



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

**ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS
DO PRONERA E DO PRONACAMPO**

SALVADOR (BA)

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

**ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS
DO PRONERA E DO PRONACAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia/UFBA, para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Análise do Espaço Geográfico
Linha de Pesquisa: Análise Urbana e Regional
Eixo de Interesse: Organização do Espaço Rural
Orientadora: Prof^a Dr^a Guiomar Inez Germani

SALVADOR (BA)

2015

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca do Instituto de Geociências - UFBA

K961 Kuhn, Ednizia Ribeiro Araujo
Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros
do PRONERA e do PRONACAMPO / Ednizia Ribeiro Araujo
Kuhn.- Salvador, 2015.
287 f. : il. Color.

Orientador: Profa. Dra. Guiomar Inez Germani
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto
de Geociências, 2015.

1. Agricultura e Estado - Brasil. 2. Trabalhadores rurais -
Educação - Brasil. 3. Políticas Públicas - Educação. I. Germani,
Guiomar Inez. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU: 338.43.02(81)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



TERMO DE APROVAÇÃO

ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL:
MEANDROS DO PRONERA E DO PRONACAMPO

EDNIZIA RIBEIRO ARAUJO KUHN

BANCA EXAMINADORA


Dra. Guiomar Inez Germani
Doutora em Geografia pela Universidade de Barcelona
Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFBA


Dra. Celi Neuza Zulke Taffarel
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação – UFPA


Dr. José Levi Furtado Sampaio
Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo
Departamento de Geografia – UFG


Dra. Monica Castagna Molina
Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília
Faculdade de Educação – UnB


Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima
Doutora em Geografia na UFS/PPGEO
Centro de Formação de Professores/UFPA

Aprovada em Sessão Pública de 03/08/2015.

*Dedico esta Tese ao meu esposo, Tarcisio, amor da minha vida e ao nosso pequeno filho,
Alexandre.*

AGRADECIMENTOS

Nesse momento meu coração se enche de alegria por reconhecer que esse trabalho não seria possível sem a participação de algumas pessoas, às quais todo e qualquer agradecimento jamais seria suficiente. Espero que eu consiga por em palavras sentimentos muito profundos de alegria e gratidão

à Deus, em primeiro lugar. Porque muita providência divina foi necessária para que essa Tese se tornasse realidade;

à Tarcisio, meu esposo. Porque o seu amor é a minha maior fortaleza. Porque sempre acreditou em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. E porque eu o amo, incondicionalmente;

à Alexandre, nosso filho. Porque me tornou mãe, no sentido mais puro e profundo. Porque não existe amor igual ao de uma mãe por um filho e agora eu sei disso.

à minha mãe Zenita e ao meu pai Edmilson. Pela vida. E porque sempre colocaram os nossos estudos em primeiro lugar. Essa Tese é de vocês também;

à minha irmã, Hildete. Porque a nossa cumplicidade é impar. E ao meu cunhado (Cunha), que a faz tão feliz;

à Lucas, Cristina, Mel e Lua. Porque me mostraram que existem os irmãos e os filhos de alma. Amo-os;

à professora Guiomar, querida orientadora. Por tudo... Porque há em mim muito respeito e admiração. Porque desde o nosso primeiro encontro me acolheu com seu sorriso aberto. Porque com a senhora, aprendi muito;

à professora Celi, à professora Silvana, à professora Mônica e ao professor Levi, integrantes da banca examinadora. Porque comprometem-se com a ciência que estudam e com a luta por tempos/espacos mais justos e humanos. Porque toparam com muita alegria e competência participar dessa jornada na Educação do Campo. Em nome de vocês, eu agradeço a todos os

professores da minha vida, desde o doutorado, passando pelo mestrado, pela graduação, ensino médio, fundamental e alfabetização. O olhar em retrospecto hoje deixa claro que tudo o que sou é o reflexo do esforço dos meus professores para que eu aprendesse algo;

aos amigos que fiz pela vida. Porque quem tem amigos tem um grande tesouro...

aos meus familiares, avós, tios e primos. Porque nas horas de muita alegria e, principalmente, de muita dificuldade, a família revela o seu poder e o seu amor;

à todo o pessoal do GeografAR. Porque vocês me mostraram como é bom estar em um grupo de pesquisa. Sempre aprendi muito com vocês, sejam em nossos debates, sejam em nossos cafezinhos. Sinto saudades... Paula, obrigada pela energia maravilhosa e pelos mapas;

aos colegas do Doutorado. Porque vocês tornaram muito legais os nossos momentos de aula. Aprendi e amadureci bastante as ideias com as nossas discussões;

aos meus colegas de trabalho no IFB. Porque, em muitos casos, vocês se transformaram em nossa família de Brasília. Ao IFB, como Instituto, pela concessão da licença para o doutorado;

à UFBA, por toda a luta para que o Doutorado em Geografia se tornasse uma realidade e por todo apoio durante o curso;

a todos aqueles que lutam pela educação e pelo campo. Porque essa luta é justa e necessária.

Sozinhos não somos ninguém. E eu sou o que essa gente e outro tanto de gente ajudou a forjar em mim. Obrigada!

*Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital
significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma
transformação social qualitativa”*

István Mészáros, A educação para além do capital.

RESUMO

Esta Tese discute o processo de institucionalização da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro. Para tanto, analisa os meandros da construção de duas políticas públicas específicas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012 e ligado ao Ministério da Educação. O objetivo é problematizar as contradições que se expressam nestas duas políticas e como elas se relacionam (ou não se relacionam) com a questão (da reforma) agrária. A construção destes Programas, entre outras ações, indicam uma expansão e certo protagonismo da Educação do Campo no corpo do Estado ao passo que a reforma agrária tem se arrefecido. A questão que se coloca é: qual a realidade, as contradições e as possibilidades da Educação do Campo no contexto atual e da questão agrária brasileira? Tem-se o entendimento de que as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, mesmo advindo de demandas sociais contextualizadas, quando entram no corpo do Estado, passam a integrar a lógica da correlação desigual de forças que se opera no Estado e acabam por perder alguns de seus princípios e de suas características ético-filosóficas fundamentais, como a ligação orgânica da Educação do Campo com a luta do/no campo. A Educação do Campo é uma demanda específica e contextualizada de educação que se insere nas demandas gerais de educação. Enquanto política pública, educação é demandada pela sociedade em geral. Entretanto, a reforma agrária não o é. A reforma agrária é conflituosa. Assim, defende-se a Tese principal de que o Estado atende as demandas por Educação do Campo (dentro da sua correlação de forças) em detrimento da reforma agrária. É como se ele oferecesse “educação”, mas não oferece “campo”, este enquanto território de realização das condições materiais de existência. Nesse sentido é que a análise das políticas em tela – PRONERA e PRONACAMPO – pode revelar as relações, tensões e contradições existentes em torno da Educação do Campo e da questão agrária no Brasil. Destaca-se que a presente Tese é vinculada ao Projeto GeografAR – A Geografia dos assentamentos nas áreas rurais da Bahia e ao Projeto GeografAR/DF (A Geografia das áreas rurais do Distrito Federal e Entorno).

PALAVRAS-CHAVE:

Educação do Campo – Questão Agrária – Políticas Públicas – PRONERA – PRONACAMPO

ABSTRACT

This thesis discusses the process of institutionalization of Field Education in the Brazilian State context. Therefore, it analyzes the intricacies of the construction of two specific public policies: the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), established in 1998 under the Ministry of Agrarian Development, and the National Field Education Program (PRONACAMPO), introduced in 2012 and connected to the Ministry of Education. The objective is to problematize the contradictions expressed in both policies and how they relate (or do not relate) to the land (reform) question. The construction of these programs, among other actions, indicates an expansion and a certain prominence of Field Education in the State initiatives while, on the other hand, land reform ideas have cooled down. The question that arises is: what is the reality, the contradictions, and the possibilities of Field Education and the Brazilian agrarian matter in the current context? Even though public policies for Field Education arise from contextualized social demands, it has been understood that as soon as they enter the state scope they become part of the logic of unequal correlation of forces that operates in the state. Thereupon they end up losing some of their principles and fundamental ethical and philosophical characteristics, such as the organic connection of Field Education with the struggle of/in the field. The Field Education is a specific and contextualized educational demand that falls within the general needs of education. As a public policy, education is demanded in society. However, land reform is not. Land reform is contentious. Thus, the main thesis defended is that the State meets the demands for Field Education (within its correlation of forces) to the detriment of land reform. It is as if it offered "education", but no "field", meant as the territory for the accomplishment of material conditions of existence. It is in this sense that the analysis of the abovementioned policies - PRONERA and PRONACAMPO - can unveil the relationships, tensions and contradictions over the Field Education and the agrarian issue in Brazil. It is noteworthy that this thesis is linked to GeografAR Project - The Geography of settlements in rural areas of Bahia, and GeografAR / DF Project (The Geography of rural areas of the Federal District and Surroundings).

KEYWORDS:

Field Education - Agrarian Question - Public Policies - PRONERA - PRONACAMPO

RESUMÉN

Esta tesis analiza el proceso de institucionalización de la Educación del Campo en el marco del estado brasileño. Analiza las complejidades de la construcción de dos políticas específicas públicas: el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), establecida en 1998, dependiente del Ministerio de Desarrollo Agrario y el Programa Nacional de Educación Rural (PRONACAMPO) establecido en 2012 y al Ministerio de Educación. El objetivo es hacer frente a las contradicciones que se expresan en las políticas y cómo ellas se relacionan (o no se relacionan) con la cuestión (la reforma) agraria. La construcción de estos programas, entre otras acciones, indica una expansión y un cierto papel de la Educación del Campo en el cuerpo del estado, mientras que la reforma agraria se ha enfriado. La pregunta que surge es: ¿Cuál realidad, las contradicciones y las posibilidades de la educación rural en el contexto actual y la cuestión agraria brasileña? Ha sido el entendimiento de que las políticas públicas para la Educación del Campo, demandas sociales, incluso que surjan, contextualizadas, cuando entran en el estado del cuerpo, se convierten en parte de la lógica de correlación desigual de fuerzas que operan en el estado y terminan perdiendo algunos de sus principios y sus características éticas y filosóficas fundamentales, tales como la conexión orgánica de Educación del Campo con la lucha en el campo. La Educación del Campo es una demanda específica y contextualizada para la educación que forma parte de las exigencias generales de la educación. Mientras la política pública, la educación es la sociedad consensual. Sin embargo, la reforma agraria no es. La reforma agraria es discutible. Por lo tanto, la tesis principal se argumenta que el Estado cumpla con las demandas de la Educación del Campo (dentro de su correlación de fuerzas) en detrimento de la reforma agraria. Es como si ofreciese "educación", pero no ofrece ninguna "campo", siendo este un territorio de la realización de las condiciones materiales de existencia. En este sentido es que el análisis de las políticas de lona - PRONERA y PRONACAMPO - puede revelar las relaciones, tensiones y contradicciones que rodean a la Educación del Campo y la cuestión agraria en Brasil. Es de destacar que esta tesis está vinculada a GeografAR Proyecto - La Geografía de los asentamientos en las zonas rurales de Bahía y Proyecto GeografAR / DF (Geografía de la zonas rurales del Distrito Federal y sus alrededores).

PALABRAS CLAVE:

Educación del Campo - Cuestión Agraria - Políticas Públicas - PRONERA - PRONACAMPO

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Conjunto de fotos da Escola Municipal Antônio Nery, fechada em Mundo Novo, Bahia, desde 1999.....	p. 21
Figura 2	Etapas de construção da política pública e etapas abordadas na presente Tese.....	p. 25
Figura 3	Oposições existentes entre Educação do Campo e Educação Rural.....	p. 44
Figura 4	Os ciclos da Educação do Campo.....	p. 53
Figura 5	Índice de Gini – Brasil – 2003.....	p. 66
Figura 6	Grupos de Pesquisa em Educação do Campo nas Universidades Federais por Unidade da Federação.....	p. 110
Figura 7	Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011).....	p. 185
Figura 8	Municípios de realização do PRONERA por nível (1998-2011).....	p. 186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Conflitos no campo no Brasil – 2004 à 2013.....	p. 60
Gráfico 2	Orçamento da função Organização Agrária da União – 2001 à 2011 (R\$ milhões).....	p. 72
Gráfico 3	Número de famílias assentadas – 1995 à 2013 – Brasil.....	p. 73
Gráfico 4	Ano de criação e quantidade de Grupos de Pesquisa em Educação do Campo identificados junto às Universidades Federais brasileiras.....	p. 111
Gráfico 5	Grupos de Pesquisa em Educação do Campo nas Universidades Federais brasileiras - Por Região.....	p. 113
Gráfico 6	Grupos de Pesquisa em Educação do Campo por área do conhecimento.....	p. 114
Gráfico 7	Distribuição da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo por partido político.....	p. 151
Gráfico 8	Distribuição da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo por unidade da federação.....	p. 155
Gráfico 9	Orçamento anual do PRONERA - 1998 à 2014.....	p. 187
Gráfico 10	Número de cursos por ano de início (1998-2009).....	p. 188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Grupos de Pesquisa em Educação do Campo a partir dos ciclos.....	p. 112
Tabela 2	Percentual da bancada parlamentar dos partidos envolvidos com a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo.....	p. 152
Tabela 3	Percentual da bancada parlamentar dos partidos envolvidos com a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA).....	p. 153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Princípios do PRONERA.....	p. 179
Quadro 2	Algumas contribuições do PRONERA.....	p. 192
Quadro 3	Eixos e Ações do PRONACAMPO.....	p. 201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CPN	Comissão Pedagógica Nacional
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DEM	Democratas
DOU	Diário Oficial da União
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPA	Frente Parlamentar da Agropecuária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCA	Paradigma do Capitalismo Agrário
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PMBD	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PP	Partido Progressista
PPS	Partido Popular Socialista
PQA	Paradigma da Questão Agrária
PQRA	Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária
PR	Partido da República
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROCERA	Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRP	Partido Republicano Progressista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal Nacional
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTdoB	Partido Trabalhista do Brasil
PV	Partido Verde
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
TCU	Tribunal de Contas da União
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
------------------------	-----------

PARTE I

OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BOJO DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA.....	35
1.1 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
1.2 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA HOJE: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES.....	56
1.2.1 A configuração atual do campo brasileiro: a transição do latifúndio ao agronegócio.....	65

CAPÍTULO 2

OS MOVIMENTOS SOCIAIS, O ESTADO, E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	80
2.1 O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	84
2.1.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).....	89
2.2 O PAPEL DO ESTADO.....	99
2.2.1 A inserção da Educação do Campo nas Universidades brasileiras.....	105
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	116

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	124
3.1 O MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	125
3.1.1 O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).....	132

3.2 A COMISSÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO POR DENTRO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).....	139
3.3 A FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	150

PARTE II

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPÍTULO 4

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA): REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES.....	161
4.1 OS AGENTES MOBILIZADORES DO PRONERA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	162
4.2 OS FUNDAMENTO DO PRONERA.....	177
4.3 DIAGNOSTICO DA REALIDADE ATUAL E DAS PERSPECTIVAS DO PRONERA.....	183

CAPÍTULO 5

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PRONACAMPO): REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES.....	195
5.1 OS FUNDAMENTOS DO PRONACAMPO.....	196
5.1.1 O PROCAMPO e a formação de professores dentro do PRONACAMPO.....	208
5.2 OS GRUPOS E OS INTERESSES EM TORNO DO PRONACAMPO.....	212
5.3 AS CONTRADIÇÕES DO PRONACAMPO.....	217
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	238
ANEXOS.....	255

INTRODUÇÃO

Na verdade a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer.

José de Souza Martins, O poder do atraso, 1994.

A escolha por começar a Tese com essa reflexão de José de Souza Martins não é aleatória. Poucas reflexões conseguiram mostrar de forma tão escancarada a plenitude dos processos sociais que se desenvolvem no campo. Nesse sentido é que entende-se, como pressuposto fundamental, que a questão agrária brasileira é a base a partir da qual as relações no campo e na cidade se apresentam como hoje são.

A Tese, em si, é fruto de uma preocupação principal, que é a preocupação sobre como acontece o processo de construção da Educação do Campo e como é fundamental para a Educação do Campo manter a sua ligação orgânica com a luta pela terra. Sem essa ligação, entende-se que a Educação do Campo não mantém as possibilidades de uma educação de caráter revolucionário, significativo para aqueles sujeitos que vivem no/do campo. Educação do Campo, mais do que uma questão de educação (às vezes entendida como escolaridade), é uma questão fundamental para se entender e, a partir daí, transformar a (des)organização agrária brasileira.

A preocupação que origina essa Tese, entretanto, tem raízes bastante profundas. Existe uma ligação pessoal que dá sentido ao interesse nesse tema e, curiosamente, um fato muito instigante que por muito tempo ficou esquecido em minha memória. Sou filha de pequenos agricultores do interior da Bahia, que sempre acreditaram no poder da educação e lutaram muito para eu e minha irmã estudássemos. Na área rural onde meus pais possuem seu terreno e onde nós crescemos, no município de Mundo Novo, havia apenas a Escola Municipal Antonio Nery, que era bastante precária. Desse modo, nós ficávamos na casa na minha avó na sede do município durante o período letivo e íamos para a roça nos finais de semana e férias. No entanto, em um determinado momento da minha infância, não foi possível continuar essa estratégia para garantir a nossa educação e tivemos que mudar em definitivo para a área rural. E aí aconteceu algo repleto de significado para o contexto desta Tese: meus pais preferiram que eu e minha irmã estudássemos na casa de uma de nossas vizinhas que abria suas portas para educar as crianças da localidade, em detrimento de irmos para a escola municipal que lá existia. Era preferível que nós frequentássemos um espaço sem formalização/registro burocrático, a sala de uma casa repleta de crianças nos mais variados estágios de

aprendizagem (multisseriação), mas onde aprenderíamos mais do que na escola municipal, onde os professores faltavam em grande parte do tempo e onde, de acordo com os comentários que meus pais ouviam, reinava “a bagunça”. Engraçado que para nós, crianças, havia um medo em torno da imagem daquela escola, era como um lugar onde éramos proibidos de ir. Desde 1999, a escola está desativada, refletindo o triste processo brasileiro de fechamento das escolas do campo. Na época do fechamento, as crianças que lá estudavam foram transferidas para a Escola Mundo da Alegria, que fica em um povoado do município de Mundo Novo (BA), a, aproximadamente, 6 km desta escola rural. O conjunto de fotos apresentadas na Figura 1 são atuais e ajudam a visualizar o processo descrito aqui:

Figura 1:
Conjunto de fotos da Escola Municipal Antônio Nery, fechada em Mundo Novo, Bahia, desde 1999.



No final das contas, a minha professora da cidade se dispôs a continuar me mantendo como se estivesse regularmente matriculada e meus pais traziam informes do meu desempenho acadêmico para que ela registrasse no diário escolar, de modo a não comprometer o ano letivo. Quando ela precisou sair da escola, meus pais se organizaram para que eu voltasse a estudar formalmente na cidade.

Mas desse processo até hoje, 2015, foram 24 anos. Quando, em 2010 começamos a ter contato com a discussão da Educação do Campo, esse fato, antes esquecido em minha memória, foi lembrado. A opção por registrá-lo aqui é por entendê-lo como sintomático de uma realidade de muitas crianças que viveram/vivem no campo brasileiro. Ou seja, hoje me constituo enquanto pesquisadora da Educação do Campo e, se não estudei em uma escola do campo, foi exatamente porque o processo que apresentaremos no presente trabalho tem raízes muito profundas e se impõe a todos, “quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer”, como já nos disse José de Souza Martins.

No decorrer da minha formação acadêmica, no curso de Geografia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, sobretudo, durante Mestrado¹, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi-se moldando a perspectiva de entender a questão agrária brasileira. Para a construção da dissertação², trabalhamos com comunidades tradicionais, estudando uma comunidade quilombola, de pescadores artesanais no Recôncavo da Bahia, em São Francisco do Paraguaçu, município de Cachoeira, tentando entender como esses pescadores constroem seus territórios articulando terra e água. Essa foi a discussão principal da dissertação, na perspectiva da Geografia Agrária: entender o espaço agrário da Bahia em sua mais diversas nuances, contextualizado pelas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa GeografAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural (POSGEO/UFBA/CNPq). Ainda no decorrer do Mestrado mudei-me para Brasília. À época eu era professora do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e fui transferida para o Instituto Federal de Brasília (IFB). Quando cheguei no IFB só havia o *Campus* Planaltina, que é o antigo Colégio Agrícola de Brasília. Esse Colégio havia sido criado na época da construção de Brasília para atender aquela população que tinha ido para construir Brasília e que se territorializou no campo, ou seja, o Colégio Agrícola atendia aqueles que foram construir Brasília e continuaram na capital federal, mas que não ingressaram no serviço público e continuaram a desenvolver atividades mais ligadas à

¹ Desenvolvido de 2007 à 2009, junto a Universidade Federal da Bahia, vinculado ao GeografAR, sob orientação da Professora Doutora Guiomar Germani.

² Terra e Água: Territórios dos pescadores artesanais de São Francisco do Paraguaçu-Bahia. Disponível em: http://www.posgeo.ufba.br/dissertações/edniziakuhn_terra%20e%20agua_dissertacao.pdf

agropecuária. A institucionalidade do Colégio sempre se vinculou à perspectiva da educação tradicional e da agropecuária convencional. O curso técnico em Agropecuária, ofertado até hoje, se moldou dentro da modernização agrícola promovida da revolução verde. No entanto, em 2009, quando cheguei no *Campus*, estava havendo uma mudança nessa organização. Havia sido contratado um grupo de professores para trabalhar com Agroecologia dentro do curso de Agropecuária. E esse grupo estava construindo uma força política dentro do Instituto, chegando a instituir do Curso Superior Tecnológico em Agroecologia. Com isso, a organização de parte dos professores foi se dando torno desse curso e em torno de tudo que a Agroecologia significa, desde toda mudança na forma de produzir quanto na forma de ver o campo e os movimentos sociais. Junto com essa articulação, o grupo foi procurado pelos movimentos sociais, principalmente do entorno do Distrito Federal, para construir um curso em regime Alternância financiado com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Era o ano de 2010. Enquanto professores, de áreas muito variadas, nós não tínhamos tanta familiaridade com a questão da Educação do Campo. Então começamos a nos formar sobre o tema, para qualificar a discussão, porque naquele momento foi sinalizado uma possibilidade do *Campus* Planaltina do IFB se transformar em uma espécie de Universidade Campesina, uma demanda e articulação da Via Campesina, na época. O projeto era transformar aquele *Campus*, historicamente convencional e tradicional do ponto de vista da educação e da produção, em algo inovador para atender os movimentos sociais do campo. O efervescer dessa proposta trazia a necessidade de uma formação mais sólida para o grupo e então foi feita uma aproximação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), especialmente na linha de pesquisa de Educação do Campo. Foram realizados estudos junto com as Professoras Doutoras Monica Molina e Laís Mourão, em especial na disciplina do Doutorado Fundamentos da Educação Campo. Paralelamente, foi tendo início a construção do Plano de Curso do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, juntamente com o Termo de Cooperação Técnica a ser celebrado entre o IFB e o INCRA. A aproximação com toda a discussão da Educação do Campo foi muito instigante porque motivava a entender mais profundamente esse processo. Até então, as pesquisas sobre o campo que nós vínhamos desenvolvendo, em muitos casos, não tinham a educação como uma dimensão de tamanha visibilidade. A partir da leitura de textos já clássicos da Educação do Campo e da Tese da professora Monica Molina, especialmente quando ela defende que a luta pela reforma agrária havia adquirido uma nova dimensão que seria a Educação do Campo, surgiu um tom para a pesquisa. Nessa perspectiva, partilhamos e

discutimos com a professora Guiomar Germani a possibilidade de formatação de uma pesquisa em nível de Doutorado. À época o GeografAR estava abrindo uma nova linha de pesquisa em Educação do Campo, para atender as demandas que chegavam dos pesquisadores e dos movimentos sociais sobre a questão³. A ideia inicial do projeto de Tese era estudar a experiência do IFB/INCRA, com os assentados da região do DF e entorno. Com o tempo, foi surgindo a dimensão de que aquela experiência era parte de uma totalidade, que é a organização política da Educação do Campo. A parceria com o INCRA foi muito difícil. O curso se findou tendo havido apenas um dos dois repasses de recursos previstos no Termo de Cooperação, ainda assim, a única parcela que veio chegou no mês de novembro para ser aplicada até 31 de dezembro ou ser devolvida, o que inviabilizou as possibilidades de uso do recurso de maneira sensata e responsável. Praticamente todo o montante foi devolvido. Em junho de 2013, a turma concluiu o curso e, embora a parceria do PRONERA/INCRA, burocraticamente, tenha tido muitos problemas, a experiência do curso marcou muito aquele *Campus*, no sentido de que esses estudantes que chegavam traziam outra visão de educação e outra visão de produção no campo, totalmente diferente. Ao mesmo tempo, era muito desafiador porque o corpo docente, principalmente da parte técnica, eram os mesmos agrônomos/veterinários/zootecnistas convencionais que trabalhavam no curso de Agropecuária e era conflituoso vê-los dando aulas para assentados da reforma agrária. Mas foi uma experiência que trouxe algum acúmulo para voltar a pensar em uma transformação mais concreta, mais profunda, na organização da educação daquele *Campus*. Assim, com todas as situações que foram aparecendo ao longo do caminho e com a necessidade de entender a Educação do Campo, situando-a na perspectiva da questão agrária, foi desenhado o projeto de pesquisa que ora apresenta-se como Tese.

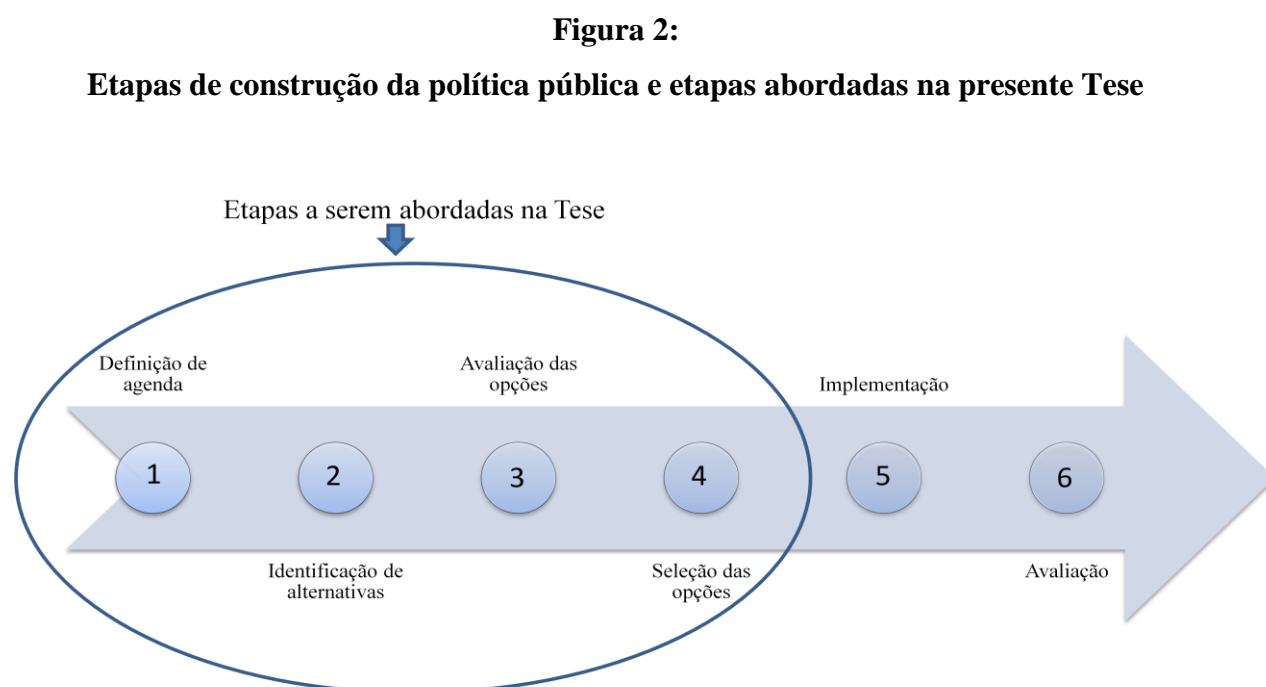
Fruto dessas inquietações, foi se delineando um problema de pesquisa que se tornaria o objeto de estudo da Tese, que é o processo de construção das políticas públicas, em especial as políticas públicas de Educação do Campo.

É importante situar que não faz parte dos objetivos dessa Tese entender todas as etapas que marcam a construção da política pública, mas sim, identificar os seus meandros de construção até o momento em que ela é apresentada à sociedade. Nesse sentido, convém esclarecer que as etapas que constituem o processo de construção das políticas públicas, de

³ Cumpre destacar a Tese desenvolvida pela pesquisadora Janeide Bispo dos Santos, em fase de conclusão Faculdade de Educação da UFBA, intitulada “Questão agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: territórios em disputa” e a dissertação concluída no Instituto de Geociências da UFBA pela pesquisadora Manuela Pereira de Almeida Pinto, intitulada “A questão agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana – BA”, ambas vinculadas ao GeografAR. Pesquisadores do GeografAR participam ainda da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI).

acordo com a ciência política clássica, são (1) a definição da agenda, onde os interessados expõem suas demandas e buscam força para inseri-lá em uma arena de discussão; (2) identificação de alternativas, onde são apresentadas as propostas de fundamentos da construção da política; (3) a avaliação das opções, onde se atinge a êxtase do processo de negociação; (4) a seleção das opções, onde as propostas apresentadas são escolhidas para compor o escopo da política e onde emerge o foco principal dos conflitos; (5) a implementação e (6) a avaliação, em que esta avaliação pode vir a gerar uma nova definição de agenda, de rearticulação e reposicionamento da política (SOUZA, C. 2006; HOFLING, 2001). Todo esse processo é permeado por interesses antagônicos e conflitantes e a acomodação dos agentes envolvidos torna o processo complexo e repleto de contradições.

Cumprе destacar que para fins dos objetivos desta Tese, as etapas a serem abordadas dizem respeito ao processo de construção da agenda e o processo de negociação, identificando interesses e agentes envolvidos na construção da política de Educação do Campo, conforme está didaticamente expresso na Figura 2:



Fonte: SOUZA, C. 2006; HOFLING, 2001. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

Assim, interessa ao estudo, principalmente, entender as negociações, os agentes mobilizadores, o contexto social e os fundamentos da política que resultaram desse processo. A análise de casos específicos de implantação e a avaliação da política não será objeto desse estudo. Cumpre destacar que a avaliação da política não se confunde com uma análise crítica sobre o processo de construção da mesma e, a partir dessa construção, algumas prospecções sobre como será a sua implementação. Essas análises serão feitas a partir dos indícios que a construção da política apontarem.

As duas políticas selecionadas para a composição do estudo foram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). O PRONERA foi criado em 1998, como fruto de intensa mobilização política em torno da questão (da reforma) agrária brasileira e da Educação do Campo. Já o PRONACAMPO foi criado em 2012, em um momento de arrefecimento e recuo da reforma agrária, promovido pela nova organização do capitalismo agrário brasileiro. Nesse sentido, embora ambas sejam voltadas para o atendimento da demanda histórica por Educação do Campo no Brasil, avalia-se que tais políticas vão apresentar conteúdos e fundamentos bastante diferenciados entre si.

As políticas de Educação do Campo surgem referenciadas pelas lutas sociais em torno da questão agrária. A materialidade de origem da Educação do Campo é o campo brasileiro, campo este marcado por conflitos e contradições. Disto se conclui que se as políticas de Educação do Campo não potencializam, se elas não vierem para se somar à questão (da reforma) agrária, elas perdem o vínculo com os seus pressupostos ético-filosóficos de origem. Estas políticas deixam então de ser políticas de Educação do Campo, de acordo com toda a discussão teórica e conceitual sobre o tema, e passam a ser uma política de escolarização para o campo, com reduzido potencial transformador desta realidade, especialmente no que se refere à luta pela/na terra.

Nessa Tese, compreende-se o PRONERA como uma política de emancipação, uma política de libertação, construída de “baixo para cima”, com forte presença dos movimentos sociais. O PRONERA consegue se somar à luta pela reforma agrária, potencializando o poder transformador da educação nos assentamentos. O PRONACAMPO, por sua vez, expressa e materializa a contradição e a disputa que há hoje em torno da Educação do Campo. Ele agrega desde o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) até o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Campo), que são Programas bastante díspares do ponto de vista dos pressupostos ético-filosóficos da Educação do Campo, onde o primeiro figura como o

resultado de uma luta histórica dos movimentos sociais e o segundo uma demanda do agronegócio.

Tem-se que a Educação do Campo se constitui hoje como um campo de disputa. Movimentos sociais a demandam. Mas os agentes hegemônicos do capital também o fazem. Estabelece-se uma correlação de forças que vai repercutir diretamente no conteúdo das políticas. No caso específico do PRONACAMPO, a parte do Programa voltada para a formação profissional, o PRONATEC-Campo, permite visualizar a disputa nas suas mais diversas nuances, vez que é a parte do Programa com mais visibilidade e disponibilidade de recursos e se propõe a formar, no final das contas, mão de obra para trabalhar no agronegócio.

Nessa perspectiva foram se constituindo, enquanto problemas de pesquisa as seguintes questões: Qual é a realidade sobre a questão agrária e a Educação do Campo, as suas contradições e as possibilidades superadoras, considerando o projeto histórico, na perspectiva das atuais relações capitalistas no campo brasileiro? Desdobrando-se essa questão principal, têm-se as seguintes questões norteadoras: Qual é a realidade sobre a questão agrária? Qual é a realidade da Educação do Campo? Quais as contradições da questão agrária? Quais as contradições da Educação do Campo? Quais as possibilidades da questão agrária? Quais as possibilidades da Educação do Campo?

As hipóteses levantadas e defendidas nesta Tese são:

- A questão agrária no Brasil vem sendo historicamente tratada e defendida pelos movimentos de luta social no campo. Mas essa defesa vem se dando de maneira contraditória e com derrotas expressivas tanto nos marcos regulatórios quanto na realidade do campo. No momento político-econômico atual, os enfrentamentos da questão agrária estão retrocedendo.
- A Educação do Campo no Brasil vem sendo historicamente defendida pelos movimentos de luta social no campo. Mas, contraditoriamente, vem sofrendo derrotas expressivas com baixos investimentos orçamentários, com rebaixamento teórico, com a descontinuidade da política e com a burocratização.
- As lutas por Educação do Campo conseguiram inseri-la com certo protagonismo no corpo do estado brasileiro em um momento de mudança da organização do capital no campo brasileiro, materializando-se no PRONERA. Com a reorganização capitalista no campo, a questão (da reforma) agrária se arrefeceu. O mesmo não ocorreu com a Educação do Campo. No entanto ela enfraqueceu-se do ponto de vista de seus princípios e pressupostos ético-filosóficos. O PRONACAMPO é a concretização do

esvaziamento de conteúdo da Educação do Campo e a materialização da disputa da Educação do Campo pelo capital.

- A Educação do Campo é uma demanda específica de educação que se insere nas demandas gerais de educação. Enquanto política pública, a necessidade da educação é consensuada na sociedade⁴. Entretanto, a reforma agrária não o é. Assim, o Estado atende as demandas por Educação do Campo (dentro da sua correlação de forças) em detrimento da reforma agrária. É como se ele oferecesse “educação”, mas não oferece “campo”, este enquanto território de realização das condições materiais de existência.
- A questão e a Educação do Campo estão imbricadas e sofrem influências recíprocas e suas possibilidades dependem das estratégias e das táticas dos organismos de luta social da classe trabalhadora, bem como da posição de classe e da base teórica imprimida nos projetos de escolarização, ou seja, de formação da classe trabalhadora que vive do e no campo.

Nesse sentido, o objetivo geral do Trabalho é defender a tese de que o estágio atual da questão agrária e da Educação do Campo apresenta contradições expressas nos retrocessos dos programas e projetos, em especial da reforma agrária e do PRONACAMPO e que as possibilidades superadoras estão relacionadas com o estágio e a definição do projeto histórico e com as táticas que os organismos de luta da classe trabalhadora vão se valer para superar no campo o modo do capital determinar as condições da existência, a produção do bens, a política e a sociabilidade.

Sobre o desenvolvimento metodológico do trabalho

O grande desafio desta Tese está em visualizar um dado acontecimento social (Educação do Campo) e elevá-lo analiticamente, buscando problematizá-lo no contexto mais amplo da sociedade (que envolve a questão do Modo de Produção, do Estado e do território, entre outros) e entendê-lo dentro desta complexidade. Ao conhecimento científico cabe este objetivo, procurando afastar-se ao máximo das compreensões superficiais e buscando o que é

⁴ A ideia da necessidade da educação como um “consenso” social, trazida em vários momentos desta Tese, não desconsidera que há uma forte disputa em torno do conteúdo da educação, opondo a educação como transformação das relações sociais ou da educação como manutenção do *status quo*. Somente defende-se que a sociedade, em geral, não se coloca contrária às políticas de educação, como se coloca contrária à questão da reforma agrária, por exemplo.

essência e estrutura. Daí a importância da escolha metodológica, visando dar conta de atender este desafio.

A opção metodológica adotada para construir os argumentos necessários à defesa desta Tese pautou-se pela definição de (1) categorias de pesquisa, (2) pesquisa bibliográfica e documental e (3) entrevistas com informantes-chaves no processo de construção das políticas de Educação do Campo.

Em relação às categorias teóricas da pesquisa, foram definidas três principais: Realidade – Contradições – Possibilidades. Tanto a Educação do Campo quanto a questão agrária brasileira foram analisadas a partir do olhar dessas três categorias. Em relação às categorias empíricas da pesquisa, foram delimitadas e analisadas a questão agrária, a questão da educação, em especial, a Educação do Campo, tendo como recorte o PRONERA e o PRONACAMPO. Assim, a questão da terra, do trabalho, da propriedade e do estado se articula analiticamente na composição da análise. A outra grande categoria é a questão da formação humana, educação, projeto de escolarização. Porque a cada um dos períodos históricos que correspondem um dado trato com a terra, corresponde uma formação humana. Esta formação humana, historicamente, culmina hoje com o estado interferindo na formação da sociedade via escolarização. Então a questão agrária, a formação humana, a educação do campo, os projetos de escolarização, o PRONERA e o PRONACAMPO são o fio condutor das categorias empíricas.

Na questão dos textos (bibliográficos e documentais), admite-se como pressuposto, que todo texto remete ao seu contexto, como afirmou Lessa (2007). Ou seja, os textos que tratam da Educação do Campo foram analisados no contexto da sua construção, dos interesses envolvidos e contextualizados pela questão agrária brasileira. Aqui é fundamental salientar que os textos que versam sobre a Educação do Campo possuem ainda curto acúmulo histórico, como será demonstrado nesse trabalho. Entretanto, esses textos são por demais ricos em dinamismo. A produção teórica e acadêmica sobre a questão se dá junto com a organização política e institucional, em muitos casos, não se dissociando uma coisa da outra. De quantas questões pode-se afirmar o mesmo? Daí a riqueza das pesquisas e estudos sobre a Educação do Campo.

