b>	<b>26,2%</b>	<b>5</b>

REGIÃO  
SERTÃO PERNAMBUCANO

<b>Assentamento</b>	<b>Número de turma</b>	<b>Evasão</b>	<b>Município</b>
Riacho da Onça	01	8%	A. da Ingazeira
Riacho da Onça	01	100%	A. da Ingazeira
Borborema	01	25%	Quixaba
Araras	01	12%	Flores
Araras	01	25%	Flores
Boqueirão	01	18%	Flores
Boqueirão	01	25%	Flores
Jorge	01	5%	Ingazeira
Jorge	01	20%	Ingazeira
Riacho dos Bois	01	5%	Ingazeira
R. da Quichabeira	01	7%	Iguaraci
Santo Izidro	01	10%	Iguaraci
Caldeirões	01	60%	Iguaraci
Malhado do Riachão	01	75%	Iguaraci
Bom Nome	01	25%	Iguaraci
Bom Nome	01	50%	Iguaraci
Jardim	01	40%	Iguaraci
<b>12</b>	<b>17</b>	<b>30%</b>	<b>6</b>