Seguindo essa perspectiva, os principais textos documentais selecionados e utilizados nesse trabalho foram:

- II Plano Nacional de Reforma Agrária
- Programa Agrário do MST
- Manual de Operações do PRONERA

- Documento Orientador do PRONACAMPO
- Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e sobre o PRONERA.

A leitura desses textos foi feita tomando como base os passos apontados por Lessa:

Do ponto de vista “prático”, os passos mais frequentes da leitura imanente são: 1) inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas idéias, conceitos, categorias mais elementares. Isto requer o fichamento detalhado, não raramente se detendo nos movimentos significativos de cada parágrafo ou mesmo frase; 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar seus nódulos decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, dos mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto buscando suas determinações históricas as suas razões contextuais mais profundas; 6) localizado o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame. (LESSA, 2007, p. 20-21)

Foi seguindo esse traçar metodológico que os principais textos foram estudados. No que diz respeito às entrevistas realizadas para a composição da Tese, os informantes foram ouvidos em sistema de entrevista semi-estruturada, que se caracteriza por ser

(...) aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa possuem uma ligação muito forte com o construir da Educação do Campo no Brasil, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de

vista político. São pessoas diretamente ligadas com os rumos que a Educação do Campo segue hoje e fundamentais para entender os meandros dessa construção⁵.

Nos moldes anteriormente citados, foram entrevistados:

- **Bernardo Mançano Fernandes:** Professor da UNESP/Presidente Prudente; Coordenador da cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial; Membro da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA; Pesquisador e referência de estudos sobre a questão agrária brasileira. O professor foi entrevistado pela pesquisadora no dia 12 de março de 2014, na sede do INCRA, em Brasília/DF;
- **Clarice Aparecida dos Santos:** Coordenadora Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE/INCRA/MDA), onde institucionalmente está abrigado o PRONERA. A coordenadora foi entrevistada pela pesquisadora no dia 07 de julho de 2014, na sede do INCRA, em Brasília/DF;
- **Edson Anhaia:** Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo/SECADI/MEC, onde institucionalmente está abrigado o PRONACAMPO. O coordenador foi entrevistado no dia 17 de outubro de 2013, no Anexo 1 do MEC, em Brasília/DF;
- **Deputado Federal Padre João:** Coordenador da Frente Parlamentar de Educação do Campo. O Deputado foi entrevistado no Anexo IV da Câmara dos Deputados, no dia 17 de outubro de 2013, em Brasília/DF.
- **José Wilson de Sousa Gonçalves:** Secretário de Políticas Sociais da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), onde está abrigada a questão da Educação do Campo. O secretário foi entrevistado pela pesquisadora no dia 26 de fevereiro de 2015, na sede da CONTAG, em Brasília/DF.
- **Vanderlúcia Simplício:** Integrante do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Vanderlúcia Simplício foi entrevistada pela

⁵ Como uma construção coletiva, muito mais vozes participaram do fazer da Educação do Campo, vale a pena destacar. Buscar-se-á contemplar essas vozes nas falas dos entrevistados e nas referências bibliográficas definidas para a pesquisa.

pesquisadora no dia 24 de março de 2015, no escritório nacional do MST, em Brasília/DF.

As entrevistas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora e todos os entrevistados assinaram um termo autorizando o uso das informações por eles concedidas na composição da Tese⁶. As partes mais pertinentes à argumentação desenvolvida pela Tese estão citadas ao longo do texto. Com esse conjunto de materiais sobre Educação do Campo e sobre a Questão Agrária, como teses, artigos, livros e demais documentos que aparecem listados nas referências bibliográficas, buscou-se compor o escopo do presente trabalho.

Com isso, a Tese se desenvolveu a partir de alguns pressupostos fundamentais que são explicitados no início de cada um dos cinco capítulos. Esses Capítulos foram divididos em duas partes que compõem a Tese. A Primeira Parte trata dos meandros da questão agrária e da Educação do Campo e a Segunda Parte trata mais detalhadamente dos dois programas escolhidos para a análise que são o PRONERA e o PRONACAMPO.

Em relação aos Capítulos, o primeiro da Parte I trata da questão agrária brasileira, abordando a história de expropriação do campo e análise do momento em que vive o campo na atualidade, com destaque para a reorganização do capital no campo. Neste Capítulo também é feita uma discussão sobre o significado conceitual e filosófico de Educação do Campo.

O segundo Capítulo trata do papel dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o papel do Estado. É feita uma discussão do significado do conceito de estado e de políticas públicas. Também se analisa o papel das Universidades na construção histórica da Educação do Campo.

O terceiro Capítulo trata da questão da inserção institucional da Educação do Campo no Estado, passando pela análise dos espaços coletivos de construção da mesma, como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) e a ação da Educação do Campo junto ao poder legislativo brasileiro, com a Comissão Parlamentar Mista da Educação do Campo.

A partir deste ponto, tem início a Segunda Parte da Tese, na qual o quarto Capítulo trata do PRONERA, a sua construção histórica, os agentes mobilizadores, os fundamentos do Programa e as contradições e possibilidades do PRONERA hoje. A importância do

⁶ As autorizações assinadas encontram-se nos Anexos A, B, C, D, E e F.

PRONERA está na forma inovadora como foi construído e no pioneirismo em termos de políticas públicas de Educação do Campo.

O quinto Capítulo, na Parte II, trata do PRONACAMPO, seus fundamentos constituintes, os agentes mobilizadores do Programa e as contradições às quais o mesmo enfrenta. É um Programa bastante emblemático para a Educação do Campo, pois ao mesmo tempo em que se constitui como uma demanda histórica dos grupos sociais do campo, expressa a disputa que hoje se estabelece no campo brasileiro e também na Educação do Campo. Por fim, aparecem as Considerações Finais da pesquisa, as Referências Bibliográficas utilizadas e os treze Anexos do trabalho, onde se destaca o Anexo M, em que é feita uma cronologia dos principais fatos históricos relacionados com a Educação do Campo e o Anexo N, onde aparece a listagem dos Grupos de Pesquisa ligados à Educação do Campo, no âmbito das Universidades Federais brasileiras.

PARTE I:
OS MEANDROS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPÍTULO 1:

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BOJO DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA

É pressuposto fundamental desta Tese, e o objetivo principal a ser perseguido especialmente neste Capítulo, que a questão agrária brasileira é o principal processo que serve de base para o entendimento da Educação do Campo. Descontextualizada da questão agrária, a Educação do Campo deixa de ter o seu significado histórico e o seu potencial transformador, revolucionário. É a ligação orgânica da Educação do Campo com as lutas sociais do campo que a torna tão significativa para os aspectos que envolvem a questão agrária, sendo que fragmentado esse elo, tem-se uma proposta pedagógica interessante, mas que não se diferencia de outras tantas boas propostas pedagógicas já existentes.

Esse pressuposto tem sido construído dentre os estudiosos da Educação do Campo (CALDART, 2010, 2012; MOLINA, 2003, 2010a; FERNANDES, 2004, 2013a, 2013b; entre outros), embora ainda se possa encontrar construções teóricas e/ou práticas sobre a Educação do Campo que negligenciam tal entendimento, ou que não o tratam de forma central. No entanto o que se defende aqui é que algo significativamente importante e novo foi construído e precisa estar inserido na análise da questão agrária no Brasil. Concordando com Molina, em

sua Tese de doutorado, “a luta dos movimentos sociais para a sua realização [da reforma agrária] incorporou mais um elemento à constituição da questão agrária brasileira: a Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 3-4).

A construção histórica da Educação do Campo se deu por caminhos marcados por contradições e foi fruto de um longo processo de expropriação pelo qual passaram/passam os grupos sociais que constroem as bases de sua existência material e simbólica no campo. Expropriação esta que não se refere somente ao acesso à terra, mas também ao acesso ao conhecimento e a possibilidade de desenvolvimento pleno do seu modo de vida. No entanto, se a realidade de exclusão do campo não é nova, se essa realidade remonta aos primórdios da ocupação do território brasileiro (GERMANI, 2009), o que há de novo na sociedade a ponto de fazer com que a Educação do Campo assuma a evidência recente no corpo das reivindicações dos movimentos e grupos sociais do campo, e seja incorporada com certo grau de protagonismo no âmbito do Estado brasileiro? E mais, em quais meandros acontecem essa inserção?

Para perseguir essa questão na tentativa de elucidá-la, é necessário uma retomada histórica sobre as bases a partir das quais foram construídas a ocupação do campo no Brasil bem como os processos educativos direcionados aos grupos sociais do campo. Ao analisar o processo histórico de ocupação do território brasileiro, pode-se afirmar que a sua construção sempre se deu no sentido da proteção e manutenção da grande propriedade rural. Da mesma forma, analisando os processos educativos, é possível verificar como eles foram construídos na perspectiva da subordinação ou inserção subordinada do grupo social do campo nos processos econômicos através da Educação Rural. Aponta-se o movimento recente da Educação do Campo como a construção de uma ruptura revolucionária com esse processo educativo que tanto é resultado como vai implicar diretamente na questão da luta pela/na terra.

Entretanto, a grande contradição que pretende-se abordar nessa Tese é se a emergência recente da Educação do Campo, como bandeira de luta dos grupos sociais do campo, não está servindo ao Estado como uma forma de atender as demandas que não geram conflitos, ou seja, aquelas que são consensuadas no corpo da sociedade (como a educação), em detrimento de atender aquelas historicamente geradoras de disputas e permeadas por interesses antagônicos (como é o caso da reforma agrária). Defende-se a ideia de que a necessidade da educação se constitui hoje enquanto um “consenso” social, ao menos no aspecto da sua forma. Embora ainda haja muitas controvérsias em termos dos conteúdos e das concepções da educação, o corpo da sociedade hoje não é contra ela. Ao contrário, a sociedade hoje a

demanda. No entanto, o campo se apresenta enquanto conflito. O debate da necessidade da reforma agrária é tido como ultrapassado e o discurso hegemônico prega que ela não é mais necessária, pois o capitalismo rural se encarregará de inserir a população do campo no mercado, trazendo com isso melhores condições de vida para essa população. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) denuncia essa questão ao colocar que “o Estado e os governos assumem plenamente a posição política de que não é mais necessária uma reforma agrária burguesa para o desenvolvimento das forças produtivas na agricultura brasileira” (MST, 2013, p. 29). Daí a ideia defendida na Tese de que a Educação do Campo corre o risco de se fragmentar no atual cenário de ampliação da política pública, onde poderá ser ofertada “educação” sem “campo”. Os dados que serão apresentados neste Capítulo 1 ajudarão a fundamentar melhor esse entendimento.

Nesse sentido, pretende-se a partir de agora analisar historicamente esse processo de construção da Educação do Campo, vinculando-a com a questão da luta pela terra e analisar a questão da configuração do campo brasileiro hoje a partir de um processo de exclusão e expropriação da maioria das pessoas que nele viveram/vivem.

1.1 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo deste item é discutir o processo de formação humana historicamente voltado para os grupos sociais do campo. Tem-se como pressuposto que esse processo pode ser compreendido a partir de duas perspectivas: a perspectiva da Educação Rural e a perspectiva da Educação do Campo. A Educação Rural se associa à ideia de uma educação precária, de má qualidade e pouco ou não crítica da realidade. Mas, principalmente, a Educação Rural jamais se preocupou com a questão da transformação das relações sociais e econômicas que se processavam no campo. Essa educação é a que esteve presente no espaço rural brasileiro e, historicamente, se vinculou a um projeto produtivista do campo. Já a Educação do Campo é compreendida e apresentada nesta pesquisa como um fenômeno absolutamente novo (em forma e conteúdo) na estrutura da sociedade brasileira. Ela emerge das lutas sociais do campo por melhores condições de vida e para estas lutas se volta.

Interessante notar, através de um documento do Bispo Inocêncio Engelke, vinculado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que mesmo em um texto considerado conservador no qual se propunha uma reforma agrária que servisse para conter a revolução

comunista, já se apontava o problema da educação como um dos fatores de esvaziamento do campo no período da década de 1940:

Há, é exato, fatores que estão ajudando a despovoar o campo. Dois, entre outros, merecem destaque: o atual sistema escolar, marcadamente o ginásio, que funciona em zona rural de modo artificialíssimo e tem como consequência inevitável desenraizamento dos filhos de fazendeiros; e o serviço militar em quartéis urbanos (...), que está viciando na vida fácil das cidades os sertanejos arrancados ao trabalho do interior (ENGELKE, 2012b, p. 31).

O fragmento de texto já dá indícios de como a educação voltada aos grupos sociais do campo se desenvolveu no país. A Educação Rural, pela sua precariedade, jamais apresentou-se como um fator de desenvolvimento territorial para o campo. Ela se apresentou, quando muito como uma política de contenção do êxodo rural. E essa é a causa da distinção fundamental de forma e conteúdo entre Educação Rural e Educação do Campo. A Educação Rural, historicamente, esteve vinculada ao projeto do Brasil agrícola como grande exportador de *commodities*, conservadoramente modernizado e urbano. Nesse sentido, a política de educação pensada para os grupos sociais do campo tinham relação com formação de mão-de-obra para atuar nos complexos industriais no campo ou mesmo na cidade, e não existia muito bem marcado um projeto de educação contextualizada a partir do território. Marlene Ribeiro (2010) argumenta que Educação Rural nunca foi uma prioridade no Estado brasileiro e, somente a partir de 1930 foi melhor pensada, mas, ainda assim, com um viés evolucionista, visando a superação do atraso dos camponeses. Sem vinculação com o campo, segundo a autora,

A escola rural só tem essa identificação devido ao lugar onde está situada, pois seus conteúdos, concepções e métodos são idênticos aos das escolas urbanas, na pressuposição de que as cidades significam o progresso e a civilização (RIBEIRO, 2010, p. 182).

Ou seja, a educação que ocorria nessas escolas era descontextualizada das realidades locais. Prezava pela subordinação dos sujeitos aos ditames do modo capitalista de produção que se territorializava no campo. Molina argumenta nesse sentido e sua análise se alinha com o que foi colocado por Ribeiro:

Historicamente, o conceito Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados

sem seus sujeitos, sem sua participação, mas para eles (MOLINA, 2003, p. 76).

Na mesma linha de raciocínio Andrade e Pierro, ao refletirem sobre alguns dados do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, confirmam essa visão:

Ao longo da história da educação brasileira, e ainda nos dias de hoje, o reduzido investimento realizado na educação rural proporcionou condições precárias de escolarização. A escola do campo é, na maior parte das vezes, uma escola isolada, de difícil acesso, composta por uma única sala de aula e apenas um professor que ministra aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. A má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra (ANDRADE; PIERRO, 2004, p. 6).

De acordo as análises apresentadas, nos processos educativos que aconteceram na perspectiva da Educação Rural, o campo se configurava como apenas a base física, o cenário em que os processos educativos se davam. E os grupos sociais do campo como sujeitos que não precisavam de uma educação de qualidade.

Já a Educação do Campo tem como pressupostos ético-filosóficos a transformação, autonomia e emancipação do sujeito do campo. Ela visa atender ao modo de vida diferenciado que se estabelece no campo, criando metodologias de ensino diferenciadas e condizentes a realidade desses sujeitos⁷.

Roseli Caldart, parafraseando Emir Sader, afirma que sobre Educação do Campo pode-se dizer:

(...) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos (CALDART, 2010, p. 103).

Assim, a ligação da Educação do Campo é com o próprio campo brasileiro, marcado por conflitos e contradições. Neste sentido, a Educação do Campo nasce como uma crítica à realidade da educação brasileira que, por inúmeras questões, não atende às necessidades dos

⁷ Nesse sentido, em especial, há que se citar a Metodologia da Alternância, onde os estudantes alternam os tempos-espacos de aprendizagem na escola e no seu local de vida. Para mais detalhes sobre o tema ver, entre outros, Ribeiro (2010), Munarim (et. al), 2010, Vendramini e Machado (2011).

sujeitos deste campo. Entretanto, a grande complexidade que envolve este processo, ainda de acordo com Caldart, é que a Educação do Campo deve ser compreendida como mais que um movimento de luta por educação, “mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2010, p. 107). A autora sintetiza bem os fundamentos da Educação do Campo:

Sim, a Educação do Campo toma posição, age, a partir de uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão sobre educação ou projeto de sociedade). Sim, ela nasce da “experiência de classe” de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim, a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela como projeto educativo. E uma vez mais, sim, a Educação do Campo se coloca na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2010, p. 105).

Ou seja, a Educação do Campo traz consigo outro projeto para o campo brasileiro, diferente daquele que é implementado pelos agentes hegemônicos do capitalismo agrário. Para a Educação do Campo, o campo não é “cenário”, ou base física em que os processos acontecem, mas é centralidade. Conforme analisa Fernandes:

Atribuimos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mas sim de um Campo como território camponês. Daí, a ênfase na contração do Campo. Porque o Campo é ponto de partida e de chegada de nossas análises. Não é no Campo, porque o território não é secundário (FERNANDES, 2013, p. 3).

Daí emerge o caráter central e estratégico da Educação do Campo no que diz respeito à análise da questão agrária brasileira. Com a visibilidade recente da Educação do Campo

(visibilidade esta que a colocou em um centro de disputa), de forma bastante interessante, Fernandes argumenta que caiu em desuso o conceito de Educação Rural.

A Educação do Campo nasce do I Enerà. A partir daquele Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária, em 1997, foi ali que nós apresentamos pela primeira vez o conceito de Educação do Campo, em contraposição ao conceito de Educação Rural, que aliás hoje mais ninguém fala, né, em Educação Rural, todo mundo usa o conceito de Educação do Campo, são pouquíssimos os trabalhos... Eu costumo observar, quando eu vejo alguém usar o conceito de Educação Rural, a pessoa está completamente deslocada da realidade, né. Nas escolas, em todos lugares que eu vou, as pessoas usam o conceito de Educação do Campo (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Esse fato observado por Fernandes é interessante, mas ele é revelador de um processo de apropriação do conceito de Educação do Campo sem, necessariamente, considerar o conteúdo desse conceito. Essa tensão da Educação do Campo, hoje, parece ser central pois há uma disputa configurada em torno da questão.

O autor ainda faz uma análise que considera-se ser bastante relevante para o entendimento das divergências que envolvem a Educação do Campo e a Educação Rural. Ele situa esses processos no que chama de Paradigma da Questão Agrária e Paradigma do Capitalismo Agrário. De acordo com sua análise:

Partimos do princípio que as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida. As pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária – PQA; paradigma do capitalismo agrário – PCA (FERNANDES, 2013, p. 9).

Esses dois paradigmas, o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) polarizam as análises dos processos sociais, políticos e econômicos do campo brasileiro hoje. O autor explica de que forma ele compreende um paradigma:

O conceito de paradigma é uma referencia para analisar melhor os pensamentos, as políticas e os territórios que são produzidos pelas ações de diferentes instituições no desenvolvimento da agricultura e em especial da reforma agrária. Paradigmas são visões de mundo, construções mentais, que se utilizam das batalhas das ideias nos campos de disputa, por meio de relações de poder, configurando-se em *territórios imateriais*, para defender

e/ou impor diferentes intenções que determinam seus modelos interpretativos. (FERNANDES, 2013c, p. 198)

E a partir dessa ideia, ele define o que entende como sendo o PQA e o PCA:

O paradigma da questão agrária parte das lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Entende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta é contra o capitalismo e a perspectiva de construção de outra sociedade. Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural e podem ser superadas por meio de políticas que possibilitem a “integração” do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. Nessa lógica, campesinato e capital compõem um mesmo espaço político, fazendo parte de uma totalidade (sociedade capitalista) que não os diferencia, porque a luta de classes não é elemento desse paradigma. Em síntese, para o paradigma da questão agrária, o problema está no capitalismo e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato. (FERNANDES, 2013c, p. 199)

Nesse sentido, a argumentação levantada situa a Educação do Campo a partir do arcabouço intelectual desenvolvido dentro do Paradigma da Questão Agrária. Da mesma forma, a Educação Rural se situa no Paradigma do Capitalismo Agrário. Quando confrontado com essa questão, o autor colocou que:

Pegando lá o debate paradigmático, eu diria que com a criação do conceito de Educação do Campo, ele é criado dentro do Paradigma da Questão Agrária, então o conceito de Educação do Campo nasce em oposição ao conceito de Educação Rural, [já] que o conceito de Educação Rural tem no seu conteúdo uma visão extremamente subalterna. Enquanto que o conceito de Educação do Campo é muito mais propositivo, ele é muito mais ofensivo. A Educação do Campo parte para a reivindicação, por exemplo, nunca vi uma política de Educação Rural defendendo a criação de uma universidade. A Educação Rural sempre ficou limitada ao ensino fundamental. Bom, nesse caso, o conceito de Educação do Campo, ele nasce dentro do Paradigma da Questão Agrária, com a preocupação de criar uma outra leitura do campo e uma outra leitura de escola. Quando eu falo uma outra leitura do campo e uma outra leitura de escola, eu to falando de uma leitura que defenda a existência do campesinato. E na defesa da existência do campesinato, se coloque contra as políticas de subalternidade e defenda as políticas de emancipação (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Para além de uma discussão teórica ou imaterial, situar bem esta questão paradigmática é importante porque ela vai ter rebatimentos em vários aspectos, inclusive no

âmbito das políticas públicas, que é o que analisa-se neste trabalho. Nesse sentido, ainda de acordo com Fernandes,

Nas políticas públicas, o Paradigma do Capitalismo Agrário teve forte influência, principalmente, a partir do segundo governo Fernando Henrique Cardoso – FHC. Surgiram diferentes políticas públicas, como por exemplo: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF; o Programa Novo Mundo Rural que tinha como principais ações a implantação da relação de compra e venda da terra como forma de inibir as ocupações de terra, além de criação de infra-estrutura social nos assentamentos rurais. (...) Desse modo, as políticas públicas que o Paradigma do Capitalismo Agrário não conseguiu “aparelhar” foram extintas ou congeladas, como por exemplo, o Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária – PROCERA (que foi substituído pelo PRONAF); o Projeto Lumiar de Assistência Técnica, que foi extinto em maio de 2000 e pelo menos até janeiro de 2005, as famílias assentadas em projetos de reforma agrária ficaram sem assistência técnica por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que havia sido criado a partir do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e a Universidade de Brasília – UnB. O PRONERA ficou praticamente congelado durante a maior parte do segundo governo FHC, sem recursos e com exigüidade de pessoal, exatamente por não se enquadrar no Paradigma do Capitalismo Agrário (FERNANDES, 2005, p. 21).

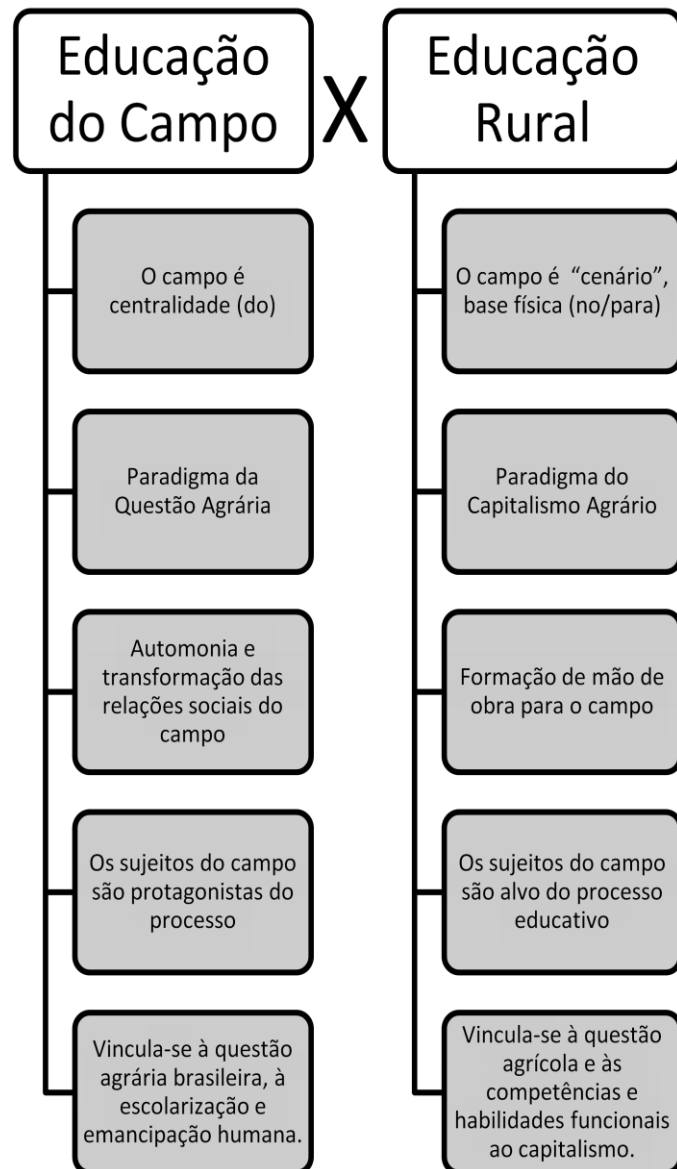
Dentre a reflexão apresentada, o autor chama a atenção para o Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA). Este Programa, criado em 1985, tinha por objetivo fortalecer economicamente os assentamentos de reforma agrária e se constituía como uma política específica de crédito para um grupo social do campo com demandas específicas. Em 1999, esse Programa foi substituído pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), através de uma linha de crédito “A”, destinada para os assentados. A partir de então, tal grupo social, específico, passou a disputar os recursos do crédito rural com todos os demais grupos sociais do campo. Ou seja, o PROCERA ao ser substituído pelo PRONAF A, massificou a política, que deixou de ter sua especificidade.

O debate paradigmático se apresenta como uma chave, um instrumento de leitura teórica importante para entender os fundamentos, a construção e a repercussão das concepções de campo, bem como, das políticas voltadas para o campo.

Sintetizando o que foi exposto sobre Educação do Campo e Educação Rural até então, a Figura 3 tem por objetivo sistematizar as oposições fundamentais que envolvem os

processos educacionais desenvolvidos por essas concepções. A partir do desenho esquemático, é possível analisar que a Educação do Campo tem o campo como centralidade, que ela vincula-se ao Paradigma da Questão Agrária e à questão agrária brasileira, que pressupõe a emancipação humana e transformação das relações sociais do campo. Já a Educação Rural entende o campo como cenário/base física onde se dão os processos educativos, vincula-se ao Paradigma do Capitalismo Agrário e aos processos funcionais ao capitalismo. A visualização do descrito neste parágrafo encontra-se na Figura 3 a seguir:

Figura 3:
Oposições existentes entre Educação do Campo e Educação Rural



Elaboração: Ednizia Kuhn, 2013.

Para a Educação do Campo, o campo não é cenário, base física, ele é centralidade. Os sujeitos são protagonistas centrais da construção do processo e objetivam a transformação das relações sociais do campo. A Educação do Campo se situa no Paradigma da Questão Agrária e vincula-se à questão agrária brasileira, diferentemente da Educação Rural que se situa no Paradigma do Capitalismo Agrário e se vincula a processos educativos/de escolarização descontextualizados da realidade do campo.

Embora sendo hoje uma referência para a análise das políticas públicas de educação voltadas para o campo, a construção do conceito de Educação do Campo é recente e se deu muito ligada aos movimentos sociais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). É importante destacar uma parte deste traçar histórico e suas conquistas para que as problemáticas atuais sejam melhor compreendidas⁸.

É possível afirmar que um dos processos mais fundamentais para inserção da Educação do Campo no Estado brasileiro tem a ver com a construção do que ficou conhecido como o Movimento Nacional da Educação do Campo. Este Movimento busca articular movimentos sociais, organizações e grupos ligados ao campo e instituições públicas visando dar visibilidade para a questão da educação nos espaços rurais. De forma sucinta, pretende-se traçar o histórico do processo de construção deste Movimento Nacional da Educação, a partir dos seus marcos construtivos.

Tendo-se o cuidado de entendê-lo como um processo de culminância da trajetória da educação voltada para a reforma agrária, é possível afirmar que o primeiro marco da construção da Educação do Campo foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em julho de 1997, em Brasília. O I ENERA teve como mote a comemoração dos dez anos do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e contou com cerca de 700 participantes. Mônica Molina coloca que nesse Encontro foi usado pela primeira vez o termo “Educação do Campo”, em contraposição ao termo Educação Rural, o que o torna, além do seu significado e conteúdo, o ponto de partida para o entendimento do significado deste fenômeno social. A autora ainda relata que

O eixo de reflexão do Enera eram problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos/assentamentos. Analisou-se da educação infantil à educação de jovens e adultos. As principais conclusões mostraram

⁸ Destaca-se o Anexo M da Tese, em que consta uma cronologia resumida dos principais fatos relacionados com a Educação do Campo.

que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária pelos militantes do MST (MOLINA, 2003, p. 49).

Segundo Roseli Caldart, há três fatores que colocam o ENERA na posição de fato histórico para a Educação do Campo, que seriam:

Primeiro, ele conseguiu ser a expressão da organicidade construída em dez anos de trabalho, mostrando ao mesmo tempo o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor [de educação do MST], e as fragilidades a serem superadas para dar conta explicitada, então, em diversas dimensões de sua complexidade; segundo, o clima do encontro (antes, durante e depois) e a mística dos educadores surpreenderam aos próprios sem-terra: *a educação passou a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA*; e terceiro, ele despertou um maior interesse e reconhecimento da sociedade para essa dimensão da luta do MST, de modo geral pouco divulgada à opinião pública (CALDART, 2012, p. 279).

O setor de educação do MST, que articulou o ENERA, tem desenvolvido práticas e teorias pedagógicas bastante inovadoras e importantes e o I ENERA deu visibilidade a tais práticas e teorias⁹. Ao final do I ENERA, os participantes elaboraram um documento intitulado Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro¹⁰, no qual afirmaram:

Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização (I ENERA, 1997).

Foram colocadas, portanto, as bases a partir das quais se daria a intensificação das lutas por Educação do Campo que se seguiriam nos anos posteriores. O tamanho do desafio proposto e aceito pelo grupo de envolvidos (que abarcava desde Movimentos Sociais, Universidades, Setores do Estado, Organizações da Sociedade Civil Nacional e Internacional,

⁹ O Setor de Educação do MST está articulando a realização do II ENERA, entre os dias 21 e 25 de setembro de 2015.

¹⁰ Munarim (2013, p. 2) considera este documento como a “certidão de nascimento” do Movimento Nacional pela Educação do Campo. O documento encontra-se no Anexo G da Tese.

entre outros) era enorme e iria exigir muita organização, já que ele implicava em uma forte disputa política e ideológica.

As questões que foram apontadas no I ENERA repercutiram de forma tal que suscitou a necessidade de que este grupo de envolvidos construísse outro evento, mais amplo, objetivando a continuidade das discussões. O momento político era bastante específico, pois estava em foco (1) a realidade violenta em que vivia as famílias do campo, escancarada pelo massacre em Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, no Pará, onde 19 trabalhadores rurais foram assassinados e (2) a tentativa do governo (na época do Presidente Fernando Henrique Cardoso) de dar respostas às pressões sociais que vinham do campo. Nesse contexto foi organizada a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que viria a acontecer em julho de 1998, na cidade de Luziânia (GO) e que será abordado com mais detalhes ainda neste item do trabalho.

Durante o I ENERA, foi discutida a necessidade de um programa de governo específico para atender a questão da educação nas áreas dos assentamentos. Participante ativa deste processo e uma das figuras centrais no registro dele em sua Tese, Molina (2003) explicita o que foi esse momento:

Foi durante a realização do I ENERA, que os educadores do Movimento dos Sem Terra realizaram uma reunião com os integrantes das universidades que participavam do Encontro, a fim de possibilitar a troca de experiências e uma maior integração entre as universidades que já trabalhavam com o tema da educação e da Reforma Agrária. Nesta reunião, o Movimento dos Sem Terra lançou o desafio às instituições de ensino superior presentes para que assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da Reforma Agrária. Começou-se a montar a estrutura do que seria o PRONERA, constituindo-se a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual a destinar às universidades os objetivos do Programa (MOLINA, 2003, p. 51).

Das discussões e articulações construídas durante o I ENERA foram criadas as bases para a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que será discutido especificamente no Capítulo 4, na Parte II desta Tese. O PRONERA, juntamente com o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), a ser estudado no Capítulo 5, formam o objeto de estudo deste trabalho.

Dando continuidade ao momento de construção da Educação do Campo e atendendo ao que já tinha sido apontado pelo I ENERA, em julho de 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEC). Esta Conferência foi precedida por

23 encontros estaduais, visando debater os temas que seriam levados para a discussão na Conferência Nacional.

A Conferência demonstrou um alargamento das discussões em torno da Educação do Campo. Ela incorporou outros agentes em suas análises, “como os pequenos agricultores, as mulheres, os quilombolas, os atingidos por barragens, a juventude rural, apenas para citar alguns” (SANTOS, 2012b, p. 48). Mas, para esta análise, o mais relevante entendimento que os encontros estaduais e a Conferência Nacional apontaram foi o seguinte:

Só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades do homem do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional. As reflexões abarcaram a complexidade dos problemas da Educação do Campo, que não podem ser compreendidos sem se analisar a dificuldade maior, a de sobrevivência, no espaço rural na sociedade brasileira (MOLINA, 2003, p. 64).

É neste aspecto que a Educação se qualifica como mais do que uma proposta de educação e se alça ao patamar de discussão de algo muito mais profundo: a realidade material de existência dos grupos sociais do campo, em seus mais diversos aspectos. Educação do Campo separada “do campo” não se diferencia de outras boas propostas de educação que existem. A sua singularidade é a ligação orgânica com o território rural e com os grupos sociais que o constrói.

A I CNEC originou a criação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, sediada em Brasília/DF, que teve como objetivo de “contribuir para construção de políticas públicas específicas para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano” (MOLINA, 2003, p. 66). Ainda para esta autora,

Um dos principais trabalhos realizados pela Articulação Nacional tem sido a publicação da Coleção de Cadernos da Educação do Campo. Já existem quatro volumes, que tem grande circulação, sendo que o primeiro volume, que é Memória da Conferência Nacional, já está na 3ª edição. Os três volumes seguintes são: “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo”; “Projeto Popular e Escolas do Campo”; “Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas”, estando o último volume também na segunda edição. Estes materiais são trabalhados não só nos cursos, como também em todos os encontros estaduais e regionais seus textos são usadas como base para reflexões e trabalhos de grupo. Esta Coleção de Cadernos, pela intensa amplitude que alcançou tem dado significativa contribuição na construção do paradigma da Educação do Campo (MOLINA, 2003, p. 67).

A Articulação Nacional também promoveu/ajudou a promover atividades como Audiências Públicas com o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001, Seminários (I e II Seminário Nacional de Educação do Campo, que ocorreu, respectivamente em São Paulo, 1992, e Brasília, 2002), entre outros movimentos e mobilizações em torno da construção/consolidação da Educação do Campo no país.

Outro aspecto bastante importante sobre a Articulação Nacional foi assinalado por Munarim:

Ao par de evidenciar os primeiros passos de um Movimento, anuncia um conjunto de propósitos e ações que, a despeito de ocorrerem fora do Estado ou, mais que isso, tendo o Governo da União daquele momento contrário às proposições que se construía, a decisão dos sujeitos do Movimento já era a de cultivar tais proposições no interior do Estado como política pública, o que denota uma determinada qualidade de movimento social. Isto é, não se trataria de agir contra o Estado para destruí-lo, mas de agir no sentido de modificá-lo, democratizando-no (MUNARIM, 2011b, p. 8).

Essa característica da Articulação Nacional, que a coloca na disputa por dentro do Estado, permitiu que se buscasse construir respostas concretas para os grupos sociais do campo. Nesse sentido, outra conquista importante para a Educação do Campo foi a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Resolução nº. 01/2002, de 03 de abril de 2002. Tal Resolução instituiu as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. O texto traz importantes considerações sobre a identidade da escola do campo, suas propostas pedagógicas, a formação de professores e aspectos relativos ao financiamento das escolas do campo (CNE, 2002).

Bernardo Mançano Fernandes, membro da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, analisou a instituição do texto das Diretrizes:

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno (FERNANDES, 2004, p. 136-137).

Posterior à publicação do texto das Diretrizes, o próximo marco no processo foi a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC), que ocorreu entre os dias 4 e

7 de agosto de 2004, na cidade de Luziânia (GO). O termo “Educação *Básica* do Campo”, usado na I CNEC, foi ressignificado porque a discussão agora não era somente por educação básica, vez que já havia existido conquistas e avanços que levaram à compreensão da necessidade de construir propostas de educação em todos os níveis, abarcando a Graduação e a Pós-Graduação.

A II CNEC teve como tema a discussão da necessidade de se construir uma política pública de Educação do Campo. Em sua Declaração Final¹¹ apontou:

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação. O momento atual do país nos pareceu propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos. Nestes cinco dias da II CNEC estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e especialmente nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo (CNBB, 2013, p. 2).

A Educação do Campo consolidada, neste momento, a discussão de sua ampliação para todos os sujeitos do campo, não somente para o grupo social da Reforma Agrária, que é atendido pelo PRONERA. Isso fica explícito quando afirma: “Queremos *universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente*” (CNBB, 2013, p. 3). Este é um marco também para que a Educação do Campo busque se inserir em outras instâncias do Estado brasileiro.

Historicamente, após a II CNEC, houve uma expansão das políticas e marcos normativos voltados à Educação do Campo. Algumas dessas políticas serão tratadas com maiores detalhes nos próximos Capítulos do trabalho. Entretanto, vale a pena sinalizar alguns programas muito importantes como é o caso do “Projovem Campo – Saberes da Terra”, Programa que tem como objetivo a escolarização dos jovens que vivem no campo e que não tiveram acesso ao sistema formal de ensino; formação continuada de professores que atuam no campo, com foco especial para aqueles que atuam em classes multisseriadas e, de maior visibilidade, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que foi instituído em 2006.

No que diz respeito aos marcos regulatórios, alguns avanços importantes precisam ser considerados para a institucionalização de questões centrais da Educação do Campo, como no

¹¹ Ver documento no Anexo H.

caso das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo e por meio de Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, Leis e Decretos. Sobre estes, é importante destacar o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Este Decreto estabelece que a Política de Educação do Campo será desenvolvida pela União, em parceria e colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios e faz definições importantes sobre identidade das escolas do campo, populações do campo, os princípios da Educação do Campo e as diretrizes gerais para o PRONERA, entre outras definições.

Assim, torna-se urgente que toda a articulação em torno da Educação do Campo seja estudada e analisada com muita atenção e cuidado, vez que o que esta Articulação conseguiu foi algo profundamente importante: em 18 anos (desde o I ENERA, em 1997) a Educação do Campo se inseriu como conceito, como paradigma e como política (diferenciada e inovadora) na sociedade brasileira. Em uma tentativa de periodização deste processo, Santos coloca que o I ENERA (1997), o PRONERA (1998) e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) constituem o que ela chama de primeiro ciclo da Educação do Campo, que seria

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

Este primeiro ciclo constitui uma novidade histórica, da educação inserida na questão agrária brasileira. É o ciclo do começo, aquele que marca a inserção da Educação do Campo na agenda da sociedade e do Estado. É o ciclo da sistematização das reivindicações. O próximo momento que a Educação do Campo experiencia é o da ampliação de suas ações. Ainda de acordo com Santos (2012b) este constitui o segundo ciclo:

Considera-se este período analisado como sendo o segundo ciclo da Educação do Campo, que se desenrola no período entre 2003 e 2008, especialmente com a assunção de Lula à Presidência da República¹², com forte empenho e respaldo dos movimentos sociais do campo. O II Seminário de Educação do Campo (2002); a II CNEC (2004); a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no MEC (2005); a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no Incra/MDA (2006); os

¹² Luís Inácio Lula da Silva, que governou o Brasil entre 2003-2010. Acréscimo nosso.

seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em praticamente todos os estados brasileiros, nos anos 2005 e 2006; os dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008); a criação do Programa *Saberes da Terra* (2005) e a criação do *PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo* (2006), apenas para citar os eventos mais significativos, de caráter nacional, sem desconsiderar aqui as inúmeras atividades e eventos organizados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos e organizações sociais e universidades, entre outras, representam um ciclo de avanços significativos para a afirmação da Educação do Campo no interior da estrutura do Estado, notadamente no Poder Executivo (SANTOS, 2012b, p. 59).

Com o intuito de dar força para essa afirmação sobre a expansão que a Educação viveu nesse período, um estudo de Débora Lerrer apurou os seguintes dados em relação ao PRONERA:

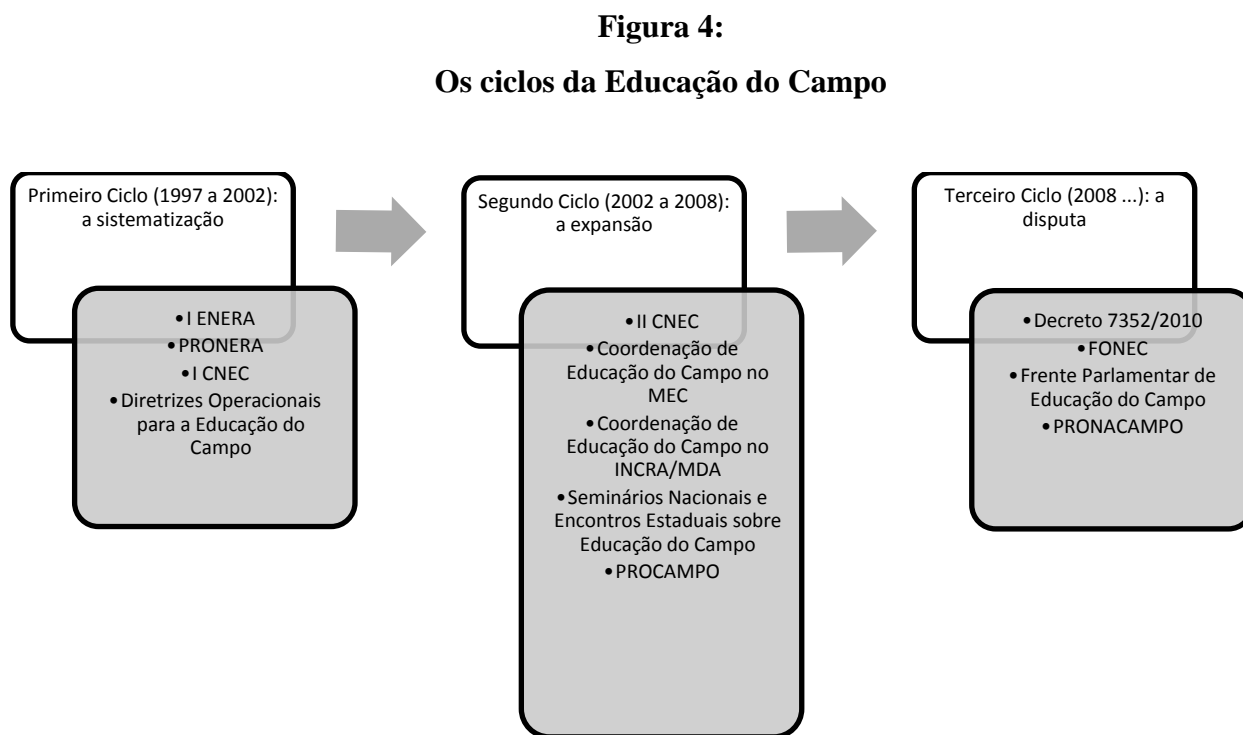
De acordo com informações publicadas no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA em fevereiro de 2011, desde que foi criado em 1998 até 2010, o PRONERA beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo a maioria deles (346.629, ou seja, 76%), no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$ 201,7 milhões. (LERRER, 2012, p. 454)

Ou seja, a maior concentração de pessoas atendidas pelo PRONERA é exatamente no período que configura o Segundo Ciclo da Educação do Campo, apontado por Clarice Santos (2012b).

Entretanto, com o dinamismo que a Educação do Campo traz, emerge a necessidade de, ao mesmo tempo, vivenciar, construir e analisar os acontecimentos. Nesse sentido, aponta-se para a possibilidade do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) se configurar como a continuidade desse processo, marcando o que esta análise chama de terceiro ciclo da Educação do Campo. Neste novo ciclo, o movimento da Educação do Campo adquire conquistas e se vê, de forma mais marcante, no centro da disputa econômica e ideológica que configura o espaço agrário brasileiro e se reproduz no âmbito do Estado. Em outras palavras, o direito à Educação do Campo se amplia, no entanto, a consolidação do direito por parte do Estado, ou seja, através da política pública, salienta a dualidade contraditória e a correlação de forças que se configura no campo brasileiro. O PRONACAMPO é um Programa complexo, que abrange uma série de outros Programas que já aconteciam na estrutura do Ministério da Educação (MEC) e abrange ainda algumas ações novas. Pela complexidade desse Programa, argumenta-se que ele se configura como a

materialização da disputa política e ideológica que existe hoje no que diz respeito à Educação do Campo.

Um esquema relacionado com os ciclos da Educação do Campo¹³ até aqui está traçado na Figura 4:



Elaboração: Ednizia Kuhn, 2013.

As contradições da Educação do Campo se inserem neste contexto em que não há consenso em torno da necessidade reforma agrária, conforme será melhor detalhado no próximo item deste Capítulo. Molina, analisando os desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo, aponta para uma das grandes tensões em que se depara a Educação do Campo, que é, segundo a autora, “o apartamento; a ruptura; a separação do campo, da Educação do Campo” (MOLINA, 2010b, p. 105). Isso porque entende-se que a necessidade da educação, de certa forma é consenso, mas o campo é conflito. Existe ainda uma possibilidade de leitura da realidade que permite questionar se a Educação do Campo, nesse movimento de expansão contraditória dentro do Estado, pode retornar a ser o que configurou a Educação Rural, no que diz respeito ao retorno aos conteúdos descontextualizados da luta social que reivindica uma vida digna e plena no campo. A análise

¹³ O decorrer da pesquisa, que trará maior luz à questão da Educação do Campo no Brasil, permitirá identificar os protagonistas principais de cada um dos ciclos citados.

seguinte empreendida pelo Fórum Nacional de Educação do Campo dá conta da questão apontada:

Estamos entrando em um novo ciclo, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito “invadido”), mas que também será considerado na reconfiguração da política: a própria educação rural não poderá ser a mesma depois da Educação do Campo. Este ciclo integra um circuito mais amplo, que se refere a uma nova fase do capitalismo brasileiro e as opções que estão sendo feitas em relação ao tipo de inserção do país na economia mundial e o lugar específico que o agronegócio passou a ter nessa estratégia (FONEC, 10/03/2013, p. 2).

Esse fato adquire uma proporção alarmante quando se compara com os dados relativos a precariedade das escolas do campo hoje. De acordo com pesquisa do Ministério da Educação (MEC):

Considerando o número de salas de aula como um indicador do tamanho da escola, nas escolas urbanas 75% daquelas que oferecem o Ensino Fundamental tem mais de cinco salas de aula. Para aquelas localizadas na zona rural o perfil é diferente, ou seja, 94% das escolas tem menos que 5 salas de aula. Em termos do número de alunos, em torno de 67% das escolas rurais tem menos de 51 alunos. Por outro lado, mais de 50% das escolas urbanas atendem mais de 300 alunos do Ensino Fundamental. Quanto aos recursos disponíveis na escola, ainda para aquelas que oferecem Ensino Fundamental na área rural, 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet (MEC, 2003, p. 21).

Essa desigualdade se reproduz em outros tantos aspectos que envolvem a Educação do Campo. A renda do professor que atua no campo, por exemplo, corresponde à metade da renda do professor que atua nas áreas urbanas (MEC, 2003). No que diz respeito às escolas que atendem diretamente as áreas que passaram por reforma agrária, em 2004 foi divulgada a I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I PNERA). Essa pesquisa abarcou 5595 assentamentos, criados desde 1985, e identificou 8679 escolas. A I PNERA apontou que no que diz respeito à escolaridade da população residente nos assentamentos tem-se o seguinte quadro:

27% dos assentados nunca freqüentaram a escola e 39% completaram somente as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, são analfabetos

funcionais. Da população que frequenta a escola, 48% está matriculada nas séries iniciais do ensino fundamental (INEP, 2007, p. 59).

Em relação à infraestrutura das escolas do campo, o quadro mapeado foi revelador de grandes dificuldades:

O acesso à escola, em 91% dos casos, é por estrada não pavimentada, de terra ou carroçal. Para 70% das escolas, o meio de locomoção mais utilizado pela maioria dos alunos é a pé. As principais fontes de abastecimento de água para 39% das escolas são cacimba, cisterna ou poço. Outras 30% das escolas são abastecidas por poço artesiano. O fornecimento de água filtrada para os alunos foi atestado por 68% das escolas pesquisadas. (...) Com relação à iluminação da escola, 60% possuíam rede elétrica pública, e 21% não têm qualquer tipo de fonte de iluminação. O destino do lixo produzido pela escola era, em 81% dos casos, a incineração. Quanto aos meios de comunicação utilizados pela escola, 75% delas informaram não dispor; 17% utilizavam o telefone público; e 6% o correio convencional. O material utilizado para construção das paredes onde funciona a escola era, na sua maioria, alvenaria/tijolos (71%) e madeira (22%). O tipo de cobertura utilizado pelas escolas era, em 69% dos casos, telha de cerâmica/bafo. Em 49% das escolas existia apenas uma sala de aula. Em 33% das escolas foi declarada a existência de banheiro com vaso, água corrente e fossa, enquanto em 23% das escolas não existiam banheiro. Das escolas pesquisadas, 56% informaram dispor de algum ambiente como biblioteca, sala de leitura ou estante, armário ou caixa com livros, enquanto 44% informaram não dispor desse tipo de ambiente. (INEP, 2007, p. 101-102)

Tratando sobre os responsáveis pelas escolas, foi identificado o seguinte perfil pedagógico:

Quanto ao perfil dos responsáveis pelas escolas que participaram da pesquisa, identificou-se que em 76% das escolas eles são mulheres e com idade média de 34 anos; 54% são pardos, 32% brancos e 12% negros; 52% residiam no assentamento e trabalhavam em atividades educacionais por volta de 9,5 anos. Em 71% das escolas, o informante da pesquisa foi um professor, monitor ou instrutor para regência de classe; 57% tinham formação de magistério de nível médio, e apenas 12% tinham formação superior em pedagogia (INEP, 2007, p. 101).

Esses dados são bem reveladores do tamanho do desafio da Educação do Campo. Assim, é preciso estar atento para os rumos que a Educação do Campo tomará, buscando garantir que as suas possibilidades transformadoras da realidade do campo sejam preservadas, não deixando que a Educação do Campo se perca de suas origens.

1.2 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA HOJE: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Pensar a questão agrária hoje significa considerá-la em suas múltiplas dimensões, que envolvem desde a ideia do desenvolvimento territorial até questões ligadas à relação campo-cidade, passando por direitos históricos, expropriação e interesses divergentes. Um dos teóricos brasileiros mais engajados na discussão da questão agrária no país aponta para a polissemia do termo.

Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na sociologia o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na História, o termo “questão agrária” é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra (STEDILE, 2011, p. 15)

Ao apresentar o leque de possibilidades para a compreensão da questão agrária Stédile ainda acrescenta que a questão agrária é por ele compreendida como “o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STÉDILE, 2011, p. 16). Essa compreensão se aproxima da definição da questão agrária apresentada por Guiomar Germani, a qual toma-se como pressuposto desse trabalho. Assim, entende-se que a questão agrária se define como:

As questões referentes às relações sociais de produção, ou seja, como e de que forma se produz no campo. Questões que remetem à estrutura de propriedade da terra, às relações sociais de produção que são estabelecidas entre os distintos e antagônicos grupos sociais que coexistem no espaço-tempo. Isto é, quem se apropria de um pedaço da natureza e a forma que o faz vai definir a condição em que realiza sua produção e, também, sua posição numa dada sociedade (GERMANI, 2010, p. 272).

Às “questões referentes às relações sociais de produção”, acrescenta-se, como pressuposto, as questões relacionadas à educação dos grupos sociais do campo. O processo educativo figura como um elemento da construção e consolidação da existência do território

no campo. Germani ainda afirma que “embora a questão agrária possa ser analisada de várias dimensões, ela vai ter sempre uma dimensão territorial” (GERMANI, 2010, p. 272) e isso a torna tão fundamental para entendermos os processos de produção e organização do espaço geográfico, tanto no campo, quanto na cidade. Da mesma forma, é preciso situar a questão agrária dentro de um jogo que se estabelece entre a organização da sociedade e a construção do seu modo de produção. No caso específico do Brasil, a questão agrária traz em seu bojo as contradições do modo capitalista de produção.

As origens excludentes da questão agrária brasileira não são recentes e começaram a se configurar ainda nos primórdios da ocupação portuguesa do país com o sistema de capitâneas hereditárias e as sesmarias (GERMANI, 2009; MARTINS, 2010; OLIVEIRA, 2007). No período colonial grandes propriedades de terra eram distribuídas aos portugueses que se aventuravam nas terras do além mar. Caio Prado Jr. escreveu sobre o tema:

O regime de posse da terra foi o da propriedade alodial e plena. Entre os poderes dos donatários das capitâneas estava, como vimos, o de dispor das terras, que se distribuíram entre os colonos. As doações foram em regra muito grandes, medindo-se os lotes por muitas léguas. O que é compreensível: sobravam as terras, e as ambições daqueles pioneiros recrutados a tanto custo, não se contentariam evidentemente com propriedades pequenas; não era a posição de modestos camponeses que aspiravam no novo mundo, mas de grandes senhores e latifundiários (PRADO Jr. 1976, p. 19).

Foi desta forma que transcorreu todo o período colonial no Brasil, baseado na grande propriedade, na monocultura, como na produção cíclica de cana-de-açúcar, tabaco, algodão, café, por exemplo, na mineração, e tendo como base o trabalho escravo.

O principal marco regulatório sobre o uso das terras brasileiras, entretanto, estabeleceu-se com a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, a denominada Lei de Terras. Esta Lei dispôs sobre as terras devolutas do Brasil Império e estabeleceu em seu artigo primeiro que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (STEDILE, 2011, p. 283). Até então as posses eram reconhecidas como forma legal de obtenção e uso da terra. O significado dessa Lei é bem esclarecido por José de Souza Martins quando este assinala que “o cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje” (MARTINS, 2010, p. 10), ou seja, o momento de passagem do cativo do homem para o momento em que a única possibilidade de obtenção de terra passou a ser a compra, configurando o cativo da terra, estabeleceu as bases para a configuração agrária que se apresenta hoje no país. “Ele condenou a nossa modernidade e a

nossa entrada no mundo capitalista a uma modalidade de coerção do trabalho que nos assegurou um modelo de economia concentracionista” (MARTINS, 2010, p. 10).

A Lei de Terras se constituiu como uma preparação para o processo de assinatura da Lei Áurea, de 1888, que aboliu formalmente a escravidão no Brasil. Isso significa que as pessoas se tornaram livres para se assalariarem, vendendo sua força de trabalho ao capital e a terra se tornou cativa dentro dos limites estabelecidos pelas relações capitalistas. Nelson Werneck Sodré analisou o significado desse momento na história do Brasil:

A estrutura econômica estava ainda tão profundamente onerada pela herança colonial que se apresentava impreparada para o estabelecimento do trabalho assalariado. Enquanto o problema fundamental, que era o da terra, permanecesse intocado, o do trabalho sofreria um inevitável retardo. A massa escrava disponível, em 1888, tende a dois destinos, de vez que a propriedade territorial permanece nas mesmas condi es:

- a área de servidão ou semisservid o, que pode ser a mesma em que vigorava, até então, o regime de trabalho escravo;
- a área urbana, onde vai constituir uma sobra humana marginalizada pelas condi es locais. (SODRE, 2011, p. 125)

Ou seja, a história do país revela que os processos ligados ao campo foram organizados de modo que a grande propriedade privada da terra sempre fosse preservada. Esse processo foi ainda reforçado na Lei n  4504, de 30 de novembro de 1964, conhecida como Estatuto da Terra. Moises Vinhas, ao refletir sobre o Estatuto da Terra, logo após sua san o, argumenta:

O estudo objetivo e desapaixionado do referido diploma leva à conclusão de que, n  obstante as contribui es positivas da emenda constitucional e da lei da reforma agrária propriamente dita, o “Estatuto” não alterar , em essência, a estrutura fundiária do país. Isto porque não enfrentou o aspecto fundamental da estrutura agrária brasileira, ou seja, o monopólio da imensa extensão de terra por uma minoria de latifundiários, que explora a grande massa de lavradores sem, ou com pouca terra. O referido “Estatuto” ignorou tal problema. (VINHAS, 2011, p. 135)

Essa discussão que apareceu dentro do Partido Comunista Brasileiro acabou por se revelar correta, considerando que ainda hoje, 50 anos depois, a estrutura fundiária brasileira continua concentrada. E, apesar de se reconhecer a importância do Estatuto para a defini o das lutas sociais (especialmente sindicais) no campo, ele continuou a representar a fôrça da oligarquia rural no país.

O período da década de 1960 é muito significativo para a compreensão do campo brasileiro, por questões que abrangem o cenário político e econômico. Politicamente, os

militares assumiram o poder no país, instaurando uma ditadura que perduraria por 20 anos. Economicamente, o campo brasileiro se modernizou, tornou-se mais capitalizado, tecnificado, e intensificou as disparidades que já eram evidentes. Tudo isso levou a um aumento nos conflitos no campo. Em um documento apresentado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1980, já era apontada a questão do aumento na violência no campo:

Em quase todas as unidades da Federação, sob formas distintas surgem conflitos entre, de uma lado, grandes empresas nacionais e multinacionais, grileiros e fazendeiros e, de outro, posseiros e índios. Violências de toda a ordem se cometem contra esses últimos para expulsá-los da terra. Nessas violências, já se comprovou amplamente, estão envolvidos desde jagunços e pistoleiros profissionais até forças policiais, oficiais de justiça e até juízes. Não raro observa-se a anomalia gravíssima da composição de forças de jagunços e policiais para executar sentenças de despejo. A situação tem se agravado muito depressa (CNBB, 2012a, p. 283).

O referido documento ainda acrescenta:

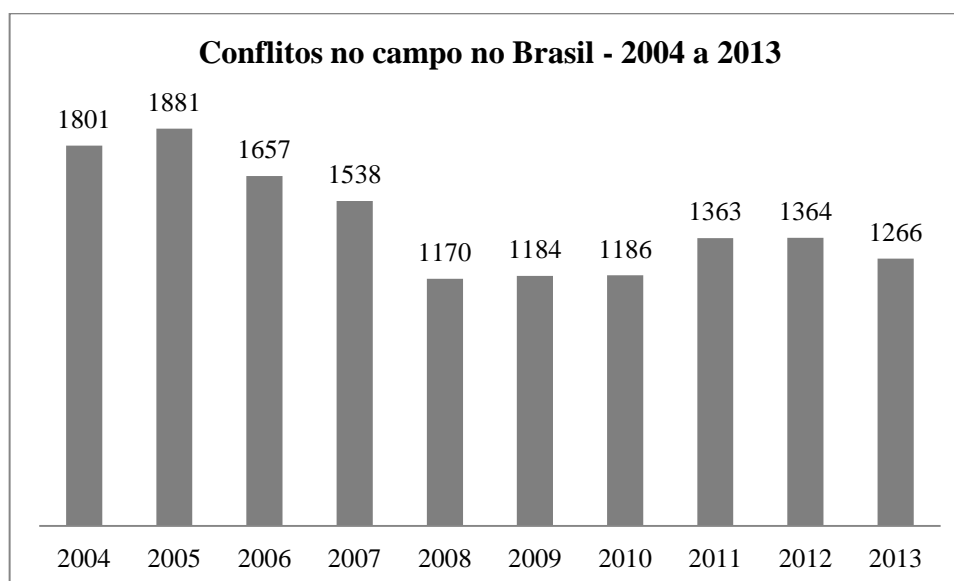
Estudos recentes mostraram que a cada três dias, em média, os grandes jornais do Sudeste publicam uma notícia de conflito pela terra. Comprova-se que essas notícias correspondem a menos de 10% dos conflitos cadastrados pelo movimento sindical dos trabalhadores na agricultura. Um levantamento do número de vítimas que sofreram violências físicas, feito através de jornais, indica que mais de 50% delas morrem nesses confrontos (CNBB, 2012a, p. 284).

Esse fenômeno apontado pela CNBB ainda é marcante no campo brasileiro hoje. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) divulga desde 1985 um relatório anual que mostra a situação dos conflitos no campo brasileiro¹⁴. De acordo com o Relatório de 2012, este ano foi apontado como “mais um ano em que a violência esteve muito presente no cenário do campo brasileiro com crescimento de 24% no número de assassinatos (de 29 para 36), de 51% nas tentativas de assassinato (de 38 para 77) e de 11,2% no número de trabalhadores presos (de 89 para 99)”. (CANUTO *et. al*, 2013, p. 7). Cumpre ainda ressaltar que quase metade desses conflitos (45,8%) ocorreu na Amazônia.

Ao recorrer a uma série histórica de 10 anos sobre a questão da violência no Brasil, a CPT apresenta os seguintes dados, expressos no Gráfico 1:

¹⁴ Os Cadernos Conflitos do Campo no Brasil podem ser encontrados no endereço eletrônico: <http://cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/viewcategory/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao?start=30>

Gráfico 1:



Fonte: CANUTO *et. al.*, 2014, p. 15. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2015.

Convém esclarecer que o que a CPT classifica como “conflitos” abarcam desde acampamentos, ocupações, assassinatos, trabalho escravo, entre outros, que ocorrem nos conflitos por terra, por água e conflitos trabalhistas. É importante destacar um conflito recente, mas que vem crescendo no Brasil, que é aquele derivado da contaminação de trabalhadores rurais por agrotóxicos (CANUTO *et. al.* 2013). Os dados revelam o quanto a violência no campo ainda é forte e se torna uma das facetas mais tristes da problemática agrária brasileira. E exatamente hoje, 05 de maio de 2014, durante o período em que essa parte da Tese está sendo escrita, foi veiculada pela mídia o assassinato de um integrante/militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o agricultor Valdair Roque, do assentamento Sétimo Garibaldi, município de Terra Rica (PR). Notícias como essa, infelizmente, ainda fazem parte do cotidiano daqueles que lutam por mais justiça no campo e chegam para a sociedade com uma frequência muito maior do que a desejada.

Por todo o exposto, torna-se muito complexo pensar a questão agrária brasileira hoje, a partir da sua realidade, das suas contradições e possibilidades, como se propõe neste item. Isso porque repensar a questão agrária implica em ações no sentido de enfrentar as questões históricas que foram colocadas aqui. Significa romper com uma lógica de exclusão e injustiça e remodelar as bases da acumulação capitalista no campo, através de uma reforma agrária efetiva, pensada com os trabalhadores do campo como uma política de desenvolvimento territorial e não como uma política de assistência social. Principalmente, compreendendo a

reforma agrária como parte estrutural dos problemas que compõem a questão agrária brasileira, mas profundamente ligada a outros problemas, como é o caso da formação humana e escolar dos grupos sociais do campo.

As tentativas de fazer a reforma agrária no Brasil são recentes, se for considerado que o debate sobre a questão agrária brasileira tem se dado apenas há pouco mais de 60 anos em contraposição aos mais de quatro séculos em que o latifúndio reinou absoluto sem que houvesse uma contestação mais organizada. Esse fato é apontado por João Pedro Stédile em um livro onde ele reúne os programas de reforma agrária entre os anos de 1946 e 2003. De acordo com ele:

A primeira manifestação real a concluir que o Brasil tinha um grande problema agrário – representado pela concentração da propriedade da terra (provocada pela aplicação da lei de terras desde 1850) – foi realizada pela bancada eleita pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), na constituição de 1946 e defendida em plenário por seu líder maior, o senador e capitão do Exército, Luiz Carlos Prestes, propondo um programa de reforma agrária para resolver aquele grande problema. (STEDILE, 2012b, p. 13-14).

A partir daí outros programas e propostas, ora ligados a Igreja Católica ora ligados aos partidos políticos de esquerda ou mesmo a organizações sociais, foram aparecendo até o momento da promulgação do Estatuto da Terra pelo governo militar, que veio a ser, de fato, a primeira lei de reforma agrária brasileira.

Dentre as propostas que tinham um caráter mais revolucionário, notadamente aquelas ligadas às organizações populares e às alas mais à esquerda dos partidos políticos, destaca-se a proposta apresentada pelos Movimentos Camponeses do Brasil, que era composto pelas principais organizações de trabalhadores do campo no Brasil, a exemplo das Ligas Camponesas. Essa proposta trazia a ideia da reforma agrária radical, definida como aquela que se contrapunha “com as medidas paliativas propostas pelas forças retrógradas da nação, cujo objetivo é adiar por mais algum tempo a liquidação da propriedade fundiária” (I CONGRESSO NACIONAL DOS LAVRADORES E TRABALHADORES AGRÍCOLAS, 2012b, p. 73). O destaque dado à ideia da reforma agrária radical se dá em virtude de ainda hoje a reforma agrária ser confundida com uma política compensatória para o campo e não como uma política estruturante que remodele as bases da acumulação capitalista.

Durante o governo de João Goulart (1961-1964), interrompido pela ditadura militar, havia no Brasil muita mobilização em torno da reforma agrária e um acúmulo de forças

políticas capazes de iniciar a sua implementação. Em discurso do então presidente, em 13 de março de 1960, este afirmou:

Estariamos assim, brasileiros, ameaçando o regime, se nos mostrássemos surdos aos clamores da nação, desta nação e desses reclamos que, de norte a sul, de leste a oeste, levantam o seu grande clamor pelas reformas de base e de estrutura, sobretudo pela reforma agrária, que será o complemento da abolição do cativo para dezenas de milhões de brasileiros, que vegetam no interior, em revoltantes condições de miséria (GOULART, 2012b, p. 99).

E acrescentou:

Portanto, não existe argumento capaz de poder afirmar que no Brasil, uma nação jovem que se projeta para o futuro, não se possa também fazer a reforma da Constituição para a reforma agrária autêntica e verdadeira (GOULART, 2012b, p. 99).

A promessa do presidente era enviar ao Congresso uma emenda constitucional que, entre outros, retirasse o instrumento de pagamento em dinheiro do valor da terra nas desapropriações. Durante o discurso citado, o presidente apresentava o Decreto Nº 53.700, de 13 de março de 1964, de relatoria do então deputado Plínio de Arruda Sampaio, que declarava como de interesse social para fins de desapropriação as áreas rurais com mais de mil hectares que margeassem as rodovias e ferrovias federais, bem como as terras beneficiadas por recursos da União. Este Decreto, sequer foi apreciado pelo Congresso Nacional, em função do golpe militar de 1 de abril de 1964 (STEDILE, 2012b).

Com a deflagração do golpe de 64, conforme comentado, foi instituída a Lei Nº 4.504, conhecida como Estatuto da Terra, que, contraditoriamente, apresentou avanços normativos para a Reforma Agrária, muito em função de considerar que esta seria necessária ao desenvolvimento do capitalismo no campo conforme as orientações enviadas pelos Estados Unidos da América para toda a América Latina. Mas, pela correlação de forças que foi construída nos anos seguintes, é possível afirmar que o Estatuto não veio a se tornar uma realidade para o campo.

O Estatuto da Terra já preconizava a necessidade de se elaborar planos nacionais de reforma agrária, para orientar a política de reforma agrária a ser implementada no país. No entanto, somente em 1985, com a redemocratização do Brasil, é que foi elaborado o I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA). Sobre o Plano, Sonia Regina Mendonça coloca que:

Diferentemente dos esboços reformistas anteriores, o PNRA previa mecanismos tais como a colonização, a regularização fundiária e os tributos tão somente como complementares, e não como alternativas centrais para a obtenção de terras. Ao mesmo tempo, a proposta previa metas para a atuação reformista do Estado: pretendia-se assentar, dentro de 15 anos, cerca de sete dos estimados dez e meio milhões de trabalhadores rurais sem terra – ou com pouca – existentes no país. Era subjacente à proposta a ideia de que o programa de assentamentos reduziria a oferta de trabalho agrícola, provocando a conseqüente elevação salarial e a melhoria das condições de vida e trabalho no setor empresarial agroindustrial (MENDONÇA, 2010, p. 94).

A reação contrária das elites agrárias ao I PNRA e sua articulação posterior foi tamanha que o resultado prático dele foi pífio. Tanto que nos quatro anos seguintes à aprovação do Plano, o efetivo de assentamentos foi aproximadamente 83 mil famílias. Nada perto das quase um milhão e meio de famílias inicialmente previstas de serem assentadas (INCRA, 2014).

O próximo momento histórico importante foi a Constituição de 1988, um período em que o Brasil se abria novamente à democratização. No que tange a reforma agrária, a Constituição (CF) de 1988 traz oito artigos dentro do Capítulo III, que versa sobre a política agrícola e fundiária e a reforma agrária. Dentre esses artigos, os principais são aqueles que estabelecem a política de desapropriações baseada na questão da função social da terra.

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua **função social**, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

§ 1º - **As benfeitorias úteis e necessárias serão indenizadas em dinheiro.**

(...)

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária:

I - **a pequena e média propriedade rural**, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;

II - **a propriedade produtiva.**

Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos a sua função social.

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (CF, 2014, grifos nossos).

Analisando a construção e, principalmente os resultados trazidos pelo documento, autores da questão agrária brasileira consideram que a CF representa, contraditoriamente, um retrocesso em relação ao Estatuto da Terra. Stédile avalia:

A nova constituição não suplanta todos os artigos do Estatuto da Terra, mas insere mudanças fundamentais na classificação das propriedades. Substituiu-se a expressão minifúndio, empresa rural e latifúndio por pequena, média e grande propriedade, respectivamente. Não se trata apenas de uma questão semântica; isso tem consequências práticas, pois, segundo essa nova Carta, ficam excluídas de qualquer processo de desapropriação as pequenas, médias ou grandes propriedades “produtivas”, sem que esse conceito de “produtiva” seja muito claro (STEDILE, 2012b, p. 153-154).

Ou seja, o Estado criou imbrólios jurídicos, burocratizou e tornou mais complexo o processo de desapropriação. Novamente, apesar de toda a luta social envolvida na questão (da reforma) agrária, a sociedade brasileira sofre mais uma derrota na tentativa de resolver essa situação.

Assim, nesse passar rápido pela história agrária brasileira, pode-se identificar as principais bases que fundamentam a configuração excludente do campo hoje. Especialmente em um momento em que o capitalismo mundial se organiza no sentido de ampliar as suas possibilidades de acumulação de capital. No campo, e para a Educação do Campo, esse fato terá um relevante significado, com a ampliação da cadeia do agronegócio, como será discutido no próximo item.

1.2.1 A configuração atual do campo brasileiro: a transição do latifúndio ao agronegócio.

Por onde passei
plantei a cerca farpada,
plantei a queimada.
Por onde passei
plantei a morte matada.
Por onde passei,
matei a tribo calada
a roça suada,
a terra esperada...
Por onde passei,
tendo tudo em lei,
eu plantei o nada.

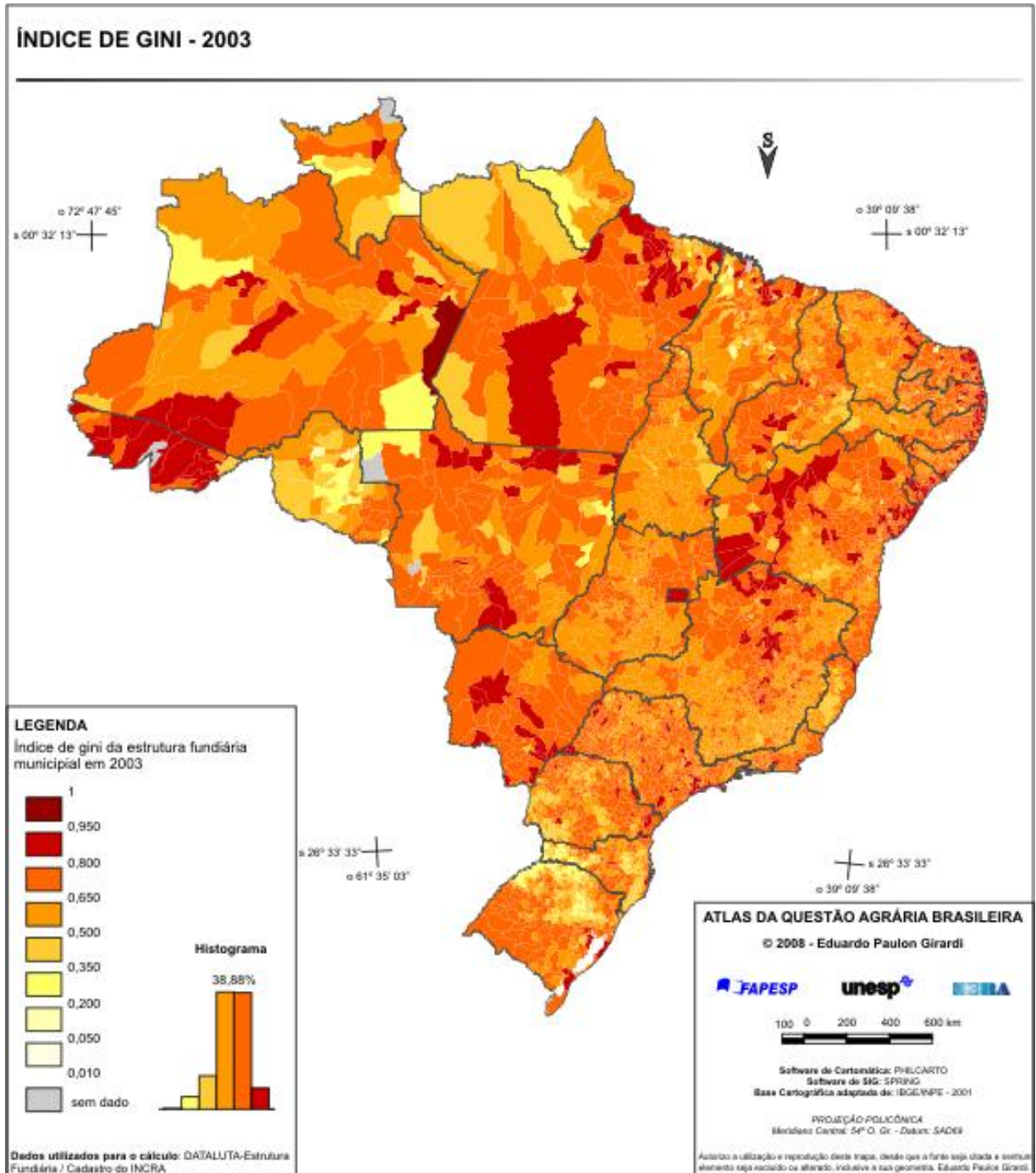
Confissões do Latifúndio

Dom Pedro Casaldáliga

Antes de iniciar as discussões desse item do Capítulo cumpre fazer dois destaques: (1) ao se colocar que há uma transição do latifúndio para o agronegócio não esta se concordando que o latifúndio acabou, como anunciou a Ministra da Agricultura Kátia Abreu, empossada em 2015 no segundo mandato do Governo da presidente Dilma Rousseff. Está se analisando que agora há uma concentração não somente de terras como também do capital agrário, como será melhor analisado nos próximos itens desta Tese. E (2) o que se está chamando de “configuração atual” se refere a uma análise que se inicia temporalmente nos primeiros anos do século 2000, por se entender que tal período possui características bastante singulares para a análise da questão agrária, que também serão apresentadas mais adiante. A configuração territorial brasileira tem raízes históricas muito bem marcadas e se expressa de variadas formas. Uma das formas possíveis de sintetizar esse processo é através da observância do índice de Gini do Brasil, no que toca à propriedade da terra¹⁵. Ao se espacializar tal índice pelo território brasileiro, tem-se a configuração apresentada na Figura 5:

¹⁵ Índice de Gini é um indicador de distribuição de um determinado bem. No caso específico esse índice foi aplicado para medir a distribuição da terra. O resultado varia entre 0 e 1, onde 0 significa distribuição absoluta e 1 significa concentração absoluta.

Figura 5:
Índice de Gini – Brasil - 2003



Fonte: GIRARDI, 2014.

A Figura 5 é a síntese de todo o processo histórico de expropriação pela qual passou a população do campo. Pela interpretação dos dados, quanto mais escuro no mapa, maior a

concentração fundiária. Acrescenta-se que, no Brasil, no ano de 2003, o Índice de Gini apurado pelo autor do mapa foi de 0,816 (GIRARDI, 2014), que é considerado alto.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza regularmente o Censo Agropecuário, no qual é mensurado o Índice de Gini do país. De acordo com o Censo Agropecuário realizado em 2006, o Índice de Gini foi de 0,872. Em 1985 e 1995 este Índice foi de 0,857 e 0,856, respectivamente (IBGE, 2015). Os dados apurados pelo IBGE demonstram que a concentração de terras não apenas é elevada como ela ainda segue uma trajetória crescente no país.

A raiz do processo, reafirma-se, não é nova. Vinhas, baseando seus estudos e análises nos pensadores da questão agrária da década de 1960, já afirmava o ponto central dos problemas do campo no Brasil. Segundo ele,

Se procedermos a uma decantação das dificuldades que se antolham à marcha da reforma agrária, vamos encontrar sempre um resíduo igual ao término de cada operação, facilmente identificável: latifúndio (VINHAS, 2011, p. 141)

No entanto, embora pela via da reforma agrária o latifúndio não tenha sido vencido, este se reformulou a tal ponto que hoje o grande dificultador do equacionamento das questões sociais e econômicas no campo não é somente o latifúndio improdutivo, muitas vezes utilizado como reserva de capital. O grande entrave agora é o agronegócio. Sobre esse ponto, será feita uma discussão mais profunda ainda nesse item.

No que tange à configuração atual da questão (da reforma) agrária, acredita-se que o ponto marcante para se analisar o período atual seja coincidente temporalmente com o início do século XXI. Tal recorte temporal se justifica por alguns motivos principais, citados a seguir:

- a) O Brasil terminou a década de 1990 com uma economia fragilizada, fruto de uma crise política e de uma gestão federal pautada no neoliberalismo, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ligado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB);
- b) No ano de 2003, Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), operário e sindicalista, assumiu a presidência do país, representando uma esperança de transformação estrutural das condições sociais brasileira, o que não veio a se consolidar;
- c) O agronegócio assumiu a cena política e econômica no campo brasileiro, sendo composto por uma articulação em escala nacional e mundial.

Esses fatores conjugados ajudam a compreender porque a virada do século XX para o XXI trouxe tanta novidade para o cenário rural brasileiro. No entanto, ainda na campanha eleitoral de 2002, que levaria Lula à presidência do Brasil, foi divulgado um documento intitulado “Carta aos Brasileiros” (SILVA, 2002), no qual eram colocadas as bases do que viria a ser a gestão do presidente Lula nos anos seguintes. A carta tinha como objetivo acalmar o mercado nacional e internacional (que temiam um governo revolucionário no Brasil) colocando que o PT não deixaria de honrar com os compromissos estabelecidos pelo mercado mundial e que “as mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais” (SILVA, 2002, p. 4).

Embora a Carta aos Brasileiros cite a reforma agrária como necessária para a promoção da paz no campo, nos oito anos de mandato do presidente, a reforma agrária, de fato, não aconteceu. Ainda na Carta, é dada a tônica da política agrária do país, ao afirmar a importância do fortalecimento do agronegócio para equilíbrio da balança comercial brasileira. Um posicionamento político que contrastava com as bases de sua formação e com as raízes históricas do Partido dos Trabalhadores. Exemplo disso é a forma como o PT entendia a questão da reforma agrária, em 1989, quando representou, de fato, a possibilidade de revolução das relações sociais e econômicas no Brasil e depois, quando assumiu o governo. De acordo com o Programa Agrário do PT de 1989,

Afirmamos ser impossível alterar as condições de vida e trabalho no campo brasileiro apenas através do uso das terras públicas e devolutas, que – excetuando-se aquelas destinadas a estradas, parques e outros usos de interesse comum – se concentram fundamentalmente na Amazônia. Embora possam ser usadas de forma criteriosa, não são suficientes nem adequadas para viabilizar assentamentos em larga escala e abrir nova etapa de desenvolvimento para a agricultura brasileira (PT, 2012b. 182).

Ao assumir o controle do Estado, em 2003, o governo Lula elaborou uma proposta para o Plano Nacional de Reforma Agrária, que era um instrumento apontado pelo Estatuto da Terra para orientar a política agrária do país. A proposta foi coordenada por Plínio de Arruda Sampaio e apresentada em 2003. De acordo com essa proposta, a meta seria assentar um milhão da demanda total que seria de cinco milhões de famílias, entre os anos de 2004 e 2007 (FERNANDES, 2013c). Embora fosse tido como uma proposta possível de ser implementada, o governo não a adotou. Em seu lugar, foi adotado o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), elaborada pelo então ministro de Estado Miguel Soldatelli Rosseto. De acordo com o INCRA, a meta para o II PNRA seria:

Até o final de 2006 serão 400 mil novas famílias assentadas; 130 mil famílias terão acesso a terra por meio do crédito fundiário e outras 500 mil adquirirão estabilidade na terra com a regularização fundiária. São mais de 1 milhão de famílias beneficiadas e mais de 2 milhões de novos postos de trabalho gerados. (INCRA, 2014b, p. 5)

De acordo com a avaliação de Fernandes:

Apesar de tímido, o II PNRA tentou seguir as metas da proposta elaborada pela equipe de Plínio de Arruda Sampaio, mas indicava que não enfrentaria o problema da concentração fundiária e da subalternidade do campesinato, pois priorizava a regularização e a “integração” do campesinato no capitalismo. (FERNANDES, 2013c, p. 195)

O II PNRA não cumpriu a meta e o resultado foi bastante pífio. Segundo Fernandes “a reforma agrária de Lula, em seus dois mandatos, resultou em torno de 37% da meta do II PNRA para o primeiro mandato” (FERNANDES, 2013c. 195).

Outro fator agravante da questão é que a visão que o Partido dos Trabalhadores tinha sobre a reforma agrária na época da sua fundação, construída muito próxima com os movimentos sociais do campo foi absolutamente contrária à política de reforma agrária que o Partido adotou nos anos em que esteve no poder, onde não enfrentou, de fato, a questão agrária brasileira. Exemplo disso é que a maior parte da reforma agrária realizada foi feita pelo componente da regularização fundiária e não da desapropriação de terra, que é a que, de fato, configura a reforma agrária que transforma a estrutura fundiária. Mesmo considerando o disposto no II PNRA de que “a centralidade está no instrumento de desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária dos latifúndios improdutivos” (INCRA, 2014b, p. 19), ao apurar os dados tem-se que no período de 2003-2010, ou seja, nos dois mandatos do governo Lula,

A regularização fundiária respondeu por 74% da área dos assentamentos, a desapropriação representou 11%, o restante ficou com outras modalidades de obtenção de terras como compra, reconhecimento etc. (FERNANDES, 2013c, p. 195).

Os dados permitem afirmar que a reforma agrária, se não sumiu totalmente, perdeu muito da sua capacidade de promover a justiça na distribuição das terras no campo.

Avaliando o governo Lula e as razões para a diminuição da reforma agrária no período, Bernardo Mançano Fernandes coloca que:

No segundo governo Lula, a reforma agrária perdeu força e os números caíram pela metade. Algumas das razões para explicar essa queda estão situadas nas políticas de redistribuição de renda, na diminuição do desemprego com a retomada do crescimento que reativou o mercado interno, ampliando o consumo de massas. Neste período, as ocupações de terras despencaram de 110 mil famílias em 2004 para pouco menos de 17 mil famílias em 2010 (DATA LUTA, 2012). (FERNANDES, 2013b, p. 87)

O fato de que a reforma agrária perdeu força nos últimos anos pode ser compreendido a partir de uma vasta gama de fatores, de ordem social e econômica. O “Bolsa Família”, programa de distribuição de renda do governo federal, tem sido apontado como um elemento importante desse cenário. Sobre essas causas no arrefecimento da luta pela terra, Fernandes coloca que:

A partir de 2003, nós temos uma política de redistribuição de renda, vou colocar aqui de distribuição de renda, que é o Bolsa Família. Essa política teve um impacto na economia nacional fantástico, que fez com que a renda urbana se tornasse mais alta do que a renda rural. De maneira que muitas famílias que acampavam hoje ela avalia se vale a pena você ir [acampar]. A renda de um assentado hoje tá muito menor do que a renda de quem vive na cidade. Além de você ter uma diferença de renda, você teve também uma diminuição do desemprego. Então você tem diminuição do desemprego, diminuição da renda no campo. (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Seguindo em sua análise, ele argumenta que as perspectivas da reforma agrária não são animadoras. Segundo ele:

Para nós fazermos uma reforma agrária desapropriatória tem que haver correlação de forças. Ingenuidade ficar pensando que um presidente vai fazer hoje uma reforma agrária desapropriatória com essa correlação de forças que está aí. Não vai fazer. (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

E ainda:

Para você concretizar uma política mais efetiva de reforma agrária, nós precisamos mexer na correlação de forças. A correlação de forças que nós temos hoje não permite isso. Ou seja, a bancada ruralista não permite que isso aconteça. E você tá vendo o PT em aliança com o PMDB, o acordo deles para [re]eleger a Dilma¹⁶ não é para fazer reforma agrária. A reforma

¹⁶ Trata-se da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), reeleita para o mandato 2015-2018.

agrária não entra na pauta. (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Embora situando a sua avaliação em questões de ordem social (bolsa família) e política (bancada ruralista), acredita-se que a principal razão para a diminuição do ritmo de implementação da reforma agrária seja de ordem econômica. Obviamente admite-se que a economia tem implicações com as questões sociais e políticas, mas ela é a causa principal. Economicamente é que as elites agrárias brasileiras se impõem e orientam as políticas voltadas para o campo brasileiro.

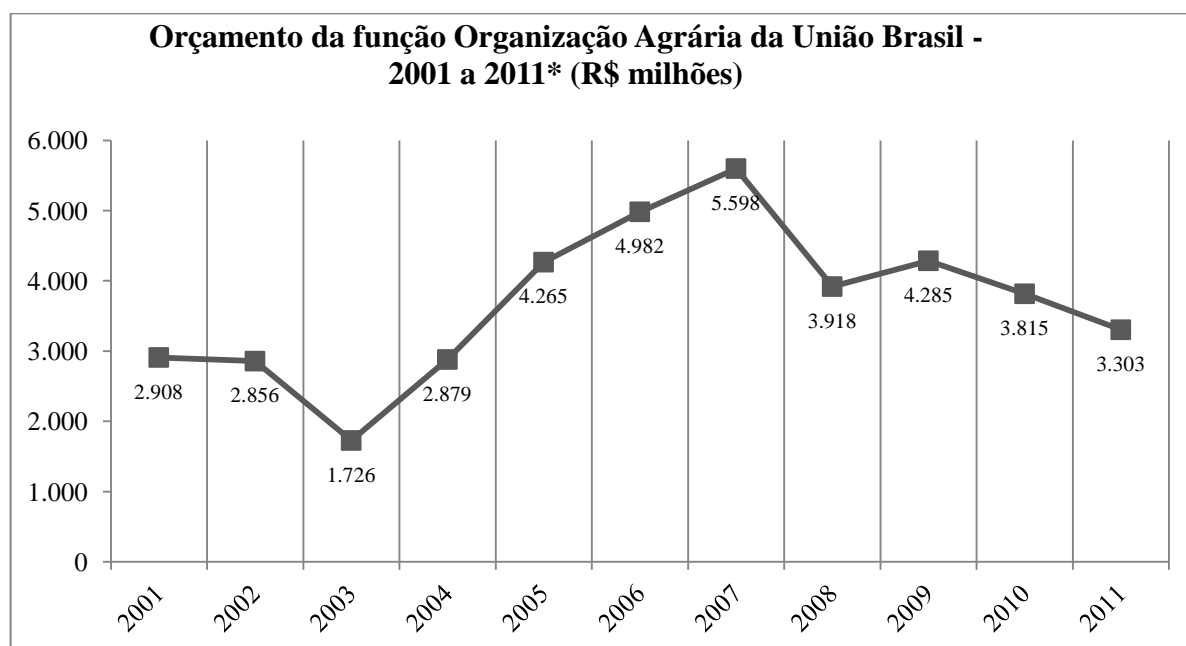
Toda a mobilização contrária a reforma agrária repercute nas várias instâncias em que a reforma agrária é pensada e onde ela tem condição para ser executada. Assim, um fator importante a ser considerado, portanto, é a destinação de recursos públicos para a reforma agrária. Torna-se importante analisar qual tem sido a postura do Estado em relação à questão (da reforma) agrária, no tocante aos recursos destinados para esta política.

Segundo dados do sítio eletrônico da Auditoria Cidadã da Dívida Pública do Brasil, o país destinou 0,12% do Orçamento Geral da União, em 2011, para a função “Organização Agrária”¹⁷ (ORÇAMENTO GERAL DA UNIÃO - 2011; 2012). É um percentual ínfimo quando comparado com o que foi destinado ao pagamento da função “Juros e Amortização da Dívida”, que totalizou 45,05% do Orçamento (*Ibid*). Embora, convém esclarecer, que este não seja um assunto central para esta Tese.

No entanto, o que se apresenta ainda como mais importante de ser analisado é o fato de que o total do Orçamento destinado à função Organização Agrária vem diminuindo, especialmente a partir do ano de 2007, conforme pode ser verificado com mais detalhes no Gráfico 2:

¹⁷ Esta função é subdividida nos seguintes setores: (1) desenvolvimento sustentável de projetos de assentamento; (2) assentamento para trabalhadores rurais; (3) desenvolvimento sustentável dos territórios rurais; (4) apoio administrativo; (5) assistência técnica e extensão rural na agricultura familiar; (6) crédito fundiário; (7) Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); (8) gerenciamento da estrutura fundiária e destinação das terras públicas; (9) Brasil quilombola; (10) PRONERA; (11) cidadania e efetivação dos direitos das mulheres; (12) gestão da política de desenvolvimento agrário; (13) paz no campo e (14) conservação, manejo e uso sustentável da agrobiodiversidade.

Gráfico 2:



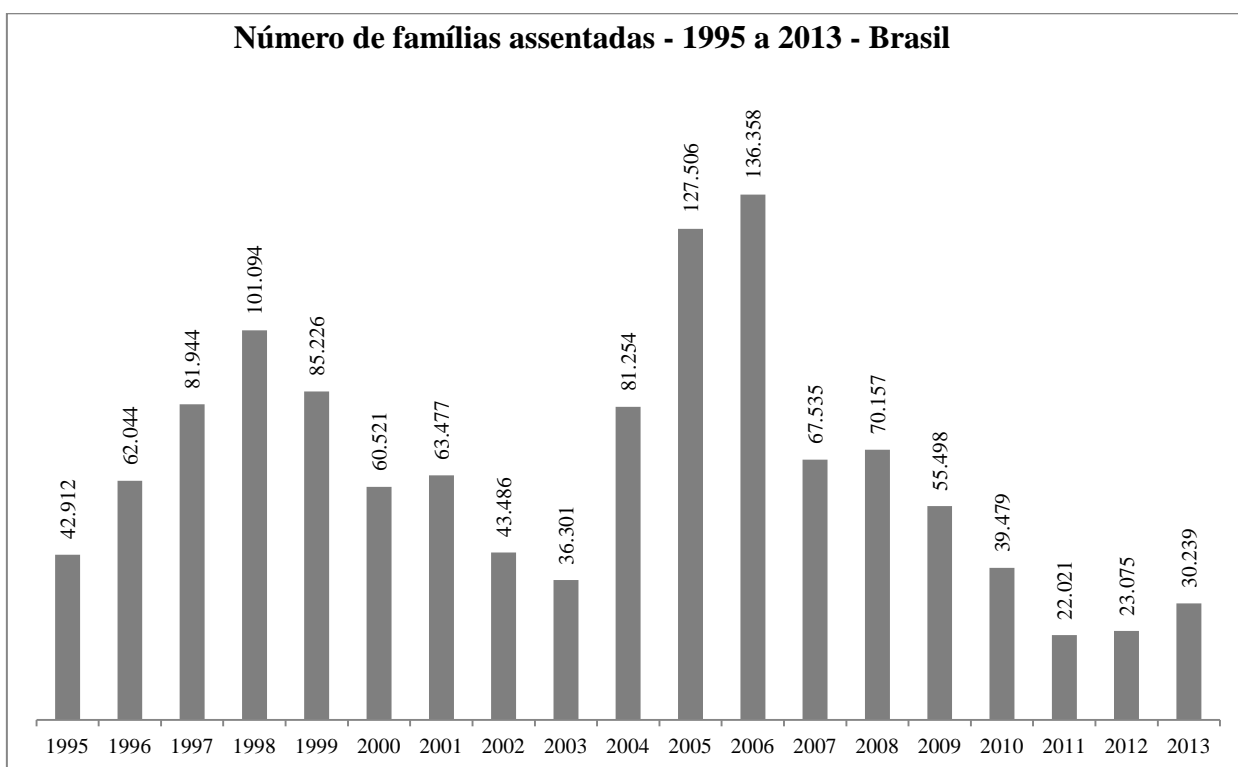
Fonte: VIGNA, 2012. Dados do Siga Brasil/Senado Federal. Elaboração INESC.

*Os valores aplicados se referem aos valores pagos na Lei Orçamentária Anual (LOA) mais Restos a Pagar de exercícios anteriores. Tudo isso compõe o chamado Desembolso Financeiro, que está apresentado no Gráfico 1.

A partir de 2007, quando a função Organização Agrária contou com um pico de orçamento de mais de cinco milhões de reais, tem-se um decréscimo nos valores destinados, até chegar em 2011, em que o orçamento desta função contou com pouco mais que três milhões de reais, o que corresponde a algo em torno de 60% do valor destinado em 2007. Se se concorda que a distância entre a intenção do Estado em promover uma determinada política pública e a efetiva consolidação dela possui relação com o volume de recursos disponibilizado para tal, conclui-se que a reforma agrária, quando muito, aparece nos discursos daqueles que ocupam o Estado em um determinado momento histórico.

Complementando estes dados referentes à redução do orçamento destinado às questões agrárias, o Gráfico 3 sistematiza o que foi falado sobre a política de reforma agrária, trazendo os números que demonstram a diminuição do número de famílias assentadas, como consequência, inclusive, do que foi apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 3:



Fonte: INCRA, 2015. Dados Históricos-INCRA-DT. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2015.

Quando analisados conjuntamente, os dados apresentados nos Gráficos 2 e 3, revelam um período marcante na compreensão do processo de “esquecimento” da reforma agrária. Entre 2006 e 2008, diminui consideravelmente tanto o valor aplicado na Organização Agrária como o número de famílias assentadas. Os anos de 2005 e 2006 se destacam com um aumento no número de famílias assentadas, quando comparado à série histórica apresentada. Atribui-se esse fato ao processo de reeleição do Presidente Lula, que o conduziu por mais um mandato de quatro anos (2007-2010) onde os movimentos sociais do campo foram importantes protagonistas.

Chama ainda a atenção o fato de, em 2011, conforme o Gráfico 3, foram assentadas apenas 22.021 famílias, o menor número registrado na série histórica de 19 anos. De acordo com os dados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 2011, existiam, aproximadamente, 180 mil famílias acampadas no Brasil (VIGNA, 2012).

No entanto, como tem-se tentado construir um processo explicativo para o campo brasileiro, que se pauta na reformulação do latifúndio clássico e sua transformação em agronegócio, torna-se fundamental considerar algumas análises. O agronegócio compreende a articulação de variados sistemas, como o agropecuário, o industrial, o mercantil, o

tecnológico, o financeiro e o ideológico, daí a sua grande força e complexidade. Bernardo Mançano Fernandes aponta para este processo e para a relação entre o latifúndio e o agronegócio,

O caráter latifundiário é permanente e está explicitado no controle territorial determinado pela concentração da terra. Todavia, em sua formação, o complexo articulou os sistemas agrícola, industrial e comercial que se utilizou da verticalização da produção, por causa do uso intensivo de tecnologias e de grande investimentos, de modo que o latifúndio, embora continue sendo base territorial por concentrar o recurso terra, o processo produtivo é controlado pelo agronegócio. (FERNANDES, 2013b, p. 34)

A transição do latifúndio para o agronegócio se deu em escala mundial. Ariovaldo Umbelino Oliveira analisa a questão da mundialização da agricultura, tecendo relações entre este processo e as suas implicações para o Brasil. Sua análise é fundamental porque ela oferece uma luz para o entendimento da questão agrária no país, oferecendo subsídios para a análise dos processos econômicos que impulsionam as novas políticas públicas, inclusive, na área de Educação do Campo. Segundo Oliveira:

No final do Século XX, o modo capitalista de produção conheceu profundas transformações derivadas, de um lado, da crise e fim do socialismo no leste europeu, e de outro, da consolidação do processo de mundialização do capitalismo monopolista através do neoliberalismo. Esse processo trouxe consigo a reordenação territorial em termos mundiais da formação, compra e fusões de monopólios econômicos que passaram a comandar a economia, igualmente, em termos mundiais. A novidade que trouxe foi a presença, no plano mundial, de monopólios formados em países emergentes, ao lado de processos de ascensão internacional de setores das burguesias nacionais com apoio dos Estados. As associações entre empresas monopolistas internacionais com empresas nacionais transformaram ambas, nas empresas mundiais. Ou seja, o capital disseminou-se pelos países emergentes, arrebatando setores das burguesias nacionais, transformando-os em capitalistas mundiais (OLIVEIRA, 2012, p. 2).

A ação desses monopólios se dá, segundo o autor, de acordo com dois processos distintos e articulados:

Essas empresas articulam-se através de dois processos monopolistas territoriais no comando da produção agropecuária mundial: a territorialização dos monopólios e a monopolização dos territórios [...]. A territorialização dos monopólios atua simultaneamente, no controle da propriedade privada da terra, do processo produtivo no campo e do processamento industrial da produção agropecuária [...]. A monopolização do território é desenvolvido pelas empresas de comercialização e/ou processamento industrial da produção agropecuária, que sem produzir no

campo, controlam através de mecanismos de subordinação, camponeses e capitalistas produtores do campo (OLIVEIRA, 2012, p. 2, 8 e 10).

Isso significa que o processo produtivo no campo é outro. As necessidades do modo de produção capitalista também são outras. Não se trata mais e somente de expropriar os grupos sociais do campo. Trata-se agora de processos mais complexos de obtenção da renda da terra e subordinação desses grupos ao capitalismo, agora em sua fase monopolista. Fernandes acrescenta a esta análise que “o agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento” (FERNANDES, 2005, p. 38). Daí a importância de analisar a organização política atual e pensar quais estratégias serão adotadas no combate ao processo de expropriação estabelecido agora no campo.

O agronegócio traça estratégias para se legitimar perante a sociedade. Isso porque a não é interessante para ele se vincular à mesma imagem que hoje se tem do latifúndio, ligada à escravidão, à monocultura, à expropriação e à violência, conforme poética e profundamente retrata Dom Pedro Casaldáliga, no texto trazido no início desse item. Regina Bruno, em uma análise sobre o Movimento “Sou Agro”, veiculado pela mídia em 2011, esclarece melhor a questão da estratégia de construção da imagem do agronegócio. Segundo ela, “imagem, mídia e marketing cada vez mais se apresentam como organizadores da construção simbólica do poder e se encontram na base da ação e da retórica de legitimação patronal rural” (BRUNO, 2014, p. 3). Ela ainda acrescenta que:

A construção da imagem do agro, pretendida pelas elites patronais rurais e do agronegócio e objetivada no Movimento de Valorização do Agro – Sou Agro, busca ampliar indefinidamente a concepção de agro a todos os agentes e processos sociais da sociedade, comprometendo-os e consequentemente se desresponsabilizando por possíveis problemas e impasses existentes (BRUNO, 2014, p. 5).

E ainda:

O movimento Sou Agro e seus porta-vozes também se apresentam como únicos detentores da “arte de cultivar o solo”. Também enfatizam seu compromisso com a produção de “alimentos do campo para os lares” e com a garantia da “mesa farta”, em uma clara desqualificação da agricultura familiar, principal responsável pela produção de alimentos para consumo interno. “Alimentar ideias, alimentar pessoas”, anuncia a Cargill. (BRUNO, 2014, p. 14).

Os movimentos sociais já identificam esse processo ideológico do agronegócio e as transformações recentes no campo brasileiro e apontam o agronegócio como principal impeditivo da reforma agrária e não mais o latifúndio (MST, 2013). Assim, nesse novo cenário,

A luta pela reforma Agrária se transformou numa luta de classes, contra o modelo do capital para a agricultura para brasileira. Isso significa que a luta dos camponeses pelas terras agrícolas e por um novo modelo de agricultura, irá enfrentar uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que os dos latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais (MST, 2013, p. 31).

Ou seja, há uma requalificação da luta pela reforma agrária, que se coloca agora em outros moldes e com seus opositores sendo construídos por frentes outras, novas. Em documento construído pelo MST e referendado no seu VI Congresso Nacional¹⁸, que contou com a participação de mais de 15 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, o Movimento assumiu a bandeira da construção não de uma reforma agrária clássica, mas de uma reforma agrária popular, a qual “indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas e de relações sociais de produção, necessárias para outro padrão de uso e de posse da terra” (MST, 2013, p. 33).

E a importância de uma reforma agrária em bases populares se reafirma ao se considerar os números que envolvem a produção familiar e a produção capitalista:

Embora o agronegócio ou agricultura capitalista tenha utilizado 76% da área agricultável, o valor bruto anual da produção foi de 62% ou 89 bilhões de reais, enquanto o valor bruto anual da produção da agricultura camponesa foi de 38% ou 54 bilhões de reais, utilizando apenas 24% da área total, de acordo com os dados do censo de 2006. Ainda mais surpreendente e que, mesmo utilizando apenas 24% da área agrícola, a agricultura camponesa reúne 74% do pessoal ocupado ou 12.322.225 pessoas, ao passo que o agronegócio emprega em torno de 26% ou 4.245.319 pessoas. Essa desigualdade fica mais evidente quando observamos que o povoamento dos territórios do agronegócio e de apenas duas pessoas para cada cem hectares, enquanto nos territórios camponeses a relação é de quinze pessoas para cada cem hectares. Essa diferença ajuda a compreender que a maior parte das pessoas que trabalham na agricultura camponesa vive no campo e que a maior parte das pessoas que trabalham no agronegócio vive na cidade. Também revela as distintas formas de uso dos territórios: para o campesinato, a terra e lugar de produção e moradia, para o agronegócio, e somente lugar de produção. Essas são características importantes para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial. (FERNANDES, 2013c, p. 203)

¹⁸ O documento citado intitula-se Programa Agrário do MST e será orientador para o período de 2014-2018.

O campo do agronegócio é um campo sem gente, é vazio e esvaziado. A produção camponesa/familiar é mais eficiente do que a capitalista, não só do ponto de vista social como também financeiro. Exatamente o contrário do que preconiza o discurso do agronegócio. Isso torna ainda maior a injustiça que existe no campo.

O Brasil agrário é por demais injusto porque 74% dos agricultores recebem somente 15% do crédito agrícola, possuem apenas 24% da área agricultável, mas produzem 38% do valor bruto. E pouca terra para tantas pessoas que recebem pouco crédito e dividem o resto da riqueza produzida, ou seja, a parte que o capital permitiu que ficasse com o campesinato. Do outro lado, o agronegócio fica com 85% do crédito agrícola, controla 76% da área agricultável, produz 62% do valor bruto e emprega 26% das pessoas. E muita terra para poucas pessoas, que ficam com a maior parte dos recursos empregados na agropecuária e com a riqueza produzida e que recebem também parte da riqueza produzida pelo campesinato, por meio da renda capitalizada da terra, pois é o agronegócio que comercializa a maior parte da produção camponesa. Esse paradoxo é mais bem compreendido pela desigualdade existente na classe camponesa, que, embora contribua com a produção de 38% do valor bruto, e formada por 2 milhões de famílias que tem uma renda mensal em torno de 15 dólares e dependem de ajuda governamental, como o Bolsa Família. (FERNANDES, 2013c, p. 204)

Assim, o desafio posto à reforma agrária é muito grande. Plínio de Arruda Sampaio Jr., coordenador da proposta de Plano Nacional de Reforma Agrária apresentada ao governo Lula e por ele rechaçada, avaliou que:

No momento em que uma absoluta subordinação da agricultura à lógica do capital financeiro aumenta assustadoramente a fome por terras e que o ajuste do Brasil à ordem global desencadeia um processo devastador de reversão neocolonial, é urgente uma profunda crítica à teoria e à prática que fundamentaram a luta pela reforma agrária no último período. (...) A reforma agrária não pode se ater à reivindicação das terras improdutivas sem colocar em questão o caráter socialmente perverso e ambientalmente predatório das terras produtivas. (...) Nesse sentido, a reforma agrária é parte da luta de todos os brasileiros que se batem contra o capitalismo dependente (SAMPAIO JR, 2013c, p. 236-237).

Plínio de Arruda Sampaio Jr. contribuiu para clarear a discussão sobre o significado atual da reforma agrária, apontando a necessidade de que ela seja colocada não como um problema do campo, mas como uma problemática que envolve toda a sociedade brasileira, que se depara, no campo e na cidade, com as contradições do capitalismo.

Nesse sentido é que urge fortalecer as lutas sociais. Movimentos, organizações, apoiadores em diferentes âmbitos precisam intensificar o processo de pressão pela reforma

agrária. Especialmente quando se considera que o que foi feito em termos de reforma agrária historicamente e nos dias atuais é fruto da pressão que os movimentos sociais exercem sobre o Estado. Hoje, apenas 2% das áreas reformadas por desapropriação não passaram antes por um processo de ocupação (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014). Ou seja, 98% dos assentamentos resultado de desapropriação antes foram acampamentos e isso é muito significativo para ser negligenciado como indício importante sobre o funcionamento do processo de reforma agrária. Os acampamentos, constituindo-se como espaços de resistência e transição, marcam a luta pela Reforma Agrária no Brasil. Fernandes (2012), citando Rufino (1991), coloca que:

Dos campos, das cidades, das frentes dos palácios, os sem-terra, esse povo de beira de quase tudo, retiram suas lições de semente e história. Assim, espremidos nessa espécie de geografia perdida que sobra entre as estradas, que é por onde passam os que têm para onde ir, e as cercas, que é onde estão os que têm onde estar, os sem-terra sabem o que fazer: plantam. E plantam porque sabem que terão apenas o almoço que puderem colher, como sabem que terão apenas o país que puderem conquistar (RUFINO, 1991. *Apud*: FERNANDES, 2012, p. 22).

Desconsiderar a realidade dura destas famílias que lutam por um projeto mais justo de país embaixo de uma lona preta é, talvez, uma das mais vergonhosas posturas do Estado brasileiro. Mesmo onde pode se ver poesia, como neste texto de Rufino, a desigualdade social revela sua face mais cruel e mascara a violência que tem se dado historicamente no campo brasileiro.

E articulando-se a partir da realidade e das perspectivas da reforma agrária, à Educação do Campo também cabe um processo de articulação mais intenso. Isso porque é possível tecer uma análise no sentido de que a política de Educação do Campo no Brasil avançou no período de crise do latifúndio, ou seja, durante a década de 1990. Da década de 1990 até o início dos anos 2000 se constituem como uma espécie de “vácuo” do desenvolvimento do capital no campo brasileiro, onde o latifúndio sofria ataques e o agronegócio ainda não havia se estruturado, o que vai acontecer a partir dos anos 2000. As maiores conquistas e os maiores avanços que configuraram a expansão da Educação do Campo aconteceram nesse período¹⁹. E agora, com o agronegócio articulado no campo, a política de Educação do Campo vem sendo protagonista de uma disputa entre os agentes do capitalismo agrário e os grupos ligados ao campesinato.

¹⁹ Ver o item 1.1 deste Capítulo 1, onde trata dos Ciclos da Educação do Campo.

Nesse sentido, os próximos Capítulos tratarão de dar substância a esta análise, apontando as contradições existentes nas políticas de Educação do Campo, notadamente o PRONERA e o PRONACAMPO.

CAPÍTULO 2: OS MOVIMENTOS SOCIAIS, O ESTADO, E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

É pressuposto desta Tese, especialmente nos temas que serão abordados nesse Capítulo 2, que os movimentos sociais e o Estado (através das suas políticas) são agentes fundamentais no entendimento dos processos que dizem respeito (1) à produção do espaço, em especial o espaço agrário; (2) à consolidação dos territórios e (3) à construção da Educação do Campo.

Compreender o processo de produção do espaço não é das mais fáceis tarefas. Mas o espaço geográfico e seus processos se constituem como objeto principal da ciência geográfica. O espaço geográfico emerge como sendo, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e objetivo de entendimento da Geografia. Milton Santos (2008b) argumenta que a definição do objeto da Geografia é uma tarefa bastante árdua, já que, segundo ele:

[...] a noção de espaço, todavia, cobre uma variedade tão ampla de objetos e significações – os utensílios comuns à vida doméstica, como um cinzeiro, um bule, são espaço; uma estátua ou uma escultura, qualquer que seja a sua dimensão, são espaço; uma casa é espaço, como uma cidade também o é. Há

o espaço de uma nação – sinônimo de território, de Estado; há o espaço terrestre, da velha definição da geografia; e há, igualmente o espaço extraterrestre, recentemente conquistado pelo homem, e, até mesmo o espaço sideral, parcialmente um mistério. (SANTOS, 2008b, p. 150).

No entanto, Santos acrescenta e esclarece que “o espaço que nos interessa é o espaço humano ou social, que contém e é contido por todos esses múltiplos de espaços” (SANTOS, 2008b, p. 151). Neste caso, conforme Milton Santos sinaliza, o espaço que interessa à Geografia e o que interessa nesta pesquisa é o espaço geográfico que é, em sua essência, social.

Ainda nesse sentido, o autor afirma que o espaço se apresenta como sendo uma instância da sociedade, ou seja, como algo que se impõe a tudo e a todos, que contém e é contido por todas as outras instâncias, como a econômica, a ideológica e a cultural. Sobre a definição de espaço, ele propõe:

Isto quer dizer que a essência do espaço é social. Nesse caso, o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. (SANTOS, 2008a, p. 12).

Isso significa que uma análise que se proponha a ser geográfica, precisará considerar o espaço em suas mais diversas perspectivas, mas precisará, principalmente, entendê-lo como o resultado da relação entre sociedade e natureza, relação esta mediada pelo trabalho e pelas técnicas. “O espaço é morada do homem, é o seu lugar de vida e de trabalho” (SANTOS, 2008b, p. 151). Tal compreensão leva ao entendimento de que a produção do espaço se dá a partir do ato humano fundamental de produzir, ou seja, produzir e produzir espaço são atos indissociáveis (SANTOS, 2008b).

A produção do espaço é anterior ao território. Este, portanto, irá se constituir como um *a posteriori*. Conforme define Fernandes, “o território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder” (FERNANDES, 2013b, p. 284). Mas o território é uma categoria fundamental para o entendimento dos processos sociais em sua totalidade. A ação dos grupos sociais se dá no sentido de atuar na produção do espaço geográfico e na configuração de territórios, do qual derivam os seus processos de territorializações-desterritorializações-reterritorializações (T-D-R) e a construção de distintas territorialidades (HASBAERT, 2012).

O conceito de território é complexo e polissêmico. Sem adentrar, por ora, nesse debate, ele é entendido aqui como um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder, de acordo com a construção teórica de Souza (2006). A questão da análise do território na Educação do Campo é centralidade. Por isso é Educação “do” Campo e não “para” o campo ou “no” campo. Rogério Haesbaert, importante geógrafo na reflexão sobre a questão do território incorpora elementos novos para o conceito. Para ele a noção de território de quem parte do materialismo histórico e dialético incorpora as seguintes dimensões: “i) privilegia sua dimensão material, sobretudo no sentido econômico; ii) aparece contextualizada historicamente; e iii) define-se a partir das relações sociais nas quais se encontra inserido” (HAESBAERT, 2012,. 42). Ou seja, o território “tem um sentido claramente relacional” (*ibid*). Entretanto, sem se contradizer a esta concepção materialista de território, é possível incorporar a dimensão imaterial (cultural, afetiva, simbólica), considerando que ela compõe as dimensões que constituem as relações estabelecidas no espaço e no território.

No que se refere aos processos e movimentos do território (Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização) Haesbaert afirma que:

Desterritorialização é focalizada quase sempre como um processo genérico (e uniforme), numa relação dicotômica e não intrinsecamente vinculada à sua contraparte, a (re)territorialização; este dualismo mais geral encontra-se ligado a vários outros, como as dissociações entre espaço e tempo, espaço e sociedade, material e imaterial, fixação e mobilidade (HAESBAERT, 2012, p. 31).

Para ele a desterritorialização pressupõe sempre uma reterritorialização em outro nível, ressignificada pelo processo. Em suas palavras:

Apesar das profundas diferenciações que se manifestam em termos históricos, podemos afirmar que, além de vir sempre indissociavelmente ligada à reterritorialização, aquilo que significa desterritorialização para uns, é, na verdade, reterritorialização para outros (manifestando seu profundo sentido relacional) e o que aparece como desterritorialização em uma escala ou nível espacial pode estar surgindo como reterritorialização em outra escala (ressaltando seu sentido multiescalar) (HAESBAERT, 2012, p. 367).

Essa reflexão pode apontar uma luz para o entendimento da questão que está sendo colocada nesta Tese, sobre qual a novidade do campo que explica a emergência da Educação do Campo como bandeira de luta dos grupos sociais, uma vez que os processos históricos de expropriação da propriedade da terra que fundamentam a desterritorialização no campo levam a uma nova reterritorialização, reconfigurada em novas bases e em novas estratégias de

manutenção do território. E a Educação do Campo pode ser compreendida geograficamente como uma ressignificação do processo de reterritorialização dos grupos sociais no campo. Ela foi construída por sujeitos que protagonizaram a luta pela terra, por isso seu caráter transformador e aguerrido.

Haesbaert (2012) ainda defende que o entendimento da desterritorialização está ligado à concepção de território que se tem. Em outros termos, diferentes concepções de território derivam diferentes concepções de desterritorialização.

Sobre a territorialidade, Fernandes coloca que ela é “a manifestação dos movimentos das relações sociais mantenedoras dos territórios que produzem e reproduzem ações próprias ou apropriadas” (FERNANDES, 2013, p. 7). O autor coloca que a territorialidade pode ser local ou deslocada, podendo acontecer concomitantemente. Para ele:

A territorialidade local pode ser simples ou múltipla, depende dos usos que as relações mantenedoras fazem do território. Um exemplo de territorialidade local simples é um hospital, cujo espaço é utilizado unicamente para seu fim próprio. Exemplos de territorialidade local múltipla são os usos dos territórios em diferentes momentos. O uso múltiplo de um mesmo território explicita a sua territorialidade. Uma rua pode ser utilizada com o tráfego de veículos, para o lazer nos finais de semana e com a feira livre acontecendo um dia por semana. A desterritorialidade acontece com o impedimento da realização de uma dessas ações. Da mesma forma fora que a reterritorialidade acontece com o retorno da mesma. (FERNANDES, 2013, p. 8).

Já territorialidade deslocada são a “reprodução de ações, relações ou expressões próprias de um território, mas que acontecem em outros territórios” (FERNANDES, 2013, p. 8). O Estado quando atua cria territorialidades e um dos exemplos tomados para explicar a territorialidade deslocada vem do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No art. 1º, § 1º, inciso II, e no § 2º as especificidades e identidades das escolas e turmas do campo estão definidas nos seguintes termos:

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, *ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.*

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (BRASIL, 2013). Grifos Nossos.

Interessante notar que essa definição de Escola do Campo cria uma territorialidade muito significativa do ponto de vista da análise geográfica. A identidade da escola do campo não se dá somente por sua localização, mas pelos processos que ocorrem nela, mesmo estando fora dos espaços considerados rurais. Essa territorialidade se fundamenta a partir das lutas e processos que reforçam o caráter social (e não apenas locacional) da construção do espaço geográfico e do território. Ou seja, o espaço agrário não é apenas “palco” ou “cenário”, onde ocorre a ação da Educação do Campo, conforme discutido no Capítulo 1 (Parte I). Ele possui um profundo conteúdo social, dotado de centralidade para a conformação desta ação. Entretanto, uma violência se evidencia nesse sentido, vez que a correlação de forças expressa a fragilidade do campo, em que não é garantida a localização geográfica da escola nesse território.

Acredita-se que essa seja a principal contribuição da Geografia ao estudo dos processos que envolvem a Educação do Campo, apontando a centralidade da produção do espaço e do território como base a partir dos quais os processos sociais acontecem. Esses processos tem materialidade, são construídos histórica e geograficamente e se revelam na análise mais detida do espaço geográfico e sua configuração e dos territórios e suas relações. Essa contribuição é ainda mais significativa quando amparada pela dimensão da questão agrária brasileira, reforçando sempre a vinculação orgânica da Educação do Campo com o próprio campo.

2.1 O PAPEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao se debruçar sobre o papel do Estado e do modo de produção capitalista na produção do espaço geográfico, a Geografia do século XX passou a dar protagonismo aos movimentos sociais na análise desta produção. Essa ampliação de perspectiva deu-se, em grande parte, em função da aproximação dos geógrafos com a teoria marxista e com o materialismo histórico e dialético como método (ALENTEJANO, 2007). Como também pelo próprio dinamismo e visibilidade dos movimentos sociais.

A consolidação desse processo de organização político-social dos grupos sociais no Brasil vem ao encontro de um novo momento histórico do nosso país, marcado pelo final do sombrio período ditadura militar e pela redemocratização. Nesse sentido, o aparecimento do termo “movimento social” ganha corpo na experiência empírica e traduz-se nos debates

acadêmicos sobre o tema. Assim, debater o termo “movimento social”, seja na teoria ou na prática, implica ainda em reconhecer os conflitos e contradições que perpassam o processo.

Nesta pesquisa, entende-se como movimento social a articulação de um grupo unido por identidade e objetivos comuns e que busca ser reconhecido como sujeito de direito na sociedade. Esse entendimento é sustentado por Ilse Scherer-Warren:

Movimento Social deve ser entendido como uma rede que conecta sujeitos e organizações de movimentos, expressões de diversidades culturais e de identidades abertas, em permanente constituição, que buscam reconhecimento na sociedade civil (SCHERER-WARREN, 2000, p. 30).

Molina também apresenta uma concepção semelhante ao refletir sobre os sujeitos coletivos de direitos. De acordo ela, os sujeitos coletivos de direito podem ser compreendidos como

um conjunto organizado de sujeitos que têm projetos e objetivos comuns e que se organizam para, coletivamente, lutar pela garantia dos seus direitos, quer sejam estes já positivados ou ainda em processo de reconhecimento pelo sistema jurídico (MOLINA, 2010, p. 139).

O papel dos grupos sociais é bastante estratégico na conquista dos direitos. Ressalta-se, que conforme assinalou Germani “a ação dos movimentos sociais evidencia a contradição entre o discurso da ‘modernidade’ dos dirigentes do país e a forma concreta de enfrentar os problemas sociais impostos pelo modelo de desenvolvimento” (GERMANI, 2009, p.142). Daí a importância destes grupos sociais no protagonismo de ações que busquem a permanência no campo, com condições dignas.

Os movimentos sociais buscam romper com hegemonias e pautar questões sociais específicas ao grupo. É importante destacar que esses grupos, longe de serem homogêneos, apresentam contradições, heterogeneidades e rupturas. Outra importante característica abordada por Scherer-Warren é a articulação do movimento social em redes. Essas redes articuladas fazem parte do processo organizativo dos movimentos sociais ligados ao campo em seu desenvolver histórico.

A Educação do Campo é uma conquista dos sujeitos coletivos, na disputa pelo Estado. E, embora o Estado seja apropriado pelos agentes hegemônicos do capitalismo, a pressão dos grupos sociais do campo tem agido de forma a garantir os direitos reivindicados pela classe trabalhadora, através da política pública. É pressuposto desta Tese de que toda a mobilização

e movimento por Educação do Campo só foi possível devido a ação e pressão dos movimentos sociais.

Ao tentar entender os movimentos sociais do ponto de vista da Geografia, buscando ir além do aporte sociológico, é factível que este entendimento se ampare na discussão espacial e territorial. Especialmente no processo de transformação dos espaços geográficos em territórios. Por isso a importância de se ter claro essas categorias geográficas.

Fernandes aponta para essa construção conceitual geográfica a partir da tentativa de entender, geograficamente, os movimentos sociais como movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais (FERNANDES, 2005; FERNANDES, 2013b)²⁰. Em sua definição:

Neste sentido, todos os movimentos são socioespaciais, inclusive os socioterritoriais, pois o território é construído a partir do espaço (LEFEBVRE, 1991). Os movimentos socioterritoriais para atingirem seus objetivos constroem espaços políticos, espacializam-se e promovem espacialidades. A construção de um tipo de território significa, quase sempre, a destruição de um outro tipo de território, de modo que a maior parte dos movimentos socioterritoriais forma-se a partir dos processos de territorialização e desterritorialização (FERNANDES, 2013b, p. 290-291).

Isso quer dizer que, embora o espaço seja fundamental para todos os movimentos, nem todos os movimentos possuem o território como elemento principal. Alguns exemplos ajudam a compreender melhor esse processo:

Os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios. As organizações não governamentais se constituem apenas como movimentos socioespaciais. Estas são agências de mediação, uma vez que as ONGs são sempre representações da reivindicação, de espaços e ou de territórios. Não são sujeitos reivindicando um território. Não existem a partir de um território. São sujeitos reivindicando espaços, são entidades de apoio ou contrárias aos movimentos socioterritoriais e socioespaciais, são agências intermediárias, que produzem espaços políticos e se espacializam (FERNANDES, 2013b, p. 292).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pode ser compreendido a partir de sua perspectiva socioterritorial. O Movimento se espacializa e através da correlação

²⁰ Roseli Caldart (2012) aponta para o entendimento a partir da categorial “movimento sociocultural”. Acredita-se que a discussão de Fernandes atende melhor o arcabouço teórico-metodológico adotado no presente trabalho, que busca referências próprias da ciência geográfica.

de poder que ele estabelece no campo (em alguns momentos mais favorável, em outros menos) ele constrói territórios nos quais vão se desenvolver uma lógica diferenciada de vida e produção no campo.

No que se refere ao processo em que os movimentos sociais do campo pressionam o Estado para implementar as reivindicações do grupo social que os sustentam, no caso específico o desafio de territorializar-se, há avanços e recuos que dependem de conjunturas políticas, econômicas e sociais. Especialmente para a implementação da Educação do Campo, Molina afirma a importância dos movimentos sociais:

É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo. Para continuar sendo contra-hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação (MOLINA, 2010a, p. 139).

O conteúdo, inegavelmente, e grande parte da concretização da institucionalidade da Educação do Campo se deu em função da ação combativa dos movimentos sociais do campo, desde os primeiros momentos em que se compreendeu que não havia sustentabilidade em assentamentos de famílias trabalhadoras do campo em áreas sem infraestrutura, especialmente sem escolas, e se passou a lutar por escola. Mas não qualquer escola e sim aquela que se vinculasse e fosse agente potencializadora da complexidade da luta pela terra, ainda que essa concepção não estivesse dada na sociedade. Molina afirma que:

Em seu percurso histórico recente, pela luta e pelo protagonismo dos sujeitos coletivos, a Educação do Campo foi instituinte de direitos. Alguns já inscritos em lei e não materializados, como a própria garantia do direito à educação escolar, e outros criados e positivados por ela a partir das ações coletivas que desencadeou. Diferentes práticas e conquistas traduzem essa ação instituinte, do direito a ter direitos, materializadas pela ação dos sujeitos coletivos no âmbito da Educação do Campo (MOLINA, 2010a, p. 140).

Alguns exemplos importantes do aspecto tratado são as Escolas Itinerantes do MST e a questão do reconhecimento da Metodologia da Alternância em cursos superiores. Entretanto, Molina aponta para a perda do protagonismo dos movimentos sociais na construção das políticas de Educação do Campo, devido à reorganização política e econômica do campo, já tratado no Capítulo 1. As elites agrárias se rearticularam e tem pressionado de diferentes maneiras para excluir a participação dos movimentos sociais na questão da Educação do Campo. Ainda conforme expõe Molina:

Por esses e outros fatores, e em situações diversas, a depender de quais sejam os Movimentos Sociais e sindicais do campo que se analise, percebe-se um recuo, uma diminuição da pressão por parte desses sujeitos coletivos, para a conquista das Políticas Públicas de Educação do Campo. Mobilizações nacionais coletivas, envolvendo uma grande diversidade de organizações, tiveram seu último grande ato no processo de preparação e realização da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004. De lá para cá, as ações e reivindicações têm sido feitas de forma desarticulada, isolada, não havendo aglutinação entre diferentes movimentos e, muito menos, entre movimentos e organizações parceiras, como universidades e outros aliados do Movimento da Educação do Campo (MOLINA, 2010a, p. 141).

Esse fato é muito preocupante, pois ele retira todo o diferencial histórico que a Educação do Campo implementou no corpo do Estado brasileiro.

Joelma Alburquerque que realizou um importante estudo sobre a produção científica do conhecimento na área da Educação do Campo e aponta para uma questão relevante. Segundo ela:

Buscamos não alimentar ilusões de que as necessidades vitais do desenvolvimento da Educação do Campo são unicamente da classe trabalhadora em luta. Sendo assim, consideramos as contradições que podem colocar a Educação do Campo em tal patamar que a mesma seja apropriada pelo discurso burguês e por meio da sua incorporação ao Estado, contribua para a manutenção das baixas condições educacionais da classe trabalhadora (ALBUQUERQUE, 2011, p. 14).

Entendimentos como esse reforçam a necessidade da vigilância constante no processo de construção da Educação do Campo, a partir do protagonismo dos movimentos sociais e da vinculação da Educação do Campo com a sua materialidade de origem, com a sua referência fundadora, qual seja, os processos e lutas por construção de territórios camponeses no espaço rural brasileiro.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se destaca na construção da Educação do Campo e, pelo seu significado e protagonismo histórico, será especialmente tratado no próximo item deste Capítulo 2.

2.1.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Para o MST, escola é mais do que escola, e essa compreensão é fundamental para apreendermos o sentido mais profundo de sua proposta de educação.

Roseli S. Caldart. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 2012.

Reafirma-se aqui a importância histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para a construção da Educação do Campo, a partir das suas experiências de luta pela terra, de consolidação dos territórios no campo e das experiências pedagógicas que são desenvolvidas pelo Movimento.

É muito importante referendar o significado histórico que subjaz a afirmação acima, ao considerar que um movimento que, fundamentalmente, luta pela terra possa ser protagonista de uma proposta de educação da envergadura da Educação do Campo. Isso acontece, entre outros fatores, porque esse Movimento se propõe a ir além da luta pela terra. Ele se propõe a construir uma identidade de luta coletiva que transforma sua ação em algo mais amplo que se projeta no campo e na cidade como uma forma nova, forte e transformadora de busca por direitos. Essa identidade se reforça na compreensão de que estar na condição social de “sem-terra”, no sentido de não ter acesso a esse bem natural, não se finda ao alcançar a terra quando do assentamento. O assentado não é o mesmo que o pequeno produtor rural (CALDART, 2012). Mesmo assentado, esse sujeito histórico continua sendo “Sem Terra” (sem hífen e com letras maiúsculas) em sua identidade, como símbolo da resistência e consciência de todo o processo de expropriação dos grupos sociais do campo. Ser Sem Terra não é uma condição contrária a ser “com-terra”. Ser Sem Terra envolve outras questões bem mais amplas. “A grande diferença, nesse momento histórico, entre um trabalhador sem (a) terra e um *trabalhador sem-terra ligado ao MST*, é que o primeiro *não conta* do ponto de vista social e político” (CALDART, 2012, p. 124). Ele não tem a dimensão histórica, social e coletiva do problema que enfrenta.

A trajetória de construção do MST é marcada por um processo histórico de exclusão no campo, que delinea as condições objetivas de sua existência. O seu marco histórico é apontado por Caldart:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do Brasil, e que aos poucos foram se *territorializando* (Fernandes, 1996) pelo país inteiro. O MST teve sua

gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Esse encontro teve a participação de trabalhadores rurais de doze estados, onde já se desenvolviam ocupações ou outras formas de luta ou de resistência na terra, bem como de diversas entidades que se colocavam como apoiadoras ou, em alguns casos, articuladoras dessas lutas (CALDART, 2012, p. 105).

Mas as condições objetivas, por si só não explicam a formação do MST, considerando que foi preciso mais que a expropriação do campo (que sempre existiu no país) para que o Movimento se formasse e se consolidasse no cenário político, social e econômico do Brasil. Outros fatores fundamentais para a compreensão do surgimento do MST dizem respeito à articulação dos trabalhadores promovida pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e, posteriormente, pela Comissão Pastoral da Terra (CPT); o contexto político de redemocratização do Brasil, após o período da ditadura militar e a tradição de luta e resistência à expropriação no campo, que acompanha os grupos sociais, desde a resistência indígena ao trabalho escravo, a luta dos quilombolas, as revoltas de Contestado, Canudos, as Ligas Camponesas, entre outros (CALDART, 2012).

No Programa Agrário do MST há uma referência a este contexto histórico que situa o processo de construção do Movimento e que vai na linha do que foi trazido por Caldart:

Na década de 1980, com a redemocratização política, a crise cíclica do capitalismo e o ressurgimento da luta pela terra com novos movimentos camponeses levantou-se novamente a bandeira da reforma agrária. As Lutas e reivindicações se inseriam, no entanto, nos objetivos de uma reforma agrária clássica burguesa: democratizar a propriedade da terra, como uma forma de reprodução dos camponeses, de integrá-los ao mercado interno e de aumentar sua renda, para poder melhorar as condições de vida de suas famílias. Nesse cenário político- histórico, nasceu o MST (MST, 2013, p. 26).

No seu contexto de surgimento, o MST tinha uma visão de reforma agrária condizente com o seu período, onde ainda existia a visão de uma reforma agrária clássica. Assim,

O programa do MST, por sua elaboração teórica e pelas condições históricas daquele período, se inseria nos pressupostos de uma reforma agrária burguesa. É bem verdade que o protagonismo dos camponeses, a radicalidade das lutas, a reação contrária dos latifundiários e do Estado burguês e a explicitação de bandeiras de lutas progressistas e revolucionárias – que mesclavam a Luta pela Terra com o direito pelo trabalho, a Luta pela Reforma Agrária com a democratização ampliada da propriedade fundiária e a Luta por uma sociedade mais justa e igualitária com os ideais do socialismo – ajudaram o MST a ocupar um espaço destacado nas lutas

populares do nosso país e a politizar a luta pela reforma agrária (MST, 2013, p. 26).

Esse processo de (trans)formação²¹ do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é permeado por ações políticas que buscaram subverter a lógica estabelecida, seja pela legislação historicamente voltada à proteção da propriedade privada da terra, seja pelo imaginário social em geral que não visualiza que concretamente os grupos sociais do campo possuem uma capacidade organizativa capaz de articular uma luta contundente por direitos. As ocupações de terra, enquanto estratégia de subversão da propriedade privada da terra, e as marchas, enquanto ações de visibilidade social, se situam no plano dessas ações políticas adotadas pelo Movimento e que o projetaram para a sociedade como um todo como um Movimento que entende que a luta social do campo extrapola o próprio espaço do campo.

Um dos primeiros exemplos da questão da expressão que o MST teve na discussão ampliada da questão do campo ocorreu quando da privatização da Companhia Vale do Rio Doce, onde estava em curso um projeto neoliberal para o Brasil. Ao registrar esse momento, Caldart coloca que:

Foi nesse contexto que, em 1997, o MST realizou a sua *Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça*, que saiu de três Estados diferentes (São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso), em 17 de fevereiro, e culminou com a chegada a Brasília em 17 de abril, exatamente na data que foi transformada em Dia Internacional da Luta Camponesa, homenageando os *19 trabalhadores Sem Terra* assassinados em Eldorado dos Carajás, no Pará, em 17 de abril do ano anterior. Foram cerca de 1300 Sem Terra que caminharam mil quilômetros, representando os sem-terra de todos os acampamentos e assentamentos do país, e que, na chegada a Brasília, foram recebidos de forma calorosa e emocionada por mais de 100 mil pessoas, reunidas ali para prestar sua solidariedade ao MST, mas também para compartilhar do protesto contra o governo brasileiro e o seu modelo econômico de exclusão social e de multiplicação das desigualdades (CALDART, 2012, p. 151-152).

Além da marcha de 1997, outras tantas marchas e movimentos se seguiram, consolidando uma postura política do MST perante a sociedade. Dentre os eventos promovidos pelo Movimento, que se relacionam diretamente com a Educação do Campo, cumpre destacar o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), as participações nas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo e a

²¹ Todo o processo formativo que remodelou o MST de um movimento que lutava pela terra para um movimento que entende essa luta situada em um amplo contexto social.

Jornada de Lutas em Defesa da Educação e do PRONERA, este ocorrido em 2009, em 15 estados brasileiros.

As marchas e as ocupações, para além de um carácter estratégico têm também um carácter pedagógico e compõem as ações do que Caldart (2012) chamou de Pedagogia do Movimento. As ações de formação da identidade do Sem Terra tem um carácter educativo, de formação humana. Assim, a educação e o processo de formação humana é, em vários aspectos, estratégico para o Movimento e conformam o entendimento de que “escola é mais que escola”, ou seja, a escola traz consigo uma ampla série de propostas e possibilidades de futuro.

Roseli Caldart aponta para essa trajetória do Movimento ao trazer as suas experiências pedagógicas como a materialidade de origem da Educação do Campo (CALDART, 2010)²².

Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os *Movimentos Sociais camponeses em “estado de luta”*, com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente o MST. (CALDART, 2010, p. 107)

E esse processo possui uma historicidade muito latente no corpo do MST. Caldart aponta para uma das primeiras referências cronológicas desse processo:

Nessa trajetória específica do trabalho com educação escolar, a referência cronológica nacional que podemos estabelecer situa o início deste momento nas primeiras preocupações e iniciativas educacionais realizadas nas ocupações e acampamentos já do começo da década de 80 no centro-sul do país, e demarca a passagem para o momento seguinte em um fato que pode ser considerado histórico, exatamente porque representou, na época, a culminância de um processo que estava em andamento há quase uma década, e também pelos desdobramentos que teve. Trata-se do *Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento*, que aconteceu em julho de 1987 no município de São Mateus, Espírito Santo, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários Estados. Participaram professores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná,

²² Ao discutir a trajetória de construção dos processos educativos nos primeiros acampamentos do MST, Roseli Caldart, em seu livro “A pedagogia do Movimento Sem Terra”, traz uma reflexão que, pela sua delicadeza, pareceu importante constar nesta Tese. Escreve ela: “Olhando para essa trajetória, fica bastante evidenciado o papel que tiveram as professoras dos primeiros acampamentos e assentamentos do MST, junto com as famílias sem-terra, para que esse trabalho iniciasse. Sejam as que já exerciam essa profissão antes, sejam aquelas que se ofereceram para passar a exercê-la ali mesmo, geralmente porque tinham uma escolaridade um pouco maior do que a média dos acampados, e também porque eram consideradas *jeitosas* para o trabalho com as crianças. Isso nos remete a pensar que a história também é feita de algumas coincidências. A maioria dessas professoras foi parar lá porque era esposa de trabalhadores sem-terra que decidiram juntos com suas famílias entrar nessa luta. Fica então a pergunta: se os sem-terra não fossem casados com professoras a história teria sido diferente?” (CALDART, 2012, p. 239).

Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Bahia (CALDART, 2012, p. 242-243).

O que se destacou como desdobramento dessa experiência foi a criação do Setor de Educação do MST que, por sua vez, culminou com a organização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. A função do Setor de Educação do MST é “articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ela não havia surgido de forma espontânea” (CALDART, 2012, p. 254-255). A função do Setor de Educação do MST tem sido fundamental para essa articulação em torno da Educação do Campo. Ela configura uma ação que não é aleatória ou pouco intencional. Ao contrário.

A proposta de Educação do MST vem sendo construída há mais de quinze anos. Seu Setor de Educação estruturou-se em 1987, responsabilizando-se pelas articulações nacionais de luta por educação em acampamentos e assentamentos e pela elaboração teórico-pedagógica de uma educação adequada à realidade do campo e às necessidades dos trabalhadores brasileiros (MOLINA, 2003, p. 47).

Outros autores também registram a história da educação no corpo do MST, a exemplo de Débora Lerrer:

Autores como Costa (2002) e Caldart (2004) apontam a experiência do acampamento da Annoni, formado no Rio Grande do Sul, em 1985, com 2.500 famílias, como “chave” neste processo de construção do direito à “educação do campo”. O enorme acampamento, cheio de crianças em idade escolar, gerou a urgência de uma mobilização junto às autoridades locais feita por acampados e acampadas da “equipe de educação”, para garantir escola. A luta para garantir o grande barraco de lona preta repleto de carteiras escolares que veio a atender as mais de 600 crianças acampadas é considerada “célula matriz do que depois viria a ser o Setor de Educação do MST” (Caldart, 2004: nota 138, p. 232). A “equipe de educação” da Annoni contava com 15 acampadas que eram professoras com experiência de escola e várias outras sem o 1º grau completo, mas dispostas a ajudar (costa, 2002). Esta preocupação com o atendimento escolar das crianças acampadas também tinha começado em vários pontos onde o MST estava organizado no país e já em 1987 foi possível agregar as pessoas engajadas nesta questão para realizar o I Encontro Nacional de Educadores do MST em São Mateus, no Espírito Santo. Foi assim que o Setor de Educação do MST já se instituiu no organograma do MST em 1988, apenas quatro anos depois deste movimento ter sido fundado oficialmente, no Centro Diocesano de Formação, em Cascavel (PR) por cerca de 100 pessoas entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984. Em 1995, veio o primeiro reconhecimento público de sua importância com o prêmio “Unicef/Itaú de Educação e Participação”. Na época, sem a existência do PRONERA, o MST já contabilizava que seu trabalho pedagógico de fortalecimento da educação pública oferecida para as

populações no campo atingia 750 escolas em 17 estados onde eram atendidas 35 mil crianças, envolvendo 1.400 professores (jornal dos trabalhadores sem-terra, 1995, p. 9). O Setor de Educação também divulgava que, no ano de 1995, 250 assentados estavam frequentando os cursos de Magistério e de Técnico de Administração de Cooperativas, 80 frequentavam cursos superiores e muitos estavam matriculados em cursos supletivos de 1º e 2º graus (LERRER, 2012, p. 457)

Ou seja, essas análises reforçam a dimensão estratégica da educação para o Movimento, no sentido apontado anteriormente de que ele busca a construção de uma conscientização coletiva que extrapole a dimensão de luta por terra, não se encerrando no momento da conquista do território.

Nesse mesmo artigo, em que discute a educação superior dentro do MST, Débora Lerrer aponta para a complexidade da relação entre o MST e a questão da educação.

O que raramente é pontuado e geralmente não se observa no caso da trajetória de expansão nacional do MST é o quanto ela está intimamente relacionada a esse seu empenho em “formar quadros” e prover a seus assentados acesso à instrução formal ou, no mínimo à alfabetização. Notadamente, no caso particular do Nordeste, pode-se mesmo dizer que a “formação” precedeu à implantação do MST nestes locais (LERRER, 2012, p. 465).

Sobre a questão da educação no MST como elemento para a formação de quadros, Caldart também tece algumas considerações ao refletir sobre a questão da formação humana no MST:

O desdobramento necessário dessa preocupação do MST é, então, passar a considerar como tarefa central a formação das pessoas, exatamente na perspectiva de ajudá-las a perceber conscientemente como *pressionam* as novas circunstâncias que criaram através da sua participação na luta e na sua identificação como Sem Terra. É importante começar a perceber a relação entre essa reflexão e o lugar ocupado pela educação e pela escola na dinâmica do MST (CALDART, 2012, p 62).

Por todas essas questões, foi necessário que o MST apresentasse para a sua base e para a sociedade uma visão de educação. Essa visão se materializou a partir do movimento de “ocupar” a escola, no sentido metafórico de se apropriar desse espaço social.

Nesse sentido, a expressão *ocupar* a escola constitui-se de dois significados fundamentais. Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo

de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente desse que vive e trabalha no meio rural (...). O segundo significado diz respeito à *resistência* e à *produção* no território ocupado. À medida que não foi pensada para ser ocupada por um tipo de população como a dos sem-terra, a escola, de um modo geral, não se encontra preparada para recebê-los e, muito menos, para atender aquela demanda de *estudo* e formação que justificaram essa decisão de ocupá-la (CALDART, 2012, p. 220-221).

Esse fato é de suma importância pois se a escola existente não atende a este grupo social, é preciso pensar que escola e que educação se quer e construir as bases dessa escola e desta educação. Do contrário, essa ação acabaria por se tornar incoerente para o Movimento. É então neste sentido que o MST apresenta uma visão de educação que rompe com os muros da escola, assim como a sua visão de reforma agrária rompe com a cerca do latifúndio:

Mas, para nós a educação não acontece apenas no espaço e tempo que o educando e educanda frequentam a escola. O direito à educação se relaciona, também, ao acesso a diferentes tipos de conhecimento e de bens culturais; à formação para o trabalho e para a participação política; ao jeito de produzir e de se organizar; à aprender a se alimentar de modo saudável; e à prática dos valores humanistas e socialistas que defendemos. (MST, 2013, p. 45)

A educação pensada pelo MST engloba, como um processo que ocorre de forma sistêmica, desde a questão da alfabetização dos adultos, a escolarização em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e superior) das crianças e jovens, e como um elemento central e estratégico, a formação de professores.

No que diz respeito especificamente à questão das crianças, o MST tem uma atenção especial para o que ficou conhecido como Sem Terrinha, ou seja, a participação das crianças no processo de articulação em torno da luta por educação. Esse fato demonstra a preocupação do Movimento em envolver aqueles que no futuro irão assumir a condição de sujeito social e protagonizar a ocupação da escola, dentro da ideia da pedagogia do movimento. É importantíssimo notar que o envolvimento dos Sem Terrinha, já tem um efeito muito significativo para o Movimento, pois como aponta Caldart,

Se no início foram os pais e as mães que fizeram ocupações e marchas pela conquista da escola de seus filhos, hoje a recíproca também passa a existir: em 1998 e 99 tiveram destaque as mobilizações das crianças sem-terra em todo o país para exigir do governo projetos de alfabetização de jovens e adultos: *queremos escola também para os nossos pais* (CALDART, 2012, p. 275-276).

Entretanto, existem sutilezas que se expressam na relação entre a proposta de educação nascida no corpo do MST e a mobilização trazida pela Educação do Campo:

É importante ter presente uma sutileza que marca a Educação do Campo: o MST desde o seu início lutou por escolas públicas, mas até o momento de entrada na Educação do Campo não tinha colocado em sua agenda de debates e de lutas a questão da Política Pública, de pensar a educação para além de si mesma, ou para além da esfera dos Movimentos Sociais; de pressionar o Estado para garantir direitos para o conjunto da população do campo; de buscar interferir, afinal, no desenho da política educacional brasileira (CALDART, 2010, p. 118).

A sutileza apontada por Caldart pode vir a ser um fator de tensionamento entre esses dois movimentos, ou seja, de todo o conteúdo da Pedagogia do Movimento e do significado da Educação do Campo hoje, especialmente enquanto política pública. Mais uma vez aqui, o risco é de perda do conteúdo e do caráter transformador e revolucionário.

Um grande desafio para os Movimentos Sociais na superação desses impasses é não confundir a Educação do Campo com a Pedagogia do Movimento e, ao mesmo tempo, não trabalhá-las segundo uma visão antinômica, como coisas separadas. Se os Movimentos Sociais entenderem a Educação do Campo somente na sua dimensão de Política Pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo polo da educação rural modernizada (CALDART, 2010, p. 123).

Vanderlúcia Simplício, do Setor de Educação do MST assinala para esta questão. Segundo ela, o Movimento tem clareza sobre a necessidade da disputa pelo conteúdo da política e afirma “a gente luta tanto pela política pública e quando ela chega a gente vê as nossas ideias indo por água abaixo. Seria bom o estado garantir o direito e o povo garantir a forma da educação” (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/2015). O desafio de articular forma e conteúdo, portanto, está posto. A organização dos movimentos sociais, com protagonismo para o MST, pelo seu significado histórico, e a conjuntura social definirão quais rumos tomará a Educação do Campo.

Em relação aos desafios atuais que envolvem a Educação do Campo e a reforma agrária, no início de 2014, o MST realizou o seu 6º Congresso Nacional, que teve como tema “Lutar: construir reforma agrária popular”. A definição dessa linha de ação pelo Movimento se deu após a leitura de cenário que indica que a reorganização do capitalismo no campo, conforme discutido no Capítulo 1, não deixa mais espaço para a chamada reforma agrária

clássica, que se deu em muitos países através da desapropriação de propriedades privadas, apoiada pelos interesses da burguesia industrial. Hoje, quem domina o campo não é mais essa burguesia industrial e sim o capital financeiro, que não tem interesse algum na reforma agrária. Essa nova conjuntura é menos favorável à reforma agrária, de modo que as estratégias adotadas pelos movimentos sociais do campo precisam se adequar à nova lógica econômica. Nesse sentido é que emerge a proposta da reforma agrária popular, que tem como fundamento, obviamente, o acesso à terra, mas que também se apoia em outra matriz de produção no campo, oferecendo alimentos saudáveis à população do campo e da cidade. Em entrevista ao sítio eletrônico do MST, Stédile aponta as bases da reforma agrária popular. Segundo ele:

A reforma agrária popular vai ser mais demorada, mais difícil, porque nós vamos ter que conscientizar a população da cidade para que ela também se mobilize. É claro que a população da cidade não precisa ir a uma ocupação de terra, mas ela pode ir para a frente de um supermercado e dizer: "eu quero comida sadia, eu quero que coloquem no rótulo do arroz se ele tem ou não veneno", para que a dona de casa que vai comprar arroz saiba — "este arroz tem glifosato, herbicida" — e possa decidir se quer comer o arroz com veneno, ou o arroz das cooperativas da reforma agrária, que não tem veneno. A população da cidade vai ter que se mobilizar em seu próprio interesse. E os caminhos podem ser esses, pelas contradições do agronegócio, dos alimentos, das mudanças climáticas, do meio ambiente, do emprego (MST, 2014).

Nesse sentido, a questão da educação reafirma sua importância estratégica e a Educação do Campo se coloca novamente no centro do embate, pois ela terá um papel muito importante nessa conscientização. Assim, o Programa Agrário do MST (MST, 2013), debatido entre as bases e referendado no Congresso, traz no item III, que trata dos fundamentos da reforma agrária popular, os seus objetivos para a questão da educação e cultura. São eles:

Educação e Cultura

O conhecimento deve ser um processo de conscientização, libertação e de permanente elevação cultural de todos e todas que vivem no campo.

- a) Garantir à população que vive no campo, o acesso aos bens culturais e o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis;
- b) Incentivar, promover e difundir a identidade cultural e social da população camponesa;
- c) Assegurar o acesso, a produção e controle dos mais diferentes meios de comunicação social no campo;
- d) Desenvolver a formação técnico-científica e política, de forma permanente, para todos que vivem no campo;

e) Combater, permanentemente, todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, etc. (MST, 2013, p. 37).

Ainda sobre o tema educação, especificamente voltado para a Educação do Campo, o Programa aponta que

No plano das políticas públicas de educação do campo são nossas prioridades de luta:

7.1. Implementar um programa massivo de alfabetização de todos os jovens e adultos do campo.

7.2. Universalizar o acesso à educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) pública, gratuita e de qualidade social pela garantia de:

a) construção e manutenção de escolas em todas as áreas de Reforma Agrária;

b) transporte intracampo que garanta o fluxo de estudantes entre escolas das próprias comunidades do campo;

c) estrutura física adequada nas escolas incluindo bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, acesso à internet, equipamentos para experimentos agrícolas, materiais para trabalho com as diferentes linguagens artísticas.

d) atendimento especializado aos portadores de necessidades educativas especiais no próprio campo;

e) concursos específicos para atuação dos professores em escolas do campo, garantindo permanência de 40h do professor em uma mesma escola e condições de transporte e moradia;

f) processos de formação continuada para os educadores.

7.3. Ampliar o acesso de jovens e adultos à educação profissional de nível médio e superior, com prioridade a cursos relacionados às demandas do projeto de Reforma Agrária Popular e de desenvolvimento do conjunto das comunidades camponesas.

7.4. Ampliar o acesso de jovens e adultos camponeses/as à educação superior em diferentes áreas, incluindo cursos de graduação e pós-graduação, garantindo, quando necessário, o regime de alternância, com hospedagem e alimentação viabilizada por recursos públicos. E com a expansão da rede universitária e dos institutos federais dentro das áreas e regiões da reforma agrária.

7.5. Implementar programas de formação e projetos de experimentação/pesquisa em agroecologia, vinculados a escolas de educação básica, a cursos de educação profissional e superior e a centros de formação existentes nos assentamentos.

7.6. Promover programas de bolsas de estudo para jovens camponeses realizarem intercâmbio internacional em outros países com experiência de produção camponesa e agroecológica.

7.7. Apoiar as redes de pesquisadores que priorizem investigações e projetos de extensão universitária voltados a melhorias dos processos educativos desenvolvidos em áreas de Reforma Agrária (MST, 2013, p. 46-47).

As reivindicações apresentadas pelo Movimento não deixam dúvidas do seu caráter combativo em relação à luta por Educação do Campo. No entanto, considerando a atual

conjuntura política e econômica, as estratégias precisarão ser bem articuladas, vez que a organização recente do campo tem tornado os avanços bem mais difíceis para os trabalhadores.

2.2 O PAPEL DO ESTADO

Na perspectiva de entender o tema proposto nesta Tese, qual seja, a política de Educação do Campo no Brasil a partir do PRONERA e do PRONACAMPO, a discussão da categoria Estado é estrutural. O Estado é um agente importante na produção do espaço e na construção de territórios. Neste trabalho, o Estado é entendido a partir da sua concepção marxista²³. Tal concepção é a que apresenta maior coerência com os fundamentos constituintes da Educação do Campo.

Compreende-se que o Estado possui uma relação por demais estreita com o Modo de Produção construído por uma dada sociedade, de forma que é inócuo refletir sobre um separado do outro. Nesse sentido é que se afirma que o Estado é entendido como uma correlação (desigual) de forças, produto da sociedade em um estágio determinado do seu desenvolvimento (ENGELS, 1984), onde se verifica por parte do Estado uma relação contraditória e subordinada ao Modo de Produção dominante.

A sociedade atual, hegemonicamente, vive sob a égide do Modo de Produção Capitalista. Muito poderia se discutir sobre o Capitalismo, mas é central entender que esse Modo de Produção resulta da contradição fundamental entre capital e trabalho²⁴. Ele opõe de um lado os detentores dos meios de produção e de outro aqueles que possuem a sua força de trabalho. Essas classes, historicamente, lutam entre si, em uma conflitualidade constante. Sem querer simplificar algo que é absurdamente complexo, sucintamente, a relação entre Estado e Capitalismo é entendida de acordo com os termos a seguir:

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade,

²³ A visão marxista se contrapõe a visão liberal clássica de Estado, também denominada jusnaturalista, onde o Estado seria uma espécie de “contrato social”.

²⁴ David Harvey contribui para o entendimento do capital. Para ele, “o capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas (...). O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida” (HARVEY, 1992, p. 307).

quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essa classe com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1984, p, 191).

No entendimento de Engels, o Estado se fundamenta na oposição entre os interesses particulares dos agentes hegemônicos do capital e os interesses coletivos da sociedade. No entanto, esse mesmo Estado que se ergue mediador do conflito, tem compromissos com o capital, dada a relação que se estabelece entre economia e política:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, 1984, p, 193).

Mascaro (2013) referenda a noção de Estado relacionado com o capitalismo, ao afirmar que

Ao contrário de outras formas de domínio político, o Estado é um fenômeno especificamente capitalista. Sobre as razões dessa especificidade, que separa política de economia, não se pode buscar respostas, a princípio, na política, mas sim no capitalismo (MACARO, 2013, p, 18).

Para que os objetivos de dominação de classe por parte do Estado sejam legitimados pela sociedade como um todo, é necessário que as suas ações sejam apresentadas como sendo para o bem comum ou, como dizem Marx e Engels sobre a classe dominante, “essa classe deve conquistar primeiro o poder político para apresentar por sua vez seu interesse próprio como sendo o interesse geral” (MARX; ENGELS, 1998, p. 29-30). Neste cenário, a ideologia aparece como estratégia necessária a tal intento, e, de acordo com Harvey “o poder estatal é, conseqüentemente, utilizado para influenciar a educação e para controlar, direta ou indiretamente, o fluxo de ideias e informações” (HARVEY, 2006, p. 87). Daí a centralidade de se analisar os processos educativos, pois eles exercem um papel relevante para o entendimento da relação Estado e Capitalismo.

Esta relação se equilibra sempre instavelmente pois existem meandros que derivam do fato do poder econômico e do poder político possuírem suas especificidades e, às vezes, entrarem em contradição, conforme esclarece Harvey:

Também sob a democracia burguesa, a separação entre os interesses privados e as necessidades comuns, enquanto representada pelo Estado, é, normalmente, realizada pela separação entre os poderes econômico e político. O direito de propriedade privada constitui a base do poder econômico, mas, sob o sufrágio universal, os privilégios da propriedade privada são substituídos pelo poder correspondente a “uma pessoa, um voto”, que constitui a base do poder político. Sob essas condições, o relacionamento entre interesses de classe economicamente concebidos e o Estado enquanto entidade política se torna especialmente nebuloso, o que, naturalmente, é vantajoso, pois é muito mais fácil para o Estado manter a aparência de árbitro neutro entre todos os interesses (HARVEY, 2006, p. 86).

O aspecto apontado por Harvey é fundamental de ser incorporado na presente análise, já que ele é esclarecedor do objeto de estudo deste projeto. De acordo com o que foi colocado pelo autor, acontece que:

Para preservar sua hegemonia na esfera política, a classe dirigente talvez tenha de fazer concessões que não são de seu interesse econômico imediato. Gramsci afirma, no entanto, que “também não há dúvida de que tais sacrifícios e tais concessões não tocam no essencial” (HARVEY, 2006, p. 87).

Esse processo é um dos norteadores para o entendimento sobre algumas das conquistas que a classe trabalhadora empreende na disputa pelo/do Estado. Ainda de acordo Harvey,

Sob essas condições, torna-se algo ambíguo o relacionamento entre o Estado e a luta de classes; portanto, é inapropriado considerar o Estado capitalista como nada mais do que uma grande conspiração capitalista para a exploração dos trabalhadores (HARVEY, 2006, p. 88).

Mas caro ainda contribui no sentido de entender as contradições que perpassam a relação Estado e capitalismo:

Se há relação direta entre capitalismo e Estado, não é o Estado, como um aparato de poder aparentemente soberano, que dá origem à dinâmica do capitalismo, mas sim o contrário. Nem se pode compreender o Estado como o centro criador do modo de produção capitalista, tampouco se pode tê-lo, *a*

posteriori, como dirigente maior ou único da vontade de manutenção dos padrões de reprodução capitalista. Não há tal centro único, no sentido de que se possa identificá-lo exclusivamente. Dada a primazia das relações de produção, o Estado nesse contexto corrobora por alimentar a dinâmica de valorização do valor, como também, a seu modo, as interações sociais dos capitalistas e dos trabalhadores, tudo isso num processo contraditório (MACARO, 2013, p, 20).

Assim, abre-se um espaço de disputa para os trabalhadores, que pressionam o Estado a construir ações que os beneficiem. Embora, mesmo nesse processo, apareçam contradições. De acordo com Harvey, “Marx considera o Estado burguês, *necessariamente*, veículo por meio do qual a violência coletiva da classe burguesa oprime o trabalho” (HARVEY, 2006, p. 85).

A Educação do Campo, como elemento analisado nesta Tese, conceitualmente, se ampara em fundamentos teórico-metodológicos marxistas, apontando o atual Modo de Produção como algo a ser superado por outro mais justo e humano. Nesse sentido, não seria contraditório direcionar energia e ações no sentido de disputar o Estado pela via da política pública? Esse questionamento aparece em alguns debates que tem envolvido alguns expoentes da Educação do Campo e a divergência em torno da questão exprime a diversidade de sujeitos que constroem a Educação do Campo, impulsiona discussões dentro do grupo e aponta para uma não ortodoxia do pensamento teórico, ao considerar que o Estado pode ser pensado a partir da perspectiva do campo de forças.

Célia Vendramini é uma das autoras que externaliza essa questão existente dentro da Educação do Campo. Ela coloca que:

Considerando o Estado como de classe, como organismo essencial para manter a reprodução do capital, e as instituições escolares como expressões mediadas pelo poder do Estado, observamos as contradições de Movimentos Sociais, como, por exemplo, o MST, ao buscar romper com a legalidade institucionalizada, por meio da ocupação de terras e, ao mesmo tempo, lutar pela incorporação nesses espaços de uma instituição de controle estatal, no caso as escolas da rede oficial de ensino (VENDRAMINI, 2010a, p. 130).

Em pesquisa realizada sob sua coordenação, intitulada “Movimento Educativo Emancipatório: uma revisão das pesquisas sobre o Movimento dos Sem Terra no campo educacional”, a autora aponta a seguinte conclusão do trabalho:

Observamos, por meio de nossa pesquisa sobre a produção acadêmica a respeito do MST, especialmente na análise sobre as teses e dissertações que tratam da relação entre trabalho, educação e cooperativas, que as práticas

formativas desenvolvidas em espaços não institucionalizados têm um potencial emancipatório maior, por responderem fundamentalmente às necessidades e às exigências do Movimento Social e por não estarem totalmente submetidas ao controle do Estado (VENDRAMINI, 2010a, p. 130).

Ou seja, o ato de se institucionalizar no corpo do Estado já limita o potencial transformador da Educação do Campo. Monica Molina também esboça preocupações sobre as contradições das políticas públicas de Educação do Campo ao colocar as seguintes questões:

No caderno *Pesquisa Pensamento Educacional*, de 2009, trazíamos esta questão ao movimento da Educação do Campo: lutar por Políticas Públicas é um reducionismo do horizonte maior de transformação social? É restringir-se aos limites e às concessões do Estado burguês? É sabido que em várias rodadas de negociação da Organização Mundial do Comércio (OMC), ocorridas nos últimos anos, a educação tem sido colocada em pauta como uma das esferas de prestação e venda de serviços entre as nações (...) Embora lutemos pelas transformações estruturais, pela superação do modo capitalista de produção, não nos parece coerente abandonar a luta por espaços do Estado, ainda que saibamos bem ser um Estado hegemonicamente dominado pelos interesses do capital. Para disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por Políticas Públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação (MOLINA, 2010a, p. 144).

Não está claramente estabelecido um consenso entre o grupo que pensa teoricamente a Educação do Campo que disputar o Estado seja a alternativa mais viável para a educação pelos riscos que essa disputa apresenta (cooptação, burocratização, esvaziamento de conteúdo transformador, entre outros). A questão que surge é: como se posicionar, então, considerando que há riscos, mas também avanços, que há estreitamentos e alargamentos? Rolseli Caldart também reflete sobre esse assunto:

Entrar na disputa de forma e conteúdo de Políticas Públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do Campo, é, de fato, entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo (CALDART, 2010, p. 119).

Assim, sabe-se que somente com uma perspectiva histórica, que ainda não é possível em função do pouco percorrer institucional da Educação do Campo apresenta, poderá clarear se a estratégia de disputa do Estado pelo polo do trabalho foi acertada ou não. A alternativa à

institucionalização seria seguir com menor recurso financeiro advindo do Estado, mas com maior autonomia e liberdade no desenvolvimento das experiências, propostas e projetos educativos.

Na primeira década do século XXI o papel do Estado no que toca a educação acompanha a forma como foi tratada a questão agrária, ou seja, reconhece-se que foi feito um esforço de avanços sem, entretanto, tocar na questão estrutural. Em artigo que analisa a postura do governo no que diz respeito às políticas públicas de educação nos anos 2000, Frigotto avalia:

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

A crítica que ele tece, no entanto é que “o equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes” (FRIGOTTO, 2011, p. 240). Essa seria a síntese contraditória (CARVALHO, 2008), entre a democratização do acesso a direitos e o ajuste à nova ordem do capital no Brasil que, no campo, assume contornos de acentuação dos processos de exclusão. A partir das políticas adotadas pelo Estado, como os programas de reestruturação das Universidades, aumento do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica, ampliação dos fundos de investimentos da educação básica que passou a incorporar o ensino médio,

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. Nesse contexto, as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências

em termos das bases materiais que lhes dão viabilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Assim, é por todas essas questões que analisar os conteúdos e os interesses em torno da Educação do Campo que definem como tem se dado a construção das políticas públicas tem, nesse momento histórico em que essas políticas são conquistadas, uma centralidade fundamental para o devir da Educação do Campo.

2.2.1 A inserção da Educação do Campo nas Universidades brasileiras

Considera-se, ao inserir uma breve reflexão sobre a questão da Educação do Campo no âmbito das Universidades brasileiras, que esta questão tem um papel importante na análise, pois as Universidades possuem um papel histórico na mobilização em torno da construção da Educação do Campo e também em torno das políticas, projetos e programas voltados para a questão. Os exemplos mais marcantes desse processo foi a articulação das Universidades, via seu conselho de reitores, para implementar o PRONERA e as experiências pilotos de formação de professores para atuar no campo, que envolveu quatro Universidades, a saber, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade de Brasília.

Além do fator citado anteriormente e por todos os desafios que são colocados à Educação do Campo nos dias de hoje, torna-se importante desenvolver estudos em torno dessa inserção no âmbito das Universidades, compreendendo que a produção do conhecimento acerca desta temática é um importante fator para se considerar no que diz respeito à sua inserção no corpo da sociedade brasileira. Da mesma forma que se inserir no corpo das Universidades figura como uma das estratégias de fortalecimento da Educação do Campo.

Essa estratégia é respaldada pela própria construção histórica da Educação do Campo. No item 6 dos documentos finais da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, foi colocado como desafio e proposta de ação:

Produzir uma Proposta de Educação Básica do Campo [...] Montar uma agenda e uma rede de pesquisa que recoloque o campo como objeto de

preocupação de estudiosos, especialmente das áreas de educação, história, geografia, economia, sociologia, antropologia, psicologia, comunicação, agronomia, zootecnia, filosofia, ecologia, arte e outras que estejam relacionadas com as mudanças no campo e, especialmente, com a Reforma Agrária. [...] Envolver as universidades no debate quanto à inclusão de linhas de pesquisa, atividades de extensão e de ensino a respeito do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 171).

Considera-se que esta dimensão da Educação do Campo (acadêmica) é estratégica para o desenvolvimento e fortalecimento da Educação do Campo no país, dentro da perspectiva de construção de territórios imateriais, apontada por Fernandes (2013). Em um estudo intitulado a “A pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do Campo”, Maria Antônia de Souza (2011) divulgou o seguinte levantamento de trabalhos relacionados com Educação do Campo no Brasil:

Se para o período de 1980 a 1990, Damasceno e Beserra (2004) identificaram 102 trabalhos sobre Educação Rural, para o período de 1987 a 2007 localizamos 165 pesquisas, somadas as teses e dissertações, que se interessaram pelo tema da Educação e MST, e conseqüentemente a reflexão sobre a realidade da Educação do Campo (SOUZA, 2011, p. 1).

A autora acrescenta que “o que constatamos em nossos estudos é que a terminologia campo conquista lugar na academia no final da década de 1990, embora Therrien e Damasceno (1993) sejam autores que utilizam escolas do campo” (SOUZA, 2011, p. 2).

Outro estudo fundamental para o entendimento da epistemologia da educação no meio rural foi realizado por Joelma Albuquerque. Nesse estudo, o procedimento adotado aparece descrito a seguir:

Para chegarmos a uma sistematização e crítica da produção do conhecimento em nível de mestrado e doutorado acerca da educação no meio rural, realizamos o levantamento das teses e dissertações existentes, considerando as expressões exatas *Educação do Campo* (foram localizados e identificados 125 estudos – 28 teses e 97 dissertações, produzidas a partir de 2003); *Educação no Campo* (com 25 estudos localizados e identificados, sendo 5 teses e 20 dissertações produzidas a partir de 1992); *Educação rural* (foram localizados e identificados 161 estudos, sendo 24 teses e 137 dissertações, produzidas desde 1987 até 2009); e *Escola rural* (com 122 estudos localizados e identificados, dos quais, 11 são teses e 111 são dissertações, produzidas desde 1987 até 2009), totalizando 433 estudos localizados e identificados através dos resumos dos mesmo, disponibilizados no portal da Capes, dos quais, 365 são referentes às dissertações e 68 às teses (ALBUQUERQUE, 2011, p. 22).

As conclusões a que chega o citado estudo dizem respeito ao aumento recente das produções na área de Educação do Campo. De acordo com a autora:

Conforme explicitado no quadro 1, é possível verificar que desde 1987 até 2009 (22 anos) foram produzidos 161 estudos sobre Educação Rural, e em cerca de 1/3 deste tempo (sete anos, entre 2003 e 2009) foram produzidos 125 estudos sobre Educação do Campo. Neste mesmo período, foram produzidos 83 estudos com a temática da Educação Rural. Ou seja, mais da metade dos estudos com esta temática (52,53%) foi produzida nos últimos sete anos (ALBUQUERQUE, 2011, p. 24).

A constatação é importante para referendar a Tese da visibilidade recente da Educação do Campo no Brasil, tanto no âmbito da sociedade quanto no âmbito do Estado. Em relação à área do conhecimento onde foram desenvolvidos estes estudos, 75,8 % do total de trabalhos localizados estão vinculados à programas de pós-graduação na área de Educação (ALBUQUERQUE, 2012).

Especialmente, os trabalhos apresentam as seguintes características:

A região Sudeste é responsável pelo maior número de produções (161, ou 36,75% do total levantado); a região Sul produziu 22,14% (ou 97 teses e dissertações); a região Nordeste produziu 91 teses e dissertações (17,88% da produção levantada). É possível observar uma concentração da produção nas regiões Sul e Sudeste. Porém, se considerarmos o Distrito Federal (UnB com 25 produções), e os Estados do Pará (UFPA com 23 produções), Rio Grande do Sul (UFRGS com 20 produções), São Paulo (PUC-SP com 18 produções) e Paraíba (UFPB com 17 produções) e verificarmos a concentração dos programas de pós-graduação nestas regiões, observaremos que, proporcionalmente o centro-oeste, o nordeste e o norte apresentam uma considerável contribuição nas pesquisas sobre a educação no meio rural (ALBUQUERQUE, 2011, p. 26).

As explicações apontadas pela autora para esse aumento na produção acadêmica em relação ao tema dizem respeito a fatores ligados ao atual estágio do modo de produção capitalista, especialmente a forma como ele se desenvolve no campo e também à organização da Educação do Campo nos últimos anos.

No entanto, Albuquerque chama atenção para um fator por demais importante. Em seu trabalho a autora parte da seguinte hipótese:

Consideramos como hipótese que é possível que a produção explicita um retrocesso em relação ao que vem se propondo a Educação do Campo, conseqüência do próprio movimento da luta de classes no campo, que nos últimos anos deu sinais de desaceleração por estar inserido no contexto da forte relação entre a Educação do Campo e as políticas do governo, em

especial dos governos Lula da Silva. Desta forma, a consequência teórica deste retrocesso vem, dialeticamente, impulsionando as proposições para a Educação do Campo, o que consideramos extremamente problemático, demonstrando a necessidade de análise sistemática desta produção em confronto com as condições históricas do capitalismo em crise e sua expressão no campo brasileiro no período de transição (ALBUQUERQUE, 2011, p. 21).

As análises a partir trabalhos sobre Educação do Campo desenvolvidas pela autora, apontam esse esvaziamento teórico na produção do conhecimento, ao identificar teorias pós-modernas, utilitaristas, carregadas de pragmatismo, idealismo e existencialismo, subsidiando a produção da Educação do Campo. A grande consequência do esvaziamento crítico da Educação do Campo, seria, conforme apontado por Albuquerque:

Em síntese, o ‘Estado mundializado’, financiador da ‘educação rural’, frente às necessidades de ordem política (o aumento da força e organização dos movimentos de luta no campo) e econômicas (o avanço do agronegócio como uma das saídas supostas para o enfrentamento da crise do capital) operou uma manobra política para iludir os trabalhadores, na qual estaria fazendo uma concessão em forma de diálogo para que as reivindicações dos trabalhadores fossem atendidas, ou seja, que houvesse outra educação do e para o meio rural (ALBUQUERQUE, 2011, p. 95).

Essa constatação qualitativa da autora é o fundamento da análise desenvolvida ao longo da presente Tese, a partir da reflexão acerca das principais políticas públicas de Educação do Campo em curso no país hoje que são o PRONERA e o PRONACAMPO.

As reflexões de Souza (2011) e Albuquerque (2011) dialogam e vêm ao encontro de dados relacionados aos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo, identificados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, a partir dos dados disponíveis no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Conjuntamente, essas pesquisas e reflexões se somam e contribuem para conformar um entendimento do momento atual da Educação do Campo no Brasil.

A busca pelos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo foi realizada a partir dos seguintes procedimentos:

- a) Levantamento da lista oficial de Universidade Federais existentes no Brasil, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012);
- b) Especialização das Universidades por Região Geográfica e Unidade Federativa;

c) Definição de informações comuns a serem pesquisadas nos grupos, como: a) departamento ou área científica a qual o grupo se vincula, b) data de criação, c) coordenadores do grupo e linhas de pesquisa, d) informações adicionais e e) contato (e-mail ou telefone);

d) Pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, a partir dos dados disponíveis no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tendo como filtro de pesquisa dos grupos as palavras “Educação do Campo” (CNPq, 2012). Nesse filtro, foram apresentados pelo sistema um total de 198 grupos, vinculados a Universidades Federais, Estaduais, Institutos Federais, Universidades Comunitárias, entre outros;

e) Avaliação qualitativa da descrição dos Grupos de Pesquisa, bem como de suas linhas, visando evitar a possibilidade de que grupos não ligados diretamente à temática Educação do Campo fossem incorporados ao levantamento. No caso dos dados Pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, os 198 achados foram reduzidos para 81 Grupos de Pesquisa em Educação do Campo nas Universidades Federais, desconsiderando para esta análise as Universidades Estaduais e Privadas;

f) Complementação da pesquisa no CNPq com informações obtidas em livros e artigos referenciadas com o Grupo de Pesquisa encontrado;

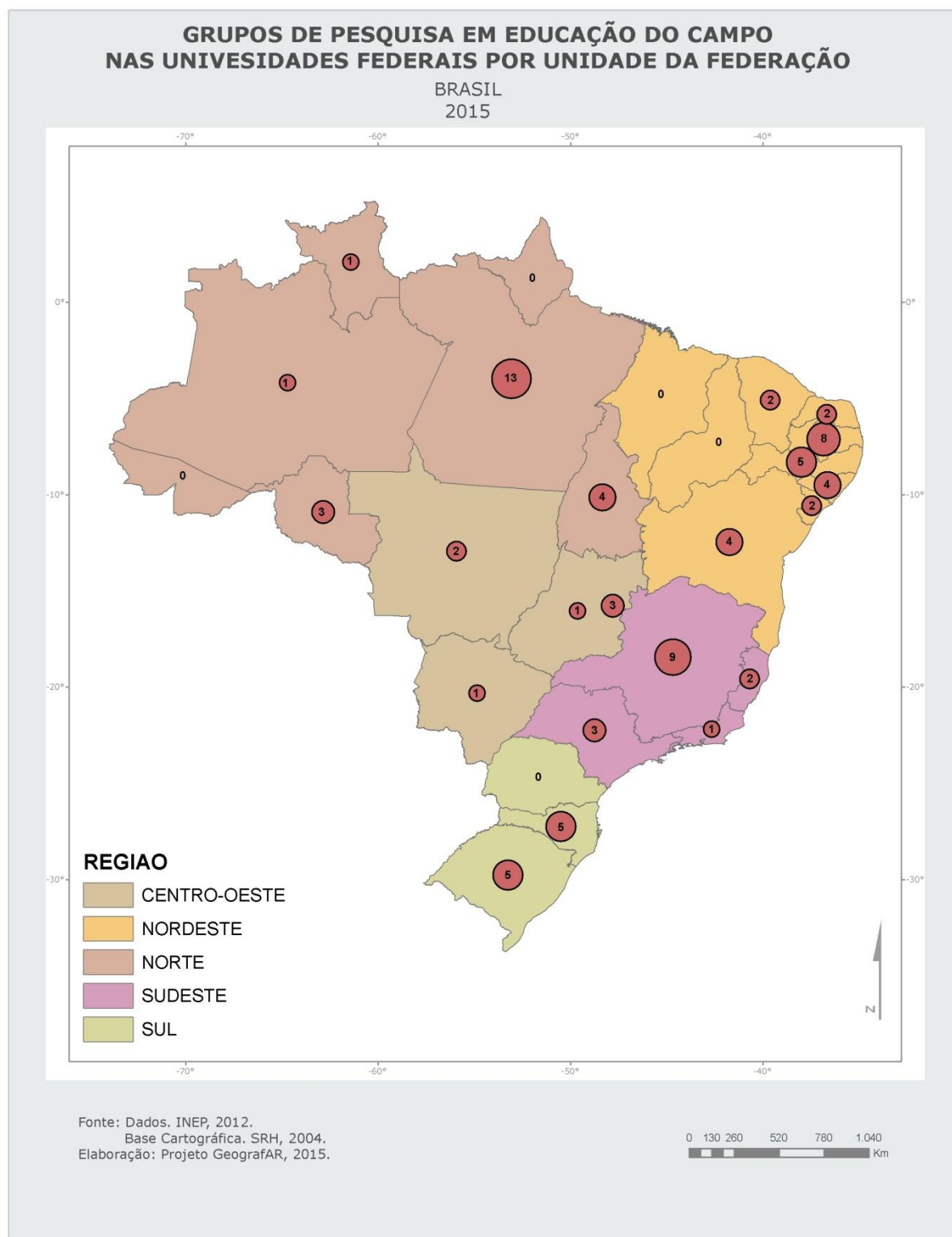
g) Pesquisa de informações junto aos sítios eletrônicos dos Grupos de Pesquisa;

h) Cruzamento dos dados do CNPq com a lista de Universidades Federais, espacializando os Grupos de Pesquisa. (A tabela básica construída até então encontra-se no Anexo N da Tese);

i) mapeamento dos achados da pesquisa.

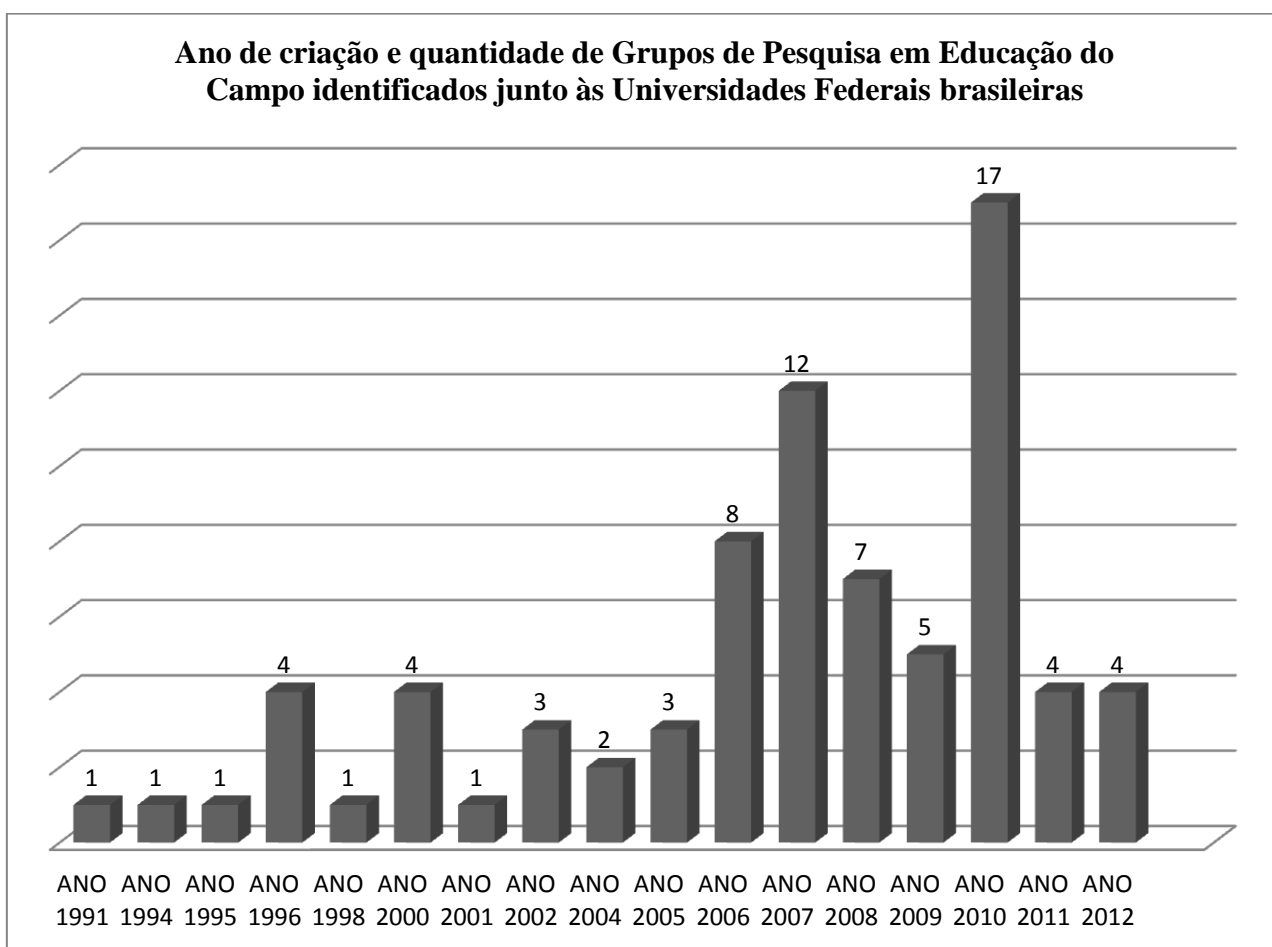
O objetivo foi realizar a análise desses dados na perspectiva de entender como a inserção da Educação do Campo no corpo das Universidades brasileiras pode contribuir para o entendimento da questão proposta nesta Tese, considerando que essa inserção se vincula com um processo de expansão e disputa do conceito de Educação do Campo. Soma-se a esta pesquisa, os estudos apresentados anteriormente, que orientam no sentido de um movimento articulado da Educação do Campo nas Universidades. Os achados da pesquisa estão espacializados na Figura 6:

Figura 6:
Grupos de Pesquisa em Educação do Campo nas Universidades Federais por Unidade da Federação



Os dados desses Grupos de Pesquisa apontam que, a partir dos anos 2000, vem aumentando o número Grupos de Pesquisa em Educação do Campo no âmbito das Universidades Federais brasileiras, chegando a um total de 81 Grupos. Esse aumento dos Grupos é constante, embora não seja linear. Os dados podem ser melhor visualizados no Gráfico 4:

Gráfico 4:



Fonte: CNPq, 2012. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2013.

Cumprir observar que 3 dos 81 Grupos de Pesquisa não tiveram os seus anos de criação identificados. Entretanto, se pensarmos esses dados de acordo com a periodização dos ciclos da Educação do Campo, proposto por Santos (2012b) e elaborados no Capítulo 1, na Primeira Parte desta Tese, teríamos o seguinte quadro: no primeiro ciclo, o da sistematização,

(1997 a 2002)²⁵ o total de 16 Grupos de Pesquisa criados; no segundo ciclo, o da expansão, (2002 a 2008) o total de 32 Grupos de Pesquisa criados e a partir de 2008 até 2012, no período em que se estabelece a disputa pela Educação do Campo, o total de 30 Grupos de Pesquisa criados. Os dados citados encontram-se sistematizados na Tabela 1:

Tabela 1:
Grupos de Pesquisa em Educação do Campo a partir dos ciclos

Ciclos da Educação do Campo	Quantidade de Grupos de Pesquisa criados
Primeiro Ciclo (1997 à 2002): A sistematização	16
Segundo Ciclo (2002 à 2008): A expansão	32
Terceiro Ciclo (2008 à 2012): A disputa	30
Total	78²⁶

Fonte: CNPq, 2012. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2013.

Tais dados ajudam a confirmar o movimento crescente da Educação do Campo no corpo da sociedade e do Estado brasileiro, na perspectiva das Universidades.

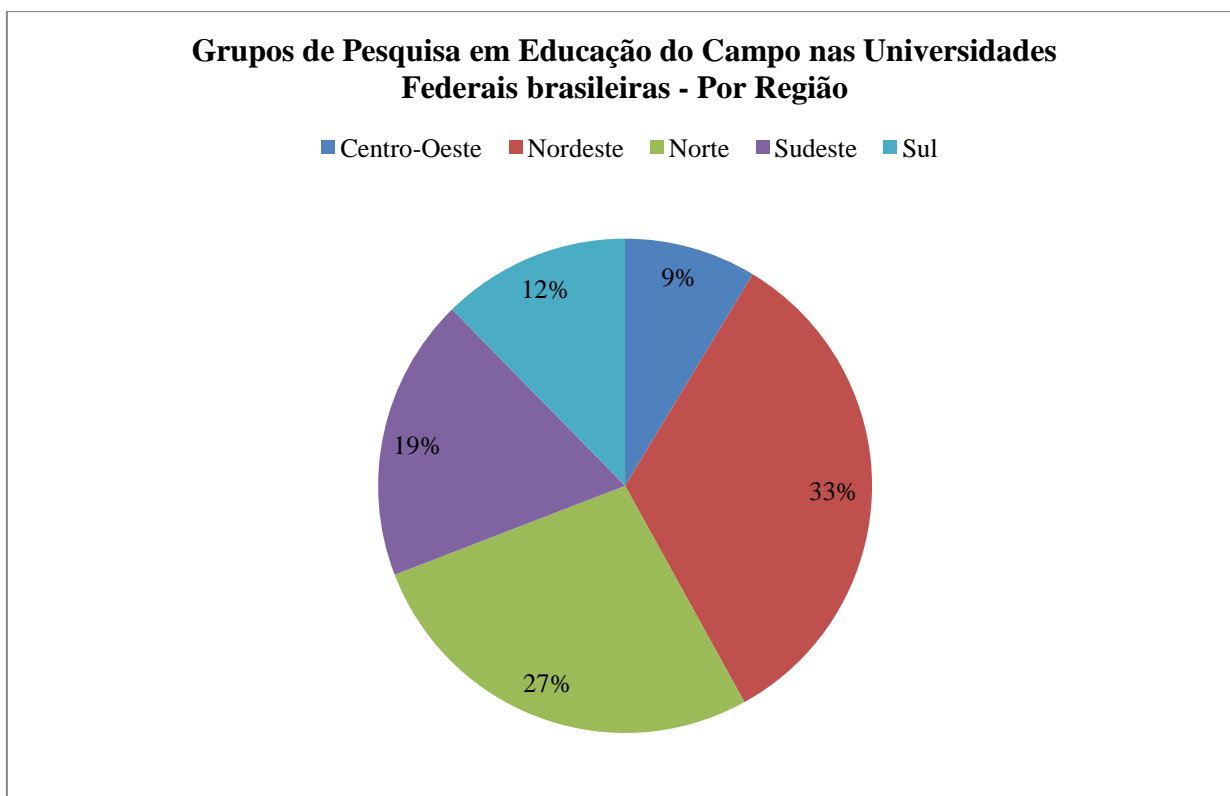
Se, historicamente, os dados comprovam essa expansão, geograficamente, foram encontrados Grupos de Pesquisa em Educação do Campo em todas as grandes regiões brasileiras e em quase todos os estados, exceto Maranhão, Piauí, Acre, Paraná e Amapá. Destaque para o estado do Pará, que possui o maior número de Grupos de Pesquisa em Educação do Campo, assim como produziu o maior número de trabalhos na voltados para a educação no meio rural (Albuquerque, 2011).

A quantidade de Grupos de Pesquisa pelas grandes regiões brasileiras pode ser visualizado no Gráfico 5:

²⁵ Embora considere-se, para fins desta análise, a partir do primeiro Grupo cadastrado no CNPq, que é anterior a 1997.

²⁶ Novamente destacando que não possível identificar o ano de criação de 3 Grupos de Pesquisa em Educação do Campo, por isso uma totalização por ano de criação de 78 Grupos e não 81, como foi apurado no total de Grupos de Pesquisa identificados.

Gráfico 5:

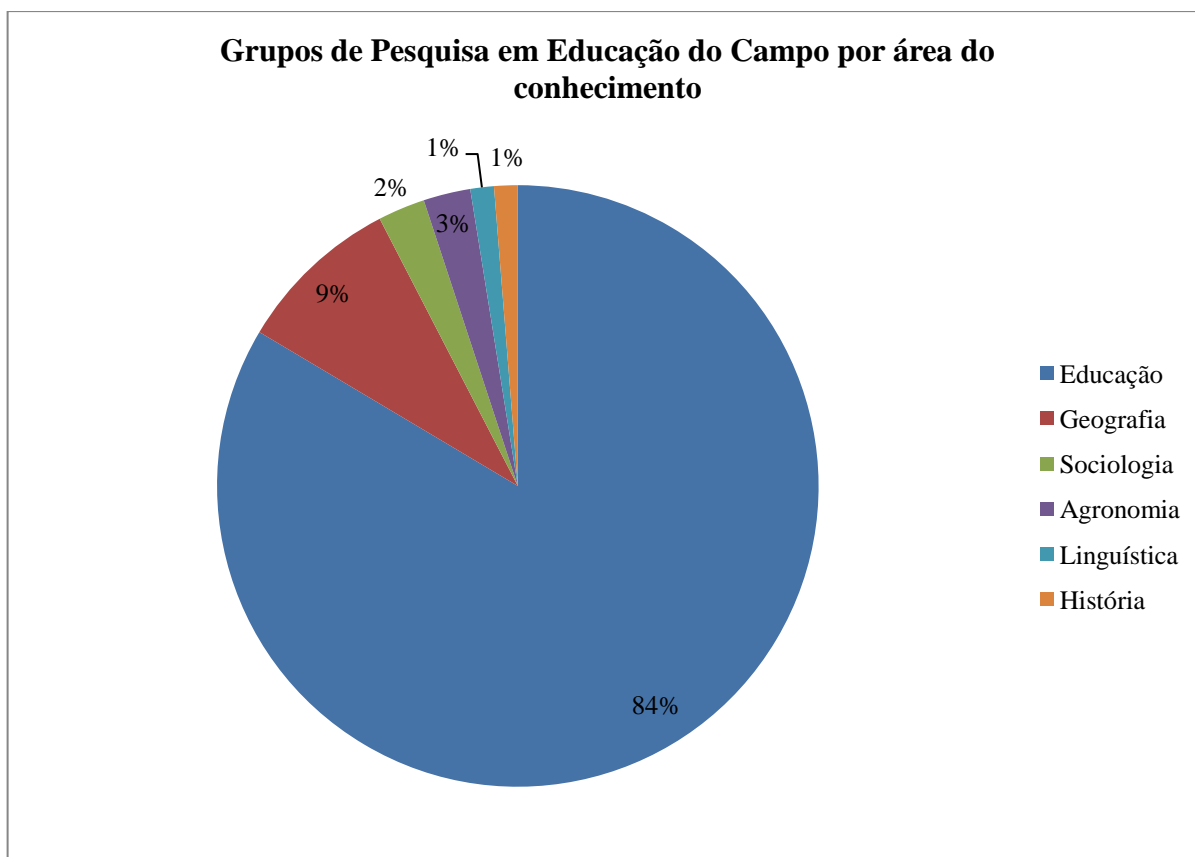


Fonte: CNPq, 2012. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

O Nordeste, conforme apresentado no Gráfico 5, foi a região brasileira que mais apresentou Grupos de Pesquisa (33% do total), assim como foi a que apresentou o maior número de trabalhos voltados para a Educação na área rural, quando comparado proporcionalmente à quantidade de programas de pós-graduação nas Universidades nordestinas (ALBUQUERQUE, 2011). A Região Norte ficou em segundo lugar no percentual de Grupos de Pesquisa em Educação do Campo, com 27% do total, seguido pela Região Sudeste, com 19%; da Região Sul, com 12% e, por fim, a Região Centro-Oeste, com 9% do total dos Grupos de Pesquisa.

No que diz respeito à área do conhecimento uma observação merece ser melhor analisada: 84% dos Grupos de Pesquisa estão vinculados à área do conhecimento Educação e os demais 16% estão vinculados à Geografia, Sociologia, Agronomia, Linguística e História, conforme ressalta o Gráfico 6:

Gráfico 6:



Fonte: CNPq, 2012. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2013.

Considerando que 84% dos Grupos de Pesquisa em Educação do Campo estão ligados à área de Educação, os demais 16% estão assim distribuídos: 9% vinculados à Geografia; 3% vinculados à Agronomia; 2% vinculados à Sociologia; 1% vinculado à Linguística e 1% vinculado à História. Se se compreende que a Educação do Campo possui uma ligação orgânica com o campo brasileiro, acredita-se que é importante que áreas do conhecimento que estudam e analisam a questão agrária brasileira (como é o caso da Geografia) desenvolvam mais pesquisas e estudos sobre a relação desta questão e a Educação do Campo. No caso da Geografia, foram identificados poucos Grupos de Pesquisa que tratam deste tema, fazendo com que esse fato se configure como uma das justificativas consideradas para o desenvolvimento desta Tese.

Ainda analisando e retomando o trabalho apresentado por Souza (2011), foi colocado pela autora uma relação dos temas mais abordados nas pesquisas ligadas à Educação do Campo, a saber:

No momento atual, a Educação do Campo vem sendo analisada no contexto dos movimentos sociais, como demanda por política pública de educação dos povos do campo. Predominam as investigações sobre a formação de professores e prática educativa, educação de jovens e adultos no contexto das parcerias entre governos, universidades e movimentos/ organizações sociais, processos de conscientização política no movimento social, gestão da educação entre outros (SOUZA, 2011, p. 4).

Assim, busca-se contribuir com o debate da Educação do Campo e a construção das políticas públicas por parte do Estado e da vinculação desse processo com a questão (da reforma) agrária.

As Universidades tem tido um papel de produzir conhecimentos sobre Educação do Campo, mas também de tecer críticas à forma como ela vem se inserindo no Estado:

Nessa mesma perspectiva, já integra o percurso da Educação do Campo um movimento de crítica teórica vindo de setores de esquerda, notadamente acadêmicos. Algo que precisa ser analisado com mais rigor, mas que me atrevo a dizer que, em alguns casos, acaba se somando às forças que buscam reviver a lógica perversa da educação rural, sem precisar brigar por esse nome (como ainda fazem alguns governos mais retrógrados, como o do Rio Grande do Sul, por exemplo). Estou me referindo a dois tipos de críticas que têm aparecido em alguns textos ou exposições mais recentes, pontuais: uma, a de que a Educação do Campo seria politicamente conservadora por se “misturar” com o Estado (burguês) e então não ter como portar objetivos de transformação social. E a outra, a de que a especificidade a condena a ser divisionista da classe trabalhadora e, pior, trabalhando com a parcela dos camponeses, só pode ser reacionária (CALDART, 2010, p. 121).

A citação de Caldart explicita outra face da disputa em torno da Educação do Campo, que ocorre dentro da academia. As tensões não dizem respeito somente ao que mais claramente se observa entre os setores conservadores e os grupos que lutam por justiça social. Essa tensão ocorre na disputa conceitual e analítica dentro dos próprios grupos de esquerda, que compõem a materialidade de origem da Educação do Campo. É uma temática delicada de se debater, mas que precisa ser enfrentada na perspectiva de fortalecimento e unificação em torno da Educação do Campo e não da sua fragmentação. É um debate que deve ser encarado como algo construtivo de uma proposta revolucionária, e nesse sentido a crítica é fundamental, e não como um debate ou crítica que se afaste da proposta maior que é a busca de justiça e igualdade para os grupos sociais do campo, marginalizados historicamente.

Cumprir destacar que esse alargamento em torno da discussão da Educação do Campo nas Universidades precisa ser questionado em seus mais variados sentidos. Isso porque vivencia-se um momento bastante importante para a produção do conhecimento brasileiro, no

que toca a sua estreita relação com o mercado e a produção voltada para ele. Frigotto chama atenção para essa questão ao apontar que:

Em relação à Universidade, o balanço não difere do que foi exposto até aqui. Se, positivamente, tivemos na década um forte impulso em direção à criação de novas Universidades públicas, isso não alterou a tendência histórica de privatização, e sobretudo em relação ao que Marilena Chaui (2003) expôs na conferência de abertura na 26ª Reunião Anual da ANPEd, em 2003, sobre ‘a nova perspectiva da universidade pública’. Foi quando Chaui nos pôde mostrar que, especialmente a partir década de 1990, houve o deslocamento da Universidade concebida como instituição pública ligada ao Estado republicano para o de organização *social vinculada ao mercado*. Uma Universidade operacional, avaliada não mais em razão de sua função social e cultural de caráter universal, mas da particularidade das demandas do mercado. Ou seja, centrada na *pedagogia dos resultados* e do produtivismo, na análise de Saviani (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

Ou seja, há que se pensar se não existe algo de mais complexo em torno da questão da inserção e expansão das discussões sobre Educação do Campo no corpo das Universidades e que precise ser olhado com cuidado pelos estudiosos da temática, embora este não seja o objetivo principal do presente trabalho. Exatamente porque vive-se o momento da Educação do Campo, onde se pensa teoricamente sobre a ela e, ao mesmo tempo, se constrói políticas públicas para atender os grupos sociais do campo.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

No debate sobre Educação do Campo, a discussão de política pública emergiu como questão central, tornando-se parte fundamental da tríade que sustenta a Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação (MOLINA, 2012). Essa centralidade é assim colocada porque a política pública é a viabilizadora dos direitos sociais por parte do Estado. Ao longo da trajetória da Educação do Campo, nas Conferências, Encontros e Lutas, a busca por institucionalizar foi ganhando força e contribuindo para a ampliação do debate em torno do tema. A ideia da Educação do Campo se consolidar a partir das políticas públicas é descrita por Caldart:

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas

específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão dessa população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras. (...) A dimensão da política pública está na própria constituição originária da Educação do Campo, mas sua configuração, e mesmo sua centralidade, foram definidas no processo, com a ampliação dos sujeitos envolvidos e das articulações políticas, e pelas novas possibilidades abertas por um governo federal como o de Lula da Silva. Não por acaso é a II Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 que confirma a força assumida pela luta por uma política pública de Educação do Campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (CALDART, 2010, p. 118).

Assim, para partir então como ponto de referência, concorda-se como Molina quando esta coloca que “não é possível debater as políticas públicas sem utilizar outros quatro conceitos fundamentais: direitos, Estado, movimentos sociais e democracia” (MOLINA, 2012, p. 585). Assim, há que se articular tais conceitos, analisando tensões e contextos específicos que influenciam na construção das políticas.

Pensar as políticas públicas de Educação do Campo instituídas até agora, a partir da perspectiva dos direitos como propõe Molina, é pensar a partir de um quadro de desigualdades muito fortes.

De acordo com os dados da Pnad 2007, o nível de instrução da população adulta jovem do campo, compreendida na faixa de 25 a 34 anos de idade, mais uma vez confirma o quadro de desigualdade. Enquanto para a população urbana, nesta faixa etária, 52,9% têm instrução completa de nível médio ou superior, no meio rural essa condição só existe para 17,1% da população. Além dessa desigualdade no acesso à educação superior, de maneira geral para os sujeitos do campo, é necessário ressaltar também o precário acesso dos docentes do meio rural a esse nível de escolaridade. De acordo com dados de 2007, do total de funções docentes no País, atuando na modalidade regular do ensino fundamental e médio, o meio rural detém 16,7%, ou seja, 311.025 profissionais em exercício, dos quais 61% não apresentam formação de nível superior, o que significa um contingente de aproximadamente 178 mil professores sem a formação adequada (MOLINA, 2010a, p. 147).

Esse é o pano de fundo que sustenta a luta e a disputa pelo/do Estado, movimento importante da Educação do Campo, que se dá através da construção de políticas públicas. Quando o Estado as constrói ele está agindo. Em outros termos, a política pública é o Estado em ação, ela é a concretização da disputa de interesses, que se viabiliza pelo governo. Ou, “elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais” (MOLINA, 2012, p. 586), especialmente no que tange à saúde, educação e infraestrutura.

Entretanto, se a política pública é assim compreendida, ou seja, como o Estado em ação, qual é a força propulsora dessa ação do Estado? Quais interesses o movimentam? No caso da Educação do Campo, a mola propulsora inicialmente foi o Movimento Social, mas com a ampliação da política, outros interesses passaram a motivar o Estado a se mover.

Estado e governo não são sinônimos e, por vezes, são contraditórios. De acordo com Maria das Graças Rua:

O governo e o Estado não são unitários: ao contrário, são constituídos por indivíduos e instituições e agências que têm interesses próprios, diferenciados e que fazem seu cálculo político pessoal, circunstancial e de longo prazo (RUA, 1998, p. 248).

Os governos tem o papel de direcionar a ação do Estado em um dado momento histórico, através das suas políticas. As políticas públicas só se concretizam quando elas estão inseridas no corpo da sociedade. Quando elas fazem parte do conjunto das demandas sociais elas ganham mais força e legitimidade.

As políticas sociais possuem diferentes classificações, sendo que cada autor propõe tipologias para elas. Mas existe um eixo mais ou menos comum que agrega a classificação das políticas sociais. Santos (1985) classifica as políticas sociais em preventivas, compensatórias e redistributivas. A definição de cada uma delas é dada pelo autor:

Por política social *preventiva* entende-se qualquer política que impeça ou minimize a geração de um problema social grave. Por exemplo: saúde pública, saneamento básico, educação, nutrição, habitação, emprego e salário. A rubrica política *compensatória* compreende os programas sociais que remédiam problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou por políticas contemporâneas que são *prima facie* socialmente não dependentes (políticas viárias, de transporte, etc) – por exemplo, sistema previdenciário e PIPMO. Políticas *redistributivas*, finalmente, são programas que implicam efetiva transferência de renda dos patamares superiores para os patamares inferiores da extratificação social – por exemplo, FUNRURAL e PIS/PASEP (SANTOS, 1985, p. 58).

Maria das Graças Rua (1998) propõe uma tipologia semelhante, apontando para as arenas das políticas públicas, que podem ser distributivas, regulatórias e redistributivas. A autora as define como:

As arenas distributivas são aquelas que mobilizam reduzido potencial de conflito, já que tratam, basicamente, da alocação de recursos, distribuição de benefícios, sem que haja clareza sobre quem paga os custos ou perde algo com as decisões. As arenas regulatórias estabelecem imperativos seletivos:

quem pode ou não pode ter ou fazer alguma coisa, quem paga o que em determinadas situações, etc. Logo, desencadeiam reações variáveis de adesão ou de rejeição. Já as arenas redistributivas são por definição altamente conflituosas pois, para que certos benefícios sejam alocados, atores e interesses claramente definidos terão de arcar com perdas. Ou seja, um benefício só poderá ser alocado a um ator à custa da imposição de uma perda objetiva para outro ator (RUA, 1998, p. 241-242).

Perseguindo o entendimento da relação entre Educação do Campo e Questão Agrária, é possível tecer a seguinte análise: considera-se a educação como uma política pública inserida em uma arena distributiva (RUA, 1998), de rubrica preventiva (SANTOS, 1985), onde todos os agentes “ganham”, ela é uma política mais ou menos consensuada (no aspecto formal, ao menos. No aspecto de conteúdo, há controvérsias). A reforma agrária, por sua vez, pode ser situada em uma arena e rubrica redistributiva (RUA, 1998; SANTOS, 1985) na qual, necessariamente, alguém “ganha” e alguém “perde”. Ela é conflituosa. No caso específico, o embate se dá entre os detentores de grandes propriedades de terra e aqueles que não a possui. O Estado regula este embate e o resultado da disputa é a “acomodação” dos interesses, onde nem é oficialmente suspensa a política de reforma agrária, pois isso teria um custo político considerável, nem tampouco ela é feita de forma profunda e estrutural, pois isso muda as bases da acumulação capitalista no campo.

Os estudos mais clássicos do tema política pública, em grande medida, não são originários da tradição acadêmica brasileira e, além disso, a tradução desses estudos para o português ainda se constitui como uma lacuna na literatura. Se somarmos a essa “estrangeirização” das reflexões ao fato da política de Educação do Campo ser uma característica tipicamente brasileira, talvez esses estudos clássicos apresentem dificuldades de ajudar no entendimento do tema. Entretanto, é importante tomar desses estudos alguns parâmetros.

As etapas que constituem o processo de construção das políticas públicas, de acordo com a ciência política clássica, são (1) a definição da agenda, onde os interessados expõem suas demandas e buscam força para inseri-lá em uma arena de discussão; (2) identificação de alternativas, onde são apresentadas as propostas; (3) a avaliação das opções, onde se atinge a êxtase do processo de negociação; (4) a seleção das opções, foco principal dos conflitos; (5) a implementação e (6) a avaliação, em que esta avaliação pode vir a gerar uma nova definição de agenda, de rearticulação e reposicionamento da política (SOUZA, 2006; HOFLING, 2001). Tomando este aporte como matriz de análise, foram os movimentos sociais os principais agentes na inserção da Educação do Campo na agenda do governo e a partir do processo de

identificação de alternativas, avaliação e seleção das opções e implementação, a Educação do Campo se viu no centro da disputa com a articulação de outros agentes, notadamente aqueles ligados ao agronegócio.

Pensando o Estado em uma perspectiva de classe; entendendo o Estado a partir da sua ligação com o modo de produção vigente; considerando entretanto que Estado e Governo não são a mesma; e partindo do pressuposto que a política pública é a expressão da ação desse Estado direcionado por um dado Governo, obviamente a compreensão da política pública necessita expressar um caráter de classe também. A discussão é bem mais complexa do que sugere o processo linear de análise. A construção histórica da política pública de cunho social se deu em um contexto em que era necessário assistir a população pobre, visando maximizar as possibilidades de desenvolvimento do capitalismo.

No que se refere em especial ao embate em torno da política pública de Educação do Campo, Molina argumenta, assim, que ela extrapola a visão a ciência política clássica. A autora afirma:

Para além do estabelecido nos clássicos debates da ciência política sobre as fases de elaboração das políticas públicas – formação da agenda, formulação das políticas, processo de tomada de decisões, implementação, avaliação –, o movimento da Educação do Campo enfatiza, na cena pública brasileira, a presença de Sujeitos coletivos de Direitos vindos do campo (MOLINA, 2012, p. 589).

Essa inovação da política pública abordada por Molina faz como que seja necessário construir outras lógicas de compreensão sobre as políticas públicas. Bernardo Mançano Fernandes tem feito uma proposta de classificação de políticas públicas como políticas públicas de emancipação e políticas públicas compensatórias, ou de subalternidade. Acredita-se que esse entendimento se estabeleça como importante para se avaliar as políticas públicas de Educação do Campo.

As políticas compensatórias, quase sempre, são elaboradas de cima para baixo com o objetivo de controle político das populações subalternas. As políticas emancipatórias, quase sempre, são elaboradas de baixo para cima com o objetivo de construir autonomias relativas e formas de enfrentamento e resistência na perspectiva de superação da subalternidade (FERNANDES, 2013, p. 58).

O autor ainda esclarece no que diz respeito às políticas públicas emancipatórias:

A construção de políticas emancipatórias promove o desenvolvimento e fortalece a compreensão da luta contra a hegemonia. É uma forma de resistência na luta anticapitalista e um território para avançar na constituição de uma sociedade democrática e menos desigual (FERNANDES, 2013, p. 23).

Tomando o fio de raciocínio do autor citado, pela trajetória da construção da política de Educação do Campo, especialmente o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), objeto mais detido de análise no Capítulo 4, pode-se inferir que a mesma se classifica como uma política emancipatória, dado que visa fortalecer a luta de grupos subalternos contra a sua condição de subalternidade. No entanto, é preciso questionar se é possível existir, de fato, uma política pública de emancipação desenvolvida pela ação de um Estado capitalista. E mais, quais seriam de fato as marcas dessa política? Ou seja, a Educação do Campo se envolveu, ao assumir a política pública como um dos seus pilares, em um terreno movediço e complexo. Reconhece-se o seu caráter inovador, com a presença forte dos movimentos sociais na definição da agenda e na construção das bases da política, mas reafirma-se que a disputa do Estado pressupõe limites à subalternidade dos grupos sociais, limites esses dados pelo modo de produção capitalista. É uma contradição.

Em nível de exemplo, os movimentos sociais lutaram durante a I CNEC por um programa de formação de professores, que se configura como estratégico para a questão da Educação do Campo. Hoje se deparam com dificuldades para a implantação do conteúdo da formação desses professores. O depoimento de Monica Molina aponta para processo de burocratização e amarras colocadas pelo Estado:

Depois de um longo período de lutas, os movimentos conquistam o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), cujo início se dá em 2007. A experiência de sua institucionalização pelas universidades tem colocado importantes desafios e exposto as contradições a serem enfrentadas na institucionalização das Políticas Públicas de Educação do Campo. A partir de várias turmas do Procampo recentemente iniciadas, tem sido possível perceber a desconfiguração da proposta e da concepção original elaborada pelo Grupo de Trabalho que esteve com essa missão a partir do ocorrido nos vestibulares e nos cursos em processos de implantação: o ingresso de sujeitos individuais, sem vínculos com o campo; sem atuação em escolas do campo e sem história de participação e organização coletiva nenhuma (MOLINA, 2010a, p. 147-148).

Essas contradições reforçam o que se defende nesta Tese. Está havendo um esvaziamento do conteúdo da Educação do Campo em se tratando da Educação do Campo instituída como política pública. Esse esvaziamento é fruto da tensão que se estabelece na

institucionalização da Educação do Campo e da disputa econômica estabelecida no campo. Ao serem gestadas no corpo do Estado, as políticas públicas integram a correlação (desigual) de forças que lá se estabelece. A ponto de autores importantes da Educação do Campo se questionarem: “Dessa forma, a dinâmica nesses projetos conquistados pelos Movimentos Sociais tem mostrado que a Educação do Campo caminha para a transformação social ou para a ‘acomodação social?’” (SOUZA; BELTRAME, 2010a, p. 90).

Caldart (2010), uma das maiores teóricas da Educação do Campo, também reage nesse sentido:

Destaco dois grandes focos de tensões ou de concentração das contradições: o primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vêm do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos. O segundo diz respeito à relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e Políticas Públicas, relação entre Movimentos Sociais com projeto de transformação da sociedade e do Estado (CALDART, 2010, p. 114).

Joelma Albuquerque coloca o grande desafio que está posto para a política pública de Educação do Campo:

Sobre o vínculo da Educação do Campo com a Política Pública, consideramos a necessidade neste período de transição, de se reivindicar educação pública para todos, financiada pelo Estado. Neste ponto, é importante atentarmos para as indicações de Marx em *Crítica ao Programa de Gotha*, quando fica claro que o Estado deve financiar a educação pública, mas que a classe organizada deve dar a direção do seu conteúdo. Nas condições atuais ainda mais, quando sabemos que os trabalhadores da educação são os membros da classe trabalhadora (ou alguém alimenta a ilusão de que a burguesia vai dar aulas na escola pública brasileira?), e que mesmo que não haja a consciência de classe necessária para si, é papel dos movimentos de luta social, sindicatos e partidos dar a direção neste processo. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 196).

Assim, torna-se fundamental atentar para como estão se desenvolvendo as políticas de Educação do Campo, considerando que as políticas públicas, assim como a educação como um todo e o campo são os pilares do movimento da Educação do Campo. As contradições e limites que existem no campo brasileiro não são novos e permanecem como uma dificuldade para os grupos sociais. Se as políticas públicas de Educação do Campo não tiverem condições (orçamentárias, filosóficas e políticas) de contribuírem efetivamente para a superação da questão agrária brasileira, será um golpe muito forte para os grupos sociais que lutaram por

essa política. Mais uma derrota da classe trabalhadora configurada pelo esvaziamento de uma proposta de formação humana plena e emancipatória. Obviamente que esse questionamento, por enquanto, é apenas isso, um questionamento. Não se pode desconsiderar que a Educação do Campo possui bases fortes, construídas no corpo dos movimentos sociais em luta. Mas a disputa está posta.

CAPÍTULO 3:

A CONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Retoma-se a ideia de que a materialidade de origem da Educação do Campo, enquanto construção de uma educação que alimente e seja alimentada na luta pela terra, está nas iniciativas de formação humana empreendidas pelos movimentos sociais do campo em processo de luta. Tais iniciativas foram sendo reforçadas pelo conjunto dos movimentos e seguiram um caminho de institucionalização pelas diversas esferas do Estado brasileiro.

A construção institucional da Educação do Campo no âmbito do Estado, deu-se com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). A partir desse marco, nas esferas normativas foram sendo construídas resoluções, pareceres, decretos e leis, visando regulamentar e fortalecer os princípios da política de Educação do Campo a ser implementada pelo Brasil. No âmbito do poder legislativo, foi instituída a Frente Parlamentar de Educação do Campo, composta por deputados federais e senadores, ligados, de alguma forma, à questão do campo brasileiro. Como uma política (diferenciada) de educação, a Educação do Campo também passou a ser discutida no âmbito do Ministério da Educação (MEC), através de programas, como a

Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), entre outros programas de formação voltados para os grupos sociais do campo. Mas o novo marco dessa institucionalização da Educação deu-se com o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado do MEC e que reúne e amplia as ações voltadas para a questão no Ministério. Ou seja, a Educação do Campo se amplia das áreas ligadas à reforma agrária e passa a ser pensada em todo o campo. Pela relevância do PRONERA e pelo significado do PRONACAMPO, os mesmos serão analisados mais detalhadamente nos próximos Capítulos desta Tese (Capítulos 4 e 5, na Parte II).

Por enquanto, neste Capítulo 3, busca-se analisar o percorrer institucional da Educação do Campo, dando visibilidade aos grupos sociais e iniciativas que se lutaram e fortaleceram esse processo, sejam eles institucionais (como a Comissão Nacional da Educação do Campo, e a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo) ou não institucionais, mas que tensionaram pela institucionalização, na perspectiva da disputa do Estado pelo polo do trabalho (como é o caso da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e do Fórum Nacional da Educação do Campo). Cumpre destacar que será feita uma separação por itens para uma análise mais detalhada, por efeitos didáticos, mas compreende-se que o movimento da realidade acontece de forma bastante articulada, complexa, com sobreposições históricas, avanços e recuos. Assim é necessário fazer uso de um recurso metodológico em que separa-se em um esforço de análise e, posteriormente, une-se em um esforço de síntese (SANTOS, 2008a).

3.1 O MOVIMENTO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao apontar o Movimento Nacional por uma Educação do Campo no subtítulo desse item, corrobora-se com a compreensão de Munarim quando este afirma que

O ponto de partida deste trabalho é a percepção de que existe no Brasil, em processo de construção, um Movimento Nacional em torno da questão da Educação do Campo. Com efeito, constatam-se sinais de um movimento nascente, de conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estes pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam (MUNARIM, 2011b, p. 1).

O que está se chamando, neste momento, de Movimento Nacional por uma Educação do Campo é, na verdade, o fruto de uma trajetória de organização de grupos, movimentos e entidades em torno da defesa da Educação do Campo. É um Movimento ainda difícil de entender teoricamente, pela organização e instituição ainda recente. As análises aqui desenvolvidas serão baseadas principalmente em Munarim (2011a; 2011b); Vendramini (2010a) e Molina (2003), autores que, entre tantos outros, acompanharam e foram protagonistas na construção desse processo.

Cumprе ressaltar que a composição do Movimento e suas ideias principais não são homogêneas e refletem a diversidade de sujeitos que compõem esse movimento. De acordo com Vendramini:

O movimento nacional por uma Educação do Campo agrega Movimentos Sociais organizados e combativos, como o MST, mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). No campo teórico, também observamos a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, desde a marxista até análises fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade. Nos cadernos da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, aparecem as expressões: “educação para o desenvolvimento”; “educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe”; “democratização da escola e gestão” e a presença do lema *aprender a aprender*. Fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; em educação como humanização; em pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias (VENDRAMINI, 2010a, p. 131).

Apenas essa característica do Movimento Nacional por uma Educação do Campo já aponta para problemas que virão a se apresentar do ponto de vista teórico e conceitual. Cláudio Eduardo Félix dos Santos observa que

Nota-se, portanto, como observou Oliveira (2008), a presença de dois fatos merecedores de atenção para a compreensão do Movimento por uma Educação do Campo, quais sejam: além do MST existe, na origem deste movimento, tanto a participação do pensamento religioso, representado pela CNBB, quanto a participação de organismos dirigidos pelas grandes potências mundiais que se fizeram presentes por meio do UNICEF e da UNESCO, órgãos da ONU. Poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários “atores” haja vista que as condições políticas da época para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos de lutas sociais seria impossível. Contudo, este argumento não se justifica, pois, no plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo

estão em consonância com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO (SANTOS, C. E. 2011, p. 188).

Essa “mistura” de entidades e instituições no corpo do Movimento explica as diferentes formas como a questão política e metodológica será tratada. Mas, a importância da construção deste Movimento, no entanto, está na questão primordial da disputa em torno das políticas públicas:

o movimento social por políticas públicas de Educação do Campo que ocorre no Brasil, com maior visibilidade nessa última década, e que estou a chamar de Movimento Nacional de Educação do Campo, nasce e se sustenta fundamentalmente na ação protagonista das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) e imaterial (conhecimento). Ademais, a importância dessa luta setorial por Educação do Campo, da parte desses sujeitos protagonistas, está justamente no fato de que eles extrapolam a setorialização ou compartimentação das políticas. Exigem que as políticas para essa educação se façam inerentes a um projeto de campo e de País conforme almejam (MUNARIM, 2011a, p. 62).

Esse é o mote basilar do movimento. O autor ainda acrescenta sobre essa base do Movimento:

Esse movimento social por uma Educação do Campo, que começa a ganhar contorno nacional, tem por mira as políticas públicas. A fonte de inspiração são as experiências pedagógicas concretas protagonizadas por sujeitos locais no âmbito, principalmente, da sociedade civil (MUNARIM, 2011b, p. 1).

Mesmo não tendo força suficiente para concretizar a totalidade dos seus objetivos, o Movimento cumpre o seu papel de proponente. Nesse sentido ele apresenta-se como uma alternativa ao projeto de desenvolvimento colocado para o país.

É possível identificar dois momentos principais do Movimento, que são apontados por Munarim. O primeiro seria o da construção da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e o segundo seria o da construção do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). É interessante ressaltar que esses momentos tem muita relação com a questão das disputas diretas com o governo nacional brasileiro, o primeiro se relacionando com o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, amparado por sua política neoliberal, e o segundo momento se relacionando com os governos do PT, que representaram uma maior abertura às lutas sociais, porém com algumas contradições. Nesse sentido, Munarim tece a seguinte análise:

Há que se observar que, de alguma maneira, o medo da perda do já conquistado durante um período de condições favoráveis no que se refere ao governo da União motiva a mobilização daquelas entidades com vistas a assegurar o futuro que se apresentava incerto. De outro lado, marca o início dessa experiência histórica a chamada Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que existiu desde a organização e realização da Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1998, até a realização da Segunda Conferência, em 2004. Com raízes inicialmente na mobilização por educação na reforma agrária, algumas poucas organizações capitaneadas basicamente pelo MST, com apoio de instituições como Universidade de Brasília (UnB), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), constituíram uma rede que desempenhou importante papel principalmente na elaboração das bases conceituais daquilo que viria a ser chamado de Educação do Campo. Na segunda metade desse “momento inicial”, a Contag desempenhou função relevante, especialmente imprimindo ao Movimento por uma Educação do Campo o caráter de luta por políticas públicas. Muito ativa durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso e o início do governo Lula, de alguma maneira, na medida em que o MEC, já no governo Lula, abre espaço e responde a demandas do Movimento por uma Educação do Campo, essa Articulação Nacional se desfaz (MUNARIM, 2011a, p. 60-61).

Tendo essa conjuntura o sustentando, o autor pontua a passagem da Articulação para o FONEC:

Por fim, é certo que a criação, agora, do Fórum Nacional de Educação do Campo não significa uma simples retomada da Articulação Nacional extinta. Mas não tenho dúvidas da existência de um nexos histórico entre esses dois momentos da organização da sociedade civil, no que concerne à Educação do Campo, constituindo, desse modo, uma experiência única. Nesse sentido, também, as experiências particulares ocorridas no interregno desempenharam um papel de ligação entre um momento e outro desse Movimento Nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2011a, p. 61).

Especialmente sobre a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, sediada em Brasília/DF, pode-se afirmar que esta teve como origem de criação a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (I CNEC), conforme colocado por Arroyo:

Nossa caminhada, enquanto articulação nacional **Por Uma Educação do Campo**, começou no processo de preparação da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998 (ARROYO, *et. all*, 2004, p. 207).

A Articulação teve como objetivo “contribuir para construção de políticas públicas específicas para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano” (MOLINA, 2003, p. 66). Ainda para esta autora,

Um dos principais trabalhos realizados pela Articulação Nacional tem sido a publicação da Coleção de Cadernos da Educação do Campo. Já existem quatro volumes, que tem grande circulação, sendo que o primeiro volume, que é Memória da Conferência Nacional, já está na 3ª edição. Os três volumes seguintes são: “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo”; “Projeto Popular e Escolas do Campo”; “Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas”, estando o último volume também na segunda edição. Estes materiais são trabalhados não só nos cursos, como também em todos os encontros estaduais e regionais seus textos são usadas como base para reflexões e trabalhos de grupo. Esta Coleção de Cadernos, pela intensa amplitude que alcançou tem dado significativa contribuição na construção do paradigma da Educação do Campo (MOLINA, 2003, p. 67).

A Articulação Nacional também promoveu/ajudou a promover atividades como Audiências Públicas com o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001, Seminários (I e II Seminário Nacional de Educação do Campo, que ocorreu, respectivamente em São Paulo, 1992, e Brasília, 2002), entre outros movimentos e mobilizações em torno da construção/consolidação da Educação do Campo no país.

Nessa linha, a Articulação Nacional teve um papel relevante na formulação do texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Já a elaboração das Diretrizes Operacionais, significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a “Articulação Nacional” no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados. Com relatoria sensível ao Movimento de Educação do Campo, mesmo ao arripio do MEC, encontros, reuniões e audiências públicas foram realizadas à elaboração, pela relatora Edla de Araújo Soares, do parecer nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, bem como à elaboração do “Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, aprovado na mesma sessão como Resolução CEB/CNE nº1. (MUNARIM, 2011b, p. 9).

Mas o aspecto que considera-se mais importante sobre o papel da Articulação Nacional foi assinalado por Munarim:

Ao par de evidenciar os primeiros passos de um Movimento, anuncia um conjunto de propósitos e ações que, a despeito de ocorrerem fora do Estado

ou, mais que isso, tendo o Governo da União daquele momento contrário às proposições que se construía, a decisão dos sujeitos do Movimento já era a de cultivar tais proposições no interior Estado como política pública, o que denota uma determinada qualidade de movimento social. Isto é, não se trataria de agir contra o Estado para destruí-lo, mas de agir no sentido de modificá-lo, democratizando-no (MUNARIM, 2011b, p. 8).

Essa característica da Articulação Nacional permitiu que se buscasse construir respostas concretas para os grupos sociais do campo, apontado a disputa pelo Estado pelo polo do trabalho como estratégia principal.

Um fator que merece destaque para a construção da Articulação Nacional foi a entrada da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) na composição da Articulação. A CONTAG trouxe o cunho do movimento sindical do campo para a discussão da Educação:

Convencida a compor o Movimento Nacional de Educação do Campo, a CONTAG passa a compor também a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. E durante o primeiro momento do Governo Lula essa “Articulação”, com poder de mobilização agora potencializado, não só pela entrada do novo parceiro, mas pela nova “ambiência política”, pôe-se a organizar a “IIª Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, cujo evento ápice ocorre em agosto de 2004 (MUNARIM, 2011b, p. 10).

A entrada da CONTAG na Articulação ampliou as estratégias de luta da Educação do Campo. Um exemplo disso foi trazido por Edson Anhaia, Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo, do Ministério da Educação:

Porque, como eu fiz essa pesquisa de quem construiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, ficou muito evidente. Quer dizer, as Diretrizes não nascem de uma demanda do MST. Elas nascem de uma demanda da CONTAG. Por quê? Se você olhar historicamente, como é que nasceu a CONTAG? Bom, a CONTAG nasceu em 1964, ela se institucionalizou, ela vai por dentro da lei, e o MST vai pela rua, pela ocupação. E quem fomenta a discussão das diretrizes é a CONTAG. O MST dá todo o apoio, mas não nasce de uma demanda... A CONTAG precisa de um respaldo legal para suas ações, porque pauta todo um processo de construção das grandes conferências que chama de Audiência Pública. Tudo organizado pela CONTAG (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

Essa característica da CONTAG, apontada por Anhaia, de caminhar pela institucionalidade, é muito importante para se entender processos vindouros da Educação do Campo. Obviamente, com a ampliação de movimentos participantes do processo, ampliaram-se também os processos de disputas e contradições internas do Movimento. O próprio

Munarim sugere que sejam realizados estudos que analisem essas disputas pois elas se refletem nas políticas públicas voltadas à Educação do Campo.

No que diz respeito à II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, pode-se identificar nesse encontro um novo marco para a questão da Educação do Campo e sua organização:

Efetivamente, a IIª Conferência Nacional de Educação do Campo marca uma espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo. E o evento de agosto de 2004, em Luziânia-GO, marca o ápice de uma determinada qualidade dessa relação. A partir daí, na medida inversa do cumprimento de uma agenda, por parte do MEC, agenda esta determinada pela Articulação Nacional, o Movimento de Educação do Campo começa a dar sinais de arrefecimento (MUNARIM, 2011b, p. 11).

Esse arrefecimento se soma às contradições que existem dentro da Articulação. Contradições essas que são fruto exatamente desta pluralidade de integrantes da Articulação, cada um com sua visão e perspectiva de leitura de mundo. Vendramini aponta para os empobrecimentos teóricos nas formulações da Articulação Nacional:

A Educação do Campo, nas formulações da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho (VENDRAMINI, 2010a, p. 131).

Seguindo ainda a mesma linha de avaliação das concepções teóricas e pedagógicas presentes no Movimento por uma Educação do Campo, Santos afirma que

Nas formulações no interior do Movimento por Uma Educação do Campo, como analisarei adiante, estão presentes as pedagogias do “aprender a aprender” em suas vertentes neo-escolanovistas como o construtivismo e as pesquisas na linha do professor reflexivo. Além disso, o multiculturalismo (por meio da defesa da educação para a diversidade) e a teoria da complexidade de Edgar Morin, ambas integrantes da “agenda” pós-moderna, são anunciados com frequência em alguns dos projetos de Licenciatura em Educação do Campo analisados (SANTOS, C. E. 2011, p. 157-158).

Além do aspecto apontado pelos autores, na perspectiva de fazer um balanço da questão do Movimento Nacional por Educação do Campo, é importante destacar que penetrar nos órgãos do Estado pela disputa por políticas não é tarefa simples,

Nesses órgãos oficiais, está posto hegemonicamente um pensamento adverso aos pleitos dos povos do campo por uma Educação do Campo, de todo modo, constata-se já a existência de funcionários do Estado favoráveis, que facilita o engendramento do Movimento aludido. Numa perspectiva de Estado ampliado, a sustentar-se, por exemplo, em Gramsci e Poulantzas, o Estado brasileiro estaria sendo permeado por interesses populares, a partir da conquista de espaços funcionais no serviço público. (MUNARIM, 2011b, p. 2).

Embora tenha aparecido uma perspectiva mais ou menos favorável no Governo Lula, há os limites colocados pelo modo de produção no atendimento aos grupos sociais do campo. E esse jogo de forças, com recuos e avanços, sinaliza para esses limites. A Articulação Nacional pautou seus avanços nas possibilidades oferecidas pelo Estado capitalista, a partir de conjunturas mais favoráveis às suas demandas. No entanto, do ponto de vista da organização social, quem entra em cena nesse momento para protagonizar a disputa pelas políticas públicas de Educação do Campo agora, com maior visibilidade, é o Fórum Nacional de Educação do Campo, objeto de análise mais detido do próximo item deste Capítulo.

3.1.1 O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)

No processo em que se verifica a institucionalização da Educação do Campo, ou seja, o movimento em que ela entra nas instâncias do Estado (principalmente no âmbito do poder Executivo) pressionado pela sociedade civil organizada, os movimentos sociais vão, ao mesmo tempo, perdendo seu protagonismo no processo, muito em função dos limites do próprio Estado, já discutidos anteriormente. As ações do MEC também não atenderam as necessidades, reivindicações e expectativas dos sujeitos do campo em relação à educação de qualidade. Nesse sentido, em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)²⁷, como uma retomada da pressão pela política pública de Educação do Campo.

O FONEC se constitui a partir dos seguintes fundamentos, conforme assinalado na sua carta de criação²⁸:

²⁷ O FONEC teve sua Comissão Provisória composta pelos seguintes membros: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (RESAB), União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Observatório da Educação do Campo – Universidade de Brasília, Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) e Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará (FPEC).

²⁸ O documento encontra-se no Anexo I desta Tese.

O FONEC caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos sociais/entidades que atuam na Educação do Campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo. O objetivo precípua do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 05/03/2013, p. 1).

O próprio discurso de criação do FONEC já sinaliza o seu caráter aguerrido em relação aos espaços de discussão de Educação do Campo mais ligados ao Estado. O Fórum, neste aspecto já significa certa mudança nas estratégias recentes dos movimentos sociais que lutam por Educação do Campo. É uma tentativa de, mais uma vez, tensionar as disputas em torno da questão.

Além de articular a pressão e disputa pelo Estado, o FONEC tem tido papel relevante inclusive com a elaboração de documentos críticos acerca da Educação do Campo, como é o caso do texto “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo” (FONEC, 10/03/2013) e também de notas técnicas que avaliam Programas e Políticas de Educação do Campo implementadas pelo Estado, a exemplo da Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa (FONEC, 2011) e a Nota Técnica sobre o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (FONEC, 2012)²⁹.

O documento em que analisa o momento atual da Educação do Campo foi elaborado visando subsidiar as discussões do Seminário Nacional de Educação do Campo, que ocorreu em 2012, articulado com o Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas³⁰, que ocorreu no mesmo ano. De acordo com a análise presente neste documento, há a reafirmação da perda de protagonismo dos movimentos sociais do campo na formulação das políticas:

Neste cenário, os movimentos sociais do campo, premidos pelo trabalho ideológico operado pelos meios de comunicação, pelo Congresso Nacional (via sucessivas CPI), pelo Poder Judiciário, como estratégia da burguesia, de desqualificação e criminalização para afastá-los da influência sobre o

²⁹ Como essas notas técnicas dizem respeito a Programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC), tais documentos serão apresentados e debatidos no próximo item desta Tese.

³⁰ Inclusive há um questionamento que tem sido levantado a partir do próprio título deste evento, no sentido de que o mesmo tenta apresentar a ideia de unidade, entretanto, fragmenta por demais os grupos sociais do campo.

Governo Lula, perderam força na sociedade. Por isso mesmo ganham força as tentativas de esvaziamento das políticas públicas construídas com intensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo (FONEC, 10/03/2013, p. 9).

O Fórum argumenta no sentido de que a rearticulação das elites agrárias sob a via do agronegócio entraram em cena para esvaziar o conteúdo transformador da Educação do Campo e passar a usá-la visando atingir seus próprios interesses de ampliação da acumulação do capital:

Nesta esteira, as forças conservadoras do agronegócio atuaram com eficiência, a ponto de ver-se ampliada a sua influência e intervenção nas políticas sociais. Senão, como compreender que a Confederação Nacional da Agricultura (CNA) esteja investindo sucessivamente em atuar em programas e políticas que são frutos das reivindicações dos trabalhadores rurais, tais como a Política de Assistência Técnica e Extensão Rural, no Programa Nacional de Habitação Rural, na Previdência Social emitindo declaração para que os trabalhadores rurais possam requerer aposentadoria, e agora buscando incidir mais fortemente na educação? (...) Exemplo desta ofensiva foi a criação pela CNA do Projeto Escola Viva que, segundo as informações veiculadas pelos seus canais de comunicação, deve “criar condições para que a família e a comunidade participem do dia-a-dia das unidades de ensino rurais. A escola deverá ser o principal instrumento de desenvolvimento social e comunitário”. Essa apropriação das reivindicações é esvaziada do debate social e do próprio enfrentamento das situações em que se encontra o campo brasileiro e em especial do modelo de desenvolvimento do campo que tem agravado as desigualdades sociais. As investidas atuais afirmam que há um papel importante da educação para a ampliação e manutenção do agronegócio (FONEC, 10/03/2013, p. 8).

É muito importante considerar que a análise do momento da Educação do Campo feita pelo Fórum se sustenta a partir da análise do campo brasileiro. Qualquer tentativa de explicar a Educação do Campo que não tenha o campo como base será parcial e não tocará no fundamental da questão: a relação orgânica da Educação do Campo com a questão agrária brasileira, conforme se defende nesta Tese.

Na finalização do documento, após análises que se realizam sobre alguns programas do Governo, o Fórum assume alguns compromissos no que diz respeito às estratégias a serem adotadas frente ao cenário atual. Dentre os compromissos assumidos, destaca-se “organizar-se, nacionalmente e nos estados, de modo a manter autonomia política, legitimando-se como espaço da sociedade civil organizada” (FONEC, 10/03/2013, p. 26). O destaque a este compromisso se dá em função da questão da autonomia política quando existe uma relação tão próxima entre as instituições que participam do FONEC e o Estado brasileiro.

Uma das forças do FONEC se mostra na indicação e sustentação políticas de nomes para ocupar posições estratégicas dentro do Estado. Exemplo disso foi a indicação do professor Antonio Munarim para ocupar a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo (SECADI/MEC) quando a mesma foi criada, em 2004. Cumpre somente ressaltar que na época a Articulação Nacional foi quem cumpriu esse papel de indicar, já que o Fórum só veio a se constituir em 2010. Outro exemplo recente foi a indicação de Edson Anhaia, que respondeu por esta mesma Coordenação Geral de Educação do Campo. Anhaia tem uma ligação histórica com a articulação de Educação do Campo nos estados do Paraná e Santa Catarina. Conforme ele mesmo relata “então eu recebi um convite do Fórum Nacional de Educação do Campo, que fez uma reunião interna e pautou o meu nome para ser o Coordenador Nacional de Educação do Campo” (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013). Anhaia coloca os desafios postos para ele ao assumir a Coordenação:

Um dos grandes desafios que me fizeram assumir e o compromisso que eu tenho também de estar aqui é justamente tentar dialogar mais com o Fórum Nacional de Educação do Campo, ou seja, mesmo que a gente tenha vários limites de orçamento, de infraestrutura, mas uma coisa é você ter esses limites e o Fórum não saber que tem esses limites. Por outro lado, se você conhece os limites, você consegue também ajudar a pensar estratégias para superar esses limites. Então o quê que eu olho a partir da coordenação de educação do campo? Eu entrei em uma fase muito complicada, no sentido que nós temos o orçamento fechado e o ano que vem tem eleição, então tudo que a gente for fazer de Programa e Edital tem o limite do tempo das condições eleitorais e uma copa do mundo no meio, então tá bem complicado. Então o quê que eu imagino que é a marca que a gente vai acabar construindo aqui? É de fato tentar dialogar muito mais com a sociedade civil organizada, no caso com o Fórum, e para a gente poder atender, ou criar condições para que isso possa ocorrer nos próximos anos, ter ainda uma continuidade de mais proximidade com os movimentos sociais e com o campo, com as demandas reais do campo. Então eu acho que é isso um pouco o papel dessa coordenação, de tentar criar as condições materiais, senão para curto prazo, mas para uma continuidade, a gente ter uma estrutura que atenda de fato as necessidades da Educação do Campo. Porque hoje a gente tem grandes, grandes limites para o atendimento. (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

O FONEC indicou Anhaia para a coordenação do MEC na perspectiva de promover o debate do Estado com as organizações sociais. Nesse sentido, Anhaia avalia que o papel do FONEC tem sido importante para reunir as demandas dos grupos sociais do campo, atuando na unificação das mesmas. De acordo com ele:

Hoje há uma grande desarticulação dos movimentos sociais que fazem com que venha para cá muitas pautas específicas dos movimentos sociais tal, do

movimento tal, então hoje, diferentemente do que a gente vivenciava há um tempo atrás, essa fragmentação de pauta dos movimentos sociais também contribui para que, nessa disputa, que tem por essas políticas, os movimentos sociais sejam fragilizados, o atendimento aos movimentos sociais sejam fragilizados. Que veio muita coisa específica de movimento. São poucas coisas que vem enquanto uma articulação maior. As coisas que vem com uma articulação maior passam pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

Assim, essa articulação que o FONEC vem promovendo ajuda a manter uma relativa coerência e unidade em torno das demandas pelas políticas públicas de Educação do Campo. Esse aspecto é reafirmado pelo Setor de Educação do MST:

Em 2012 nós formamos o FONEC, logo depois do lançamento do PRONACAMPO que a gente viu tudo que tava lá, que não era aquilo que a gente defendia, que a gente viu que o tiro estava indo pela culatra, tipo assim, aquilo tudo que a gente tava defendendo de educação, agora se lança um programão no MEC, chamado de PRONACAMPO, que todo mundo vai entender aquilo como sendo a política de Educação do Campo e não é aquilo que a gente tá defendendo e muitas das ações que estão lá não é. Então nós tivemos que formar um núcleo para tentar garantir nesse Fórum as concepções gerais que nos sustentam em relação à Educação do Campo, aí que foi formado o Fórum (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/ 2015).

Entretanto, o FONEC possui alguns fatores limitadores da sua articulação, que dizem respeito à questão do financiamento das reuniões do grupo. José Wilson de Sousa Gonçalves, membro do Fórum representando a CONTAG avalia a questão:

Aí o Fórum foi criado. Ele esteve muito forte. Ele conseguiu ser reconhecido no governo como o Fórum das organizações sociais do campo, composto de organizações sociais, sindicais e de espaços das universidades, no caso aqui do Observatório da Educação do Campo, no Pará é o Fórum [Paraense de Educação do Campo] e em Santa Catarina, o Fórum [Catarinense de Educação do Campo] também. Ele conseguiu repercutir bem, ser chamado, inclusive nós impusemos que o Fórum teria que estar participando desses debates nacionais. O Fórum conseguiu produzir duas notas técnicas, que ajudou muito que era a Nota Técnica do Saberes da Terra e da Escola Ativa. Mas como o Fórum não tem vida própria, ele fica dependendo das condições de cada movimento tem para poder se articular e mandar os seus representantes, ou para liberar para escrever, ou para participar de reunião, de debates. Teve um momento que nós fomos muito chamados e tinha um momento que nós não podíamos ir. Não tinha condição. Quem chamava a gente não bancava. E hoje nós estamos dependendo muito da gente se reunir quando tem uma ação a nível nacional, para poder viabilizar a vinda da gente. (José Wilson de Sousa Gonçalves. Entrevista. 26/02/2015).

Assim, as reuniões do Fórum ficam ao sabor de eventos nacionais que ajudam a viabilizar para que as mesmas aconteçam. Este acaba se tornando um fator limitador da atuação do Fórum.

No que diz respeito à relação entre a Comissão Nacional da Educação do Campo³¹ e o Fórum Nacional de Educação do Campo, Edson Anhaia ressalta que “A CONEC, tem que entender que ela é institucionalizada, ela é paritária, metade governo, metade sociedade civil. O Fórum é uma organização da sociedade civil” (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013). A grande questão é porque a sociedade civil não se enxerga representada em sua “metade” que faz parte da CONEC e cria outra instância de reivindicação e pressão, essa é a contradição e ela é reconhecida por Anhaia: “o Fórum não se vê representada na CONEC, no sentido das suas demandas serem atendidas” (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013). Entretanto, de acordo com o Artigo 10 da Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu e definiu as diretrizes gerais do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), “O controle social das ações do PRONACAMPO será acompanhado pela Comissão Nacional de Educação do Campo, (...), em articulação com as instâncias colegiadas locais dos estados e do Distrito Federal” (DOU,2013a). Ou seja, há um conflito entre o que cabe, institucionalmente, à Comissão Nacional de Educação do Campo e a forma como o Fórum Nacional de Educação do Campo avalia essa Comissão.

A avaliação da CONTAG em relação à CONEC é bastante elucidativa da questão apontada anteriormente, sobre a relação contraditória que se estabelece entre Comissão e Fórum Nacional de Educação do Campo:

A Comissão tem que realizar duas reuniões por ano, financiadas pelo MEC. A CONEC é constituída por representações das organizações sociais do campo, que a CONTAG tá lá. Tem MST, tem a RESAB, tem várias. E tem a representação do governo. Na representação do governo estão todas as secretarias do MEC. Só que esse negócio em um determinado momento ficou tão esvaziado e ainda continua, que o ano passado acho que houve uma reunião, acho. **Tão esvaziada que as próprias Secretarias do MEC não vão.** E quando vai manda um funcionário, não é nem um diretor, manda um funcionário, que ele fica muito calado, quando ele dá uma palavra lá é totalmente distorcida, né. Não assume posição. Então, de fato, o que seria uma Comissão que foi criada na época para coordenar todos os debates, de encaminhamento e acompanhamento da Educação do Campo, tanto que quando cria o PRONACAMPO tá lá dentro do PRONACAMPO, como seria o espaço da sociedade e do governo para poder debater, discutir, construir, coordenar, acompanhar, e tal e tal, a Educação do Campo. Nós fizemos isso valer. Foi uma negociação nossa. Mas a CONEC tem que ser fortalecida. Não dá para ficar esse espaço esvaziado em que o próprio MEC não

³¹ Esta Comissão já existe dentro do MEC e será melhor analisada no próximo item da Tese.

valoriza. Então nossa avaliação é que a CONEC é este espaço, mas esvaziado, sem muito poder de intervir junto ao MEC (José Wilson de Sousa Gonçalves. Entrevista. 26/02/2015. Grifos nossos).

Da mesma forma que a CONTAG, o MST tem uma avaliação semelhante em relação à forma como a CONEC vem sendo conduzida:

Até de quem veio participar da CONEC, dos próprios diretores que vinham participar da CONEC, enquanto representação do MEC, eles não tinham nenhum debate da Educação do Campo, nem entendiam qual era a concepção da Educação do Campo. Achou que discutir a Educação do Campo era apenas exigindo a construção de uma escola. Quando a gente falava: nós queremos uma escola diferente para o campo, eles diziam: ah, nós vamos trazer aqui um arquiteto que vai desenhar um modelo de escola diferente. Tu vê só a concepção das pessoas, entendeu? [...] A CONEC foi muito esse espaço de, infelizmente, a gente até se desestimulou de participar da CONEC porque a gente não era ouvido. Era uma participação falsa a nossa na CONEC, entendeu. A gente ia lá, colocava nossas concepções, nossa defesa, nossa pauta, o que que a gente defendia, mas o grupo que estava na representação do governo no MEC acabava fazendo um relatório sempre tirando as nossas concepções e fazendo do jeito que eles queriam. Então isso foi desestimulando (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/2015).

Essas avaliações são bastante sintomáticas dos desafios da Educação do Campo, assim como reafirmam a necessidade de fortalecer o FONEC. Recentemente, o Fórum produziu e encaminhou um documento à Coordenação de Educação do Campo do MEC, fruto dos debates de planejamento para o ano de 2013 e 2014. Esse documento sintetiza as conclusões e proposições levantadas na oficina de planejamento do Fórum e pretende se consolidar como um encaminhador das ações do Fórum para o biênio citado. A elaboração contou com uma participação bastante ampla, tanto do ponto de vista regional quanto do ponto de vista institucional, conforme a descrição metodológica trazida pelo próprio documento:

Convocada pela Coordenação Nacional do FONEC, ocorreu nos dias 13 e 14 de junho, em Brasília – sede do CESIR/CONTAG –, a “Oficina de Planejamento do FONEC” para o corrente ano de 2013 e 2014. Para esse encontro de trabalho foram convocadas representações estaduais do Movimento Nacional de Educação do Campo. Vinte (20) estados brasileiros encaminharam delegados escolhidos de acordo com o limite de vagas e por critérios previamente determinados pela Coordenação Nacional, de maneira que espelharam a organização do Movimento de Educação do Campo internamente a cada estado representado. Assim, o “Grupo Nacional de Trabalho”, que denominamos de “Oficina de Planejamento”, foi constituído por 68 participantes, com a seguinte distribuição: 38 representantes de movimentos sociais e sindicais do campo; 17 de instituições públicas universitárias; 09 de secretarias de estado da educação e, na condição de

convidados diretos da Coordenação Nacional, dois representantes da Frente Parlamentar Mista de Educação do Campo; um representante da UNDIME e um representante do Unicef. Além desses, também sob convite direto da Coordenação do Fórum, estiveram presentes durante o encontro um Profissional Servidor do MEC e um do MDA. (FONEC, 2013, p. 1)

Entretanto, o grande problema identificado no texto do documento se constitui como o maior risco para a Educação do Campo: não é tratada, em nenhum dos pontos de ação definidos para o Fórum (e são muitos), a questão agrária. Não há menção em pressionar nas instancias do Estado pela realização da reforma agrária, por exemplo, e articular isso com a Educação do Campo.

O mais grave desta constatação é que parece ser irresistível fragmentar a Educação do Campo do campo brasileiro. Mesmo o FONEC, que tem uma leitura das condições materiais do campo, que compreende a articulação do capital no campo, que afirma em outros momentos que a materialidade de origem da Educação do Campo é a questão agrária parece, em outros momentos, cair na armadilha da ruptura, da separação. Muito complicado é que esse “lapso” analítico aconteça no momento em que as linhas de ação do Fórum são traçadas, pois essas linhas de ação serão diretivas para as ações, não só dos membros do Fórum, mas possivelmente para muitos dos grupos que defendem e constroem a Educação do Campo no Brasil.

Essa crítica não invalida, obviamente, todo o significado que o FONEC tem tido para a construção da Educação do Campo e das políticas públicas voltadas para o setor. Mas é preciso estar sempre atento para a relação da Educação do Campo com o campo e não incorrer em desvios analíticos e estratégicos.

Nesse sentido, passa-se agora a analisar o percurso institucional da Educação do Campo por dentro do Ministério da Educação. Ressaltando que esse percurso tem muito da atuação do Movimento Nacional por uma Educação do Campo.

3.2 A COMISSÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO POR DENTRO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

A construção institucional da Educação do Campo por dentro do Ministério da Educação aconteceu um pouco antes da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC), ainda no ano de 2003, quando foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, por meio da Portaria Nº 1374, de 03/06/2003, no

âmbito da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), hoje denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC).

Em 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo (MEC, 2003, p.7).

Esse GPT assumiu a função principal de pensar sobre a política de Educação do Campo no Brasil e sua criação marca o início da trajetória da Educação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ao qual se vincula o PRONERA e a ligação orgânica da educação com a Reforma Agrária, para o MEC. Importante destacar que o GPT foi composto desde o seu início por representantes que compunham também a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, demonstrando uma intersecção entre o governo e a organização social.

A partir da sua criação e enquanto esteve em funcionamento, o GPT de Educação do Campo se preocupou em divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que haviam sido estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº.01 de 3 de abril de 2002. Além disso,

A partir de sua constituição, o GPT realizou vários encontros no decorrer do segundo semestre de 2003, quando procurou, a partir do diagnóstico “Perfil da Educação do Campo”, elaborado pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao sistema de ensino formal no meio rural, levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo, compreendendo-a como instrumento imprescindível para o desenvolvimento sustentável das populações do campo. (MEC, 2003, p. 5)

Desde sua constituição, o objetivo do GPT de Educação do Campo foi promover o diálogo do governo com os movimentos sociais e, nesse sentido, a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros, foi muito significativa. Como um dos resultados da articulação do GPT, foi criado o documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios”, um trabalho coordenado por Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira e

Clarice Aparecida dos Santos. Esse documento foi fruto de debates realizados no Seminário Nacional de Educação do Campo, que aconteceu em 2003, e se amparou em dados e diagnósticos da questão educacional no campo brasileiro, visando subsidiar a construção de políticas públicas para o setor da Educação do Campo. Na parte que trata dos parâmetros para a construção da política de Educação do Campo, o documento coloca que:

No Brasil, o proclamado direito universal à educação tem sido uma dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais. Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (MEC, 2003, p. 33).

A tônica do texto é bastante conciliadora, especialmente ao valorizar a questão cultural do campo e não efetivamente as condições materiais, se colocando, de fato, como um documento institucional, com uma linguagem pouco combativa. Do ponto de vista da operacionalização, o tom conciliador ainda aparece ao colocar que “as políticas de educação devem estimular ações articuladas entre os diferentes órgãos públicos e privados, aos movimentos sociais e organizações não-governamentais” (MEC, 2003, p. 41).

Ao final do documento, o GPT de Educação do Campo estabeleceu uma agenda de trabalho, descrita a seguir:

1. O cumprimento e ampla divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), objetivando estimular os Estados e Municípios à sua implementação, mediante articulação com Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação e CCE - Conselhos Estaduais de Educação.
2. Incorporar à discussão do Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica o financiamento diferenciado, envolvendo o cálculo custo/aluno e remuneração dos profissionais considerando as especificidades do campo e adequando-os à sua dinâmica, conforme recomendação dos Art. 14 e 15, incisos I,II e III da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002.
3. A criação da Coordenadoria de Educação do Campo no âmbito do MEC , mantendo o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo e ampliando-o com a participação da Undime e Consed.
4. A elaboração de um Plano Nacional de Formação para educadores e educadoras do campo, coordenado pelo MEC visando ao cumprimento do Parágrafo único do Art. 12 da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002. (MEC, 2003, p. 45)

Em 2004, como parte da agenda do GPT, o MEC criou a Coordenação de Geral de Políticas de Educação do Campo, vinculada à Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, da SECADI, coordenada por Edson Anhaia na época da pesquisa de campo, que tem uma ligação histórica com a construção da Educação do Campo no estado do Paraná. A criação da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo teve um importante papel para a inserção da discussão dentro do MEC, de uma forma mais estruturada.

Em 2007, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo foi substituído pela Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), órgão colegiado que tem como objetivo assessorar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas públicas para a Educação do Campo, visando garantir educação de qualidade para os grupos sociais que vivem no campo. De acordo com o MEC, a Comissão tem as seguintes características:

A Comissão Nacional de Educação do Campo é um órgão colegiado de caráter consultivo que reúne dez representantes dos ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação; e por oito integrantes de movimentos sociais de abrangência nacional: centros familiares de formação por alternância, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura, Comissão Pastoral da Terra, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento das Mulheres Campesinas, Movimento dos Trabalhadores sem Terra e Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro (MEC, 2012b).

Atualmente, a Comissão Nacional de Educação do Campo está instituída pela Portaria Nº 674, de 1 de agosto de 2013 e permanece com o objetivo de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas para a Educação do Campo. Com a instituição da Portaria Nº 674, foram realizadas algumas mudanças na composição da Comissão, que agora se apresenta da seguinte maneira:

Art. 2º A Comissão Nacional de Educação do Campo será composta por representantes:

- I - do Ministério da Educação, notadamente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, da Secretaria de Educação Básica - SEB e da Secretaria de Educação Superior - SESu;
- II - do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE;
- III - do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

- IV - do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA;
 - V - da Secretaria Nacional da Juventude - SNJ;
 - VI - da Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM;
 - VII - da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR;
 - VIII - das Universidades Federais;
 - IX - da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;
 - X - do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED;
 - XI - da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME;
 - e
 - XII - de nove organizações integrantes da sociedade civil de âmbito nacional.
- § 1o As organizações da sociedade civil de âmbito nacional com representação na Comissão Nacional de Educação do Campo são as seguintes:
- I - Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAS;
 - II - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG;
 - III - Comissão Pastoral da Terra - CPT;
 - IV - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar - FETRAF;
 - V - Movimento dos Atingidos por Barragens - MAB;
 - VI - Movimento das Mulheres Camponesas - MMC;
 - VII - Movimento dos Trabalhadores sem Terra - MST;
 - VIII - Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro - RESAB; e
 - IX - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ (DOU, 2013, p. 21).

A CONEC sempre será presidida pelo representante da SECADI e secretariada pelo Coordenador-Geral de Educação do Campo da Diretoria de Educação do Campo. A paridade das representações na Comissão é dividida entre onze membros ligados à representação institucional e nove representantes da chamada “sociedade civil”. Entretanto, conforme debatido no item anterior deste Capítulo, a chamada “sociedade civil” não se vê representada na CONEC. Há sérios problemas apontados pelos movimentos sociais nessa representação. Tais problemas, inclusive, levaram à construção do Fórum Nacional de Educação do Campo.

Em se tratando da questão institucional da Educação do Campo, no âmbito do MEC, alguns programas têm sido desenvolvidos e merecem ser destacados pela sua relevância. O de maior visibilidade entre eles é o programa de formação de professores para atuar na área rural, apontado pelos movimentos sociais como bastante estratégico para a questão da Educação do Campo. No que diz respeito à situação dos professores e da educação na área rural, de forma resumida, o seguinte contexto esclarece a condição de precariedade:

No entanto, o quadro atual revela as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada

permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento em que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade (INEP, 2007b, p. 26).

Ainda de acordo com o documento do INEP sobre o panorama da Educação do Campo no Brasil, em 2007, “existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, e eles representam 15% dos profissionais em exercício no País. São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários” (INEP, 2007b, p. 36). Esse contexto, junto com a pressão dos movimentos sociais dá força para que o MEC institua a política de formação de professores voltados para atuar no campo. Trata-se do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Tal Programa foi concretizado em 2006, com experiências pilotos em quatro Universidades Federais brasileiras. Pelo significado estratégico e inovador desta iniciativa, a mesma será analisada mais detidamente no Capítulo 5.

Seguindo a perspectiva de apresentar alguns programas localizados no MEC e voltados para a questão da Educação do Campo, descreve-se o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra. Este Programa é a junção de dois outros Programas: o Saberes da Terra, desenvolvido no âmbito do MEC e o Projovem, uma iniciativa mais geral que envolve variados ministérios. O MEC define como escopo de ações do Projovem Campo – Saberes da Terra

Disponibilizar recurso financeiro aos sistemas de ensino para a oferta do primeiro ano de novas turmas de educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional e apoio técnico para a elaboração da proposta pedagógica de ensino fundamental de acordo com a matriz de referência do Programa Saberes da Terra, compreendendo os princípios da alternância, da educação do campo, educação popular e desenvolvimento sustentável, está prevista a realização de encontros e seminários para a articulação entre as secretarias, instituições federais e movimentos sociais, bem como a formação de coordenadores pedagógicos e educadores no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores – RENAFOR, para a construção de referenciais e o desenvolvimento de práticas político pedagógicas que possibilitem a formação integrada dos jovens e adultos do campo quanto as suas relações sócio históricas, políticas e culturais (MEC, 2014b).

Esse Programa tem uma dimensão interessante para a análise desta Tese, pois trata-se de um programa que incorpora a questão da formação profissionalizante. A formação profissional vai se tornar algo bastante relevante na questão do PRONACAMPO que será

tratada no Capítulo 5, e evidenciará com maior ênfase a disputa em torno das políticas públicas de Educação do Campo.

Em relação à metodologia do Projovem Campo – Saberes da Terra, a nota técnica do FONEC situa que o mesmo

Tendo sido inspirado nas iniciativas pedagógicas dos movimentos e organizações sociais do campo, o Programa pauta sua proposição e argumentação pedagógica por elementos teóricos-metodológicos originários de uma tradição pedagógica socialista, de base materialista histórica e crítico-dialética, assume a defesa da educação como prática social emancipatória, referendando-se nos pressupostos da educação popular freireana, e reconhece o homem como sujeito do conhecimento, este produzido na interação com o mundo social e tomado como instrumento de transformação da realidade, mundo (FONEC, 2012, p. 6).

Do ponto de vista dos problemas que o Programa vem enfrentando,

Atualmente o Programa Projovem Campo enfrenta contradições que podem comprometer fortemente sua existência, continuidade e ampliação. Entre estas, muitos dos limites estão diretamente relacionadas ao processo da sua incorporação ao Projovem, que promoveu a massificação da oferta de forma burocrática, por via de decretos e sem a construção coletiva e escuta dos parceiros que vinham participando da versão 2005-2008. As conseqüências de tais contradições se manifestam no não alcance das metas; no endurecimento da burocracia governamental nos estados; fragilização do funcionamento e relação política interna nos comitês; na fragilização dos processos de formação de professores; e na desvirtuação dos princípios e identidade pedagógica originária do Programa (FONEC, 2012, p. 7).

Ou seja, a questão burocrática, neste caso, tem trazido problemas para a execução de uma proposta que se construiu referenciada nos movimentos sociais de luta pela terra. Obviamente, como uma reivindicação dos movimentos sociais,

O conjunto desses problemas não constitui a situação atual do Programa como algo inexorável ou como uma ação de educação do campo fadada ao fracasso. O que se constata em relação a isto é que as possibilidades de êxito e consolidação das ações do programa tem ocorrido principalmente onde os fóruns e/ou comitês têm conseguido ampliar e pluralizar sua composição política, funcionando efetivamente e de forma plenamente democrática, se constituindo como espaço de interlocução e proposição coletiva, aproximando as secretarias de educação (proponentes), IESs e movimentos e organizações sociais. O sucesso do programa também está diretamente ligada a capacidade que os governos e secretarias de estado de educação têm desburocratizar e não centralizar autoritariamente sua gestão (FONEC, 2012, p. 11).

Nesse sentido, é recolocada a necessidade de que os movimentos sociais estejam presentes na formatação e execução dos cursos, considerando que a presença dos mesmos tem sido uma garantia de que a proposta metodológica seja preservada.

Seguindo a resumida descrição e análise das iniciativas do Ministério da Educação sobre a Educação do Campo, o Programa Escola Ativa tem como objetivo melhorar a qualidade da educação em classes multisseriadas das escolas do campo, levando em consideração que a multisseriação é uma realidade presente nas escolas do campo que precisa ser melhor assistida.

O referido Programa é uma estratégia metodológica implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, contemplando escolas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e com baixa densidade populacional. Nelas, todas as séries/anos são atendidas em uma mesma sala de aula por apenas um professor. Dados do MEC contam 51 mil escolas com classes multisseriadas, representando mais de 50% das escolas do campo. Encontram-se, predominantemente, nas regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FONEC, 2011, p. 1).

No que diz respeito ao seu percorrer institucional, o Programa teve a seguinte trajetória:

De agosto de 2004 até setembro de 2006, o Programa Escola Ativa, mesmo com a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC, permaneceu na estrutura do FNDE – agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial. À frente da Coordenação-Geral de Educação do Campo, o professor Dr. Antonio Munarim realizava a crítica sobre essa alocação e, ao mesmo tempo, defendia que para recebê-lo na estrutura da Coordenação-Geral de Educação do Campo o programa teria de sofrer profunda modificação. O referido programa somente passou para a SECAD no decorrer de 2007, após a saída de Munarim da Coordenação-Geral. Foram encerradas as transações com o Banco Mundial e o MEC assumiu o programa com recursos próprios, transferindo sua gestão à estrutura da SECAD e expandindo-o a todas as regiões do país. Para tanto, solicitou uma avaliação com vistas a redirecionamentos, mas esta avaliação, feita pela UFPA, nunca chegou a ser considerada (FONEC, 2011, p. 3).

O Escola Ativa é colocado como um Programa prioritário na SECADI, para onde se destina o maior montante de recursos financeiros da Secretaria, de acordo com a Nota Técnica emitida pelo FONEC (FONEC, 2011). No entanto, os seus objetivos não estão sendo alcançados e as explicações dessa situação se encontram nos diversos problemas de ordem burocrática do desenvolvimento do Programa no âmbito da SECADI, que vão desde o repasse demorado do recurso e do material pedagógico até a questão da troca de informações entre a

Secretaria e as Instituições de Ensino Superior que assumiram a formação da Escola Ativa a partir de 2008.

Desde 2008, o Programa expandiu-se para todo o Brasil e tem financiamento direto do MEC e não se encontra mais atrelado ao Banco Mundial, os livros foram revisados e reeditados. O Programa foi assumido pela SECAD como uma ação prioritária para a educação básica no campo e as universidades federais foram alçadas a participar das iniciativas nos Estados brasileiros, juntamente com as respectivas secretarias de educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas à proposição teórico-metodológica do Programa (FONEC, 2011, p. 3).

Apesar de algumas mudanças, o documento elaborado pelo FONEC avalia que ainda persistem problemas estruturais ao Programa como a questão metodológica não-crítica que subsidia o mesmo (escolanovismo), a burocratização, a ausência dos movimentos sociais nos processos que envolvem o Programa e a desconsideração acerca das condições materiais de existência do/no campo. Nesse sentido, torna-se necessário repensar e reformular o Programa, na perspectiva apontada pela crítica levantada pelo FONEC.

Destaca-se ainda o programa Escola da Terra que, conforme o MEC,

Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecer recursos: livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino (MEC, 2014c).

Merece destaque também o Programa Nacional de Livro Didático – PNLD Campo, que em sua concepção “Contempla aquisição e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades” (MEC, 2014d).

Outros programas podem ser citados, como aqueles de amparo à questão da infraestrutura das escolas do campo, da gestão escolar, entre outros. No entanto o que convém é analisar o significado desses Programas para a construção da realidade material dos povos do campo e a relação deles com a questão agrária. Há uma compreensão de que tais Programas se destinam a um grupo social específico, construído a partir de uma materialidade específica, qual seja, a materialidade do campo brasileiro. Entretanto tais programas, ao

menos em nível documental, não tocam ao fundo na questão da realidade agrária. Mais uma vez, a questão agrária é negligenciada na articulação desses Programas. O campo se transforma em cenário, base física, onde tais programas se desenvolvem. Além dessa questão estrutural, de forma geral, os Programas são desenvolvidos de forma desarticulada uns dos outros, o que diminui o potencial de complementação entre os mesmos.

Nesse sentido é que compartilha-se do pensamento de Albuquerque (2011) quando esta elabora uma crítica sobre a atuação do MEC e seu limite estrutural:

Por isto a necessidade de quebrar as ilusões de que o Estado, precisamente o Ministério da Educação, está sendo democrático, por exemplo, com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), principal órgão que vem fomentando a Educação do Campo no Brasil. O Estado está sim, cumprindo seu papel de fomentar a democracia para as minorias. Estas, as denominadas ‘minorias’, por vezes aderem a estas iniciativas de maneira a-crítica, como se estivessem sendo contemplados no interior da democracia burguesa. Em detrimento da luta pela educação pública e de qualidade para toda a classe trabalhadora, ressaltam as políticas para as minorias. Perguntamos: os trabalhadores do campo e afrodescendentes, por exemplo, são minorias em nosso país? Desta forma, as ditas minorias são parcialmente atendidas em suas reivindicações específicas, porque os recursos não permitem que a totalidade das minorias seja contemplada com as políticas focais de Estado e de governo. Por outro lado, não podemos analisar este fenômeno unilateralmente. A SECADI vem fomentando experiências significativas no campo da formação de professores, por exemplo, para a educação do campo. Semelhante ao que Marx apontou na crítica ao programa de Gotha, enquanto classe, os trabalhadores devem tencionar para que as políticas implementadas atenda as necessidades reais e concretas no âmbito educacional, pois não podemos esperar que o Estado, com a posição de classe que ocupa, o faça. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 171).

Ou seja, existem alargamentos na disputa em relação à Educação do Campo no âmbito do Estado, existem algumas conquistas. Mas as mesmas são limitadas. Não tocam no essencial. No caso da Educação do Campo, defende-se que o essencial não é a educação e sim, o campo, no sentido do acesso a terra e da garantia das condições materiais para a vida digna nela.

A análise de Munarim (2011b) dialoga com este entendimento na medida em que ele avalia como tem sido a penetração do Movimento Nacional por Educação do Campo na estrutura do MEC:

De outro lado, evidências demonstram que a estrutura criada no interior do MEC para dar conta da agenda de Educação do Campo, se mostrou muito frágil dentro da pesada e visivelmente refratária estrutura desse ministério.

Desse modo, com estrutura refratária e sem a Articulação Nacional como forma de pressão organizada, tem-se como resultado uma certa desmobilização de um processo nascente de produção de políticas públicas no campo da Educação do Campo (MUNARIM, 2011b, p. 12).

Vanderlúcia Simplício, do Setor de Educação do MST, traz luz para essa problemática dentro do MEC, tendo como ponto de partida a própria postura do Movimento. Segundo ela,

Nós nunca temos pensado uma linha estratégica de ação, de luta por esses espaços na SECADI. Eu tenho avaliado que a gente nunca parou para dizer assim: aqui nós vamos disputar. Nós nunca fizemos isso como a gente faz no PRONERA: aqui a gente não vai deixar que se escape essas e essas concepções, porque é o âmbito da reforma agrária para nós enquanto MST que luta pela reforma agrária. Já na SECADI, no MEC como tem a ampliação de outros movimentos a gente sempre procura ouvir os outros movimentos e nunca vai ser o MST que vai lá pautar alguma coisa sozinho. Por mais que existisse uma vontade, nós nunca iríamos lá dizer que nós estamos pautando essas e essas questões dentro da SECADI. Então a gente espera muito até pelo Fórum, agora a gente reuniu o Fórum, tentando aglutinar as ideias, marcar os horizontes daquilo que nós queremos. Dia 10 de março a gente fez uma reunião com algumas representações do Fórum e a gente já marcou uma reunião mais ampliada do Fórum e a ideia é disputar esse espaço. Então lá já foi discutido isso, com nomes... Mas o MST faz isso sempre em conjunto com os demais. Nunca ele vai pautar isso sozinho lá no MEC, porque eu acho que não é diretamente um território nosso de luta. E eu acho que tem que ser por aí mesmo (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/ 2015).

Ou seja, o fato do MST não disputar o MEC, como o faz no MDA/INCRA, talvez seja um dos fatores de esvaziamento político do mesmo, considerando que o MST é o movimento social mais aguerrido no campo brasileiro³².

Munarim (2011a) apresenta ainda outra faceta da questão da Educação do Campo no seio do Estado, colocando um aspecto importante do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010:

Nas marchas e contramarchas das disputas no interior do Estado, para ilustrar, convém evidenciar um fato ocorrido no âmbito do MEC. Em 2005, o governo federal deixou passar a oportunidade de revisão do PNE, previsto na própria lei que o instituiu. Diga-se ainda que, no âmbito de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), mais especificamente de sua Coordenação-Geral de Educação do Campo, chegou a ser elaborada uma proposta de capítulo específico para ser incluído no PNE revisado. Essa proposta, construída com a participação das

³² Em entrevista com a CONTAG e com o MST, ficou bastante clara a diferença da postura em relação a uma especulação sobre a possível dissolução da SECADI. A CONTAG mostrou-se bem mais preocupada com a questão do que o MST.

organizações e movimentos sociais do campo, continha em sua estrutura conceitos, diretrizes e metas resultantes das experiências e dos debates desses movimentos e organizações sociais, que ensejavam nitidamente uma luta contra-hegemônica no campo da educação. Em vez da revisão do PNE, em 2005, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas e ações governamentais importantes, mas que não acena para uma mudança radical na estrutura da educação brasileira no que concerne a seu compromisso com o desenvolvimento do capital – antes, trata-se de um conjunto de proposições que compõem a essência do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de cunho desenvolvimentista – e também não possui políticas diferenciadas de Educação do Campo capazes de implicar mudanças nas estruturas dos sistemas estaduais e municipais de educação. Alguns programas importantes são instituídos nesse sentido, mas ficam longe de exercer um poder de induzir a mudanças compulsórias nas instâncias infra do Estado. Ademais, se não bastasse a ação negativa do PNE, vicejando diretamente dentro do Ministério da Educação contrariamente à Educação do Campo, juntam-se a isso forças existentes em outros espaços do Estado e que são igualmente contrárias à emergência e à consolidação desse arcabouço de projeto de desenvolvimento educacional alternativo aos povos do campo. Refiro-me, por exemplo, à ação dos órgãos de controle de Estado, que inibem o desenvolvimento de programas complementares como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). (MUNARIM, 2011a, p. 54).

A questão apresentada por Munarim é bastante relevante e significativa do tensionamento na construção da Educação do Campo. O que se acredita é que políticas de Educação do Campo devam ser fortemente vinculadas aos movimentos sociais de luta no campo e se desenvolvam a partir de pressupostos revolucionários e não conservadores. As análises mais recentes desses programas dão conta do esvaziamento de conteúdo dos mesmos e apontam para um desafio que está colocado para aqueles que se dispuseram a construir a Educação do Campo no Brasil e ainda estão seguindo na luta por essa construção.

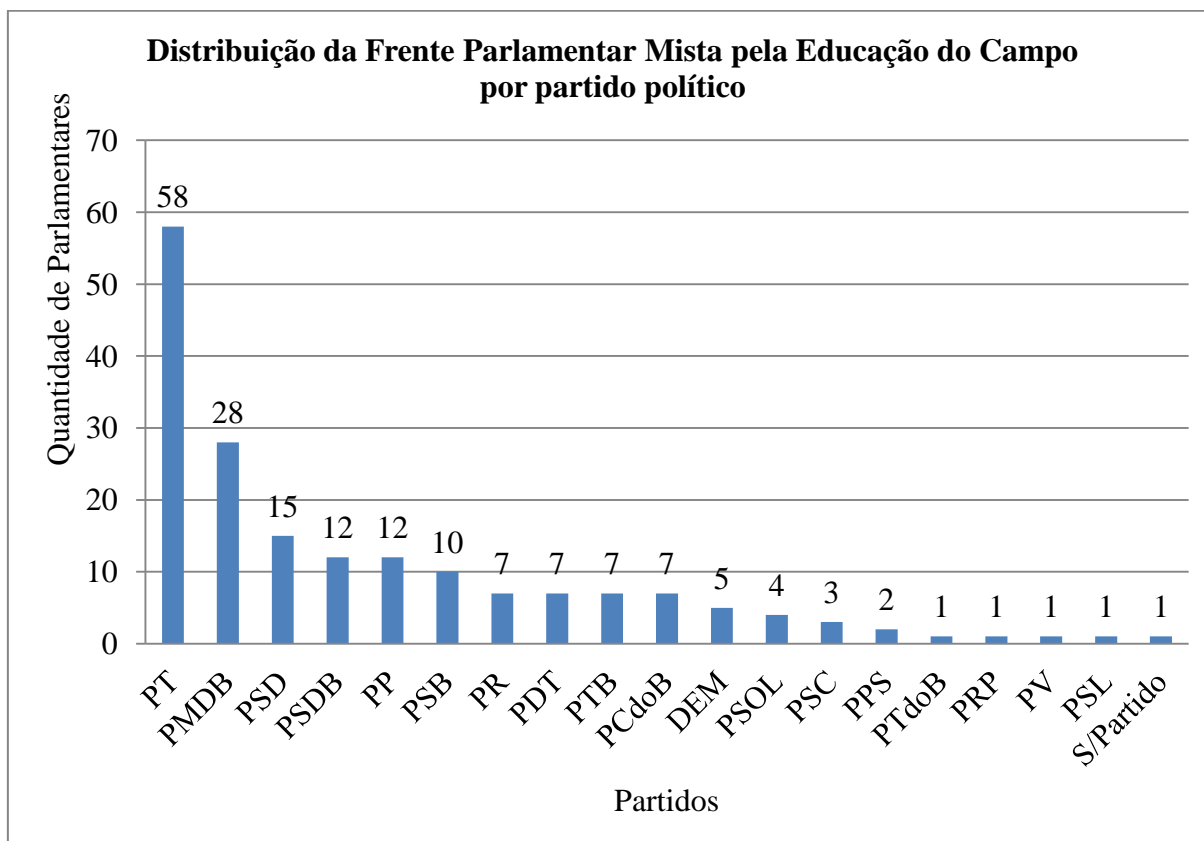
3.3 A FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No ano de 2011, um fato inaugura outra conquista significativa para a Educação do Campo: a instituição da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, composta por 171 Deputados Federais e 11 Senadores da República³³, que aderiram à Frente. Essa conquista é histórica porque é a primeira ação da Educação do Campo no âmbito do Poder Legislativo do Estado brasileiro, antes restrita ao Executivo.

³³ A composição desta Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo encontra-se no Anexo J da Tese.

Do ponto de vista da sua composição político-partidária, a Frente Parlamentar apresenta a configuração apresentada no Gráfico 7:

Gráfico 7:



Fonte: FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

O Partido dos Trabalhadores (PT), juntamente com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), se destacam como os partidos com o maior número de parlamentares envolvidos com a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, somando juntos 86 dos 182 parlamentares participantes (ou 47,25%), sendo que 3 são Senadores da República e 83 são Deputados Federais. Considerando que o cenário político brasileiro hoje se polariza entre o PT e seus aliados, que tem como principal partido de apoio o PMDB, e o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) e seus aliados, que tem o partido Democratas (DEM) como principal aliado, vale a pena traçar, nesse aspecto uma análise comparativa. PSDB e DEM, juntos, totalizaram 17 parlamentares envolvidos na Frente Parlamentar, (ou 9,3%) sendo que apenas 1 é Senador da República e os demais 16, Deputados Federais, em comparação com os 83 do outro bloco político.

Do ponto de vista do percentual da bancada de cada um dos partidos citados na polarização política brasileira (PT/PMDB x PSDB/DEM), é possível auferir os seguintes números: a bancada parlamentar do PT consta de 99 parlamentares; do PMDB, de 92 parlamentares; do PSDB, de 56 parlamentares e do DEM de 32 parlamentares. Isso significa que percentualmente, 58,5% dos parlamentares do PT são componentes da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo; 30,43% da bancada do PMDB se envolveu com a Frente; 21,42% da bancada do PSDB compõe a Frente e 15,6 da bancada do DEM aparece na Frente. Esses números serão melhor visualizados na Tabela 2:

Tabela 2:
Percentual da bancada parlamentar dos partidos envolvidos com a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo

Partido	Bancada Total	Participantes da Frente	Percentual
PT	99 parlamentares	58 parlamentares	58,5%
PMDB	92 parlamentares	28 parlamentares	30,43%
PSDB	56 parlamentares	12 parlamentares	21,42%
DEM	32 parlamentares	5 parlamentares	15,6%
TOTAL	279 parlamentares	103 parlamentares	

Fonte: FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA, 2014; CAMARA LEGISLATIVA FEDERAL, 2014; SENADO FEDERAL 2014. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

Essa análise é parcial, reconhece-se. Por si só, ela não fornece subsídios suficientes para apontar a postura política de cada partido, ou bloco de partidos, no que diz respeito à Educação do Campo. Contudo, esses números podem fornecer alguns indícios para avaliar como os grupos políticos brasileiros se comportam em relação à questão da Educação do Campo.

Entretanto, outro elemento importante para a composição da análise é a comparação do envolvimento dos parlamentares federais, por bancada de partido, na Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA)³⁴, que tem como integrante a Senadora Kátia Abreu (PMDB-TO)³⁵, e é coordenada pelo Deputado Federal Luis Carlos Heinze, do PP/RS. A FPA é composta por

³⁴ Coordenada pelo Deputado Luis Carlos Heinze, do Partido Progressista do Rio Grande do Sul (PP/RS) (FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA, 2014).

³⁵ Exponente da bancada ruralista no parlamento brasileiro e Ministra da Agricultura no início do governo Dilma Rousseff, do PT.

191 Deputados Federais e 11 Senadores da República (FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA, 14/06/2014). Canuto faz uma análise interessante sobre essa composição da FPA no âmbito do Congresso Nacional:

O Congresso Nacional é o espelho da desigualdade das forças em jogo. Nele se constituiu a Frente Parlamentar da Agropecuária que, de acordo com seu próprio sítio na internet no dia 20 de março de 2013, era composta por 214 deputados e 14 senadores. Uma super-representação da população rural, que é 14% do total da população brasileira, de acordo com o Censo de 2010. (CANUTO *et. al.*, 2013, p. 8).

Cumprir destacar que os números apresentados por Canuto divergem um pouco dos números atuais pois há uma atualização constante de parlamentares que integram/deixam de integrar as Frentes Parlamentares. Mas é importante destacar que as pautas da FPA são bastante polêmicas para o campo pois vão desde a legislação ambiental, com a articulação da aprovação do mais recente Código Florestal; questões fundiárias, como a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 215/2000, que passa ao Congresso a competência para a criação de reservas indígenas, áreas quilombolas e parques nacionais; legislação trabalhista; seguro rural; renegociação de dívidas e modernização do crédito; aquisição de terras por estrangeiros, ao “evitar barreiras que prejudiquem o desenvolvimento do setor”, entre outros problemas (FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA, 27/06/2014).

Nessa Frente Parlamentar da Agropecuária, o PMDB possui 39 parlamentares, o PSDB possui 18 parlamentares, o DEM possui 13 parlamentares e o PT possui 12 parlamentares. A Tabela 3 expressa melhor esses dados:

Tabela 3:

Percentual da bancada parlamentar dos partidos envolvidos com a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA)

Partido	Bancada Total	Participantes da FPA	Percentual
PMDB	92 parlamentares	39 parlamentares	42,39%
PSDB	56 parlamentares	18 parlamentares	32,14%
DEM	32 parlamentares	13 parlamentares	40,62%
PT	99 parlamentares	12 parlamentares	12,12%
TOTAL	279 parlamentares	82 parlamentares	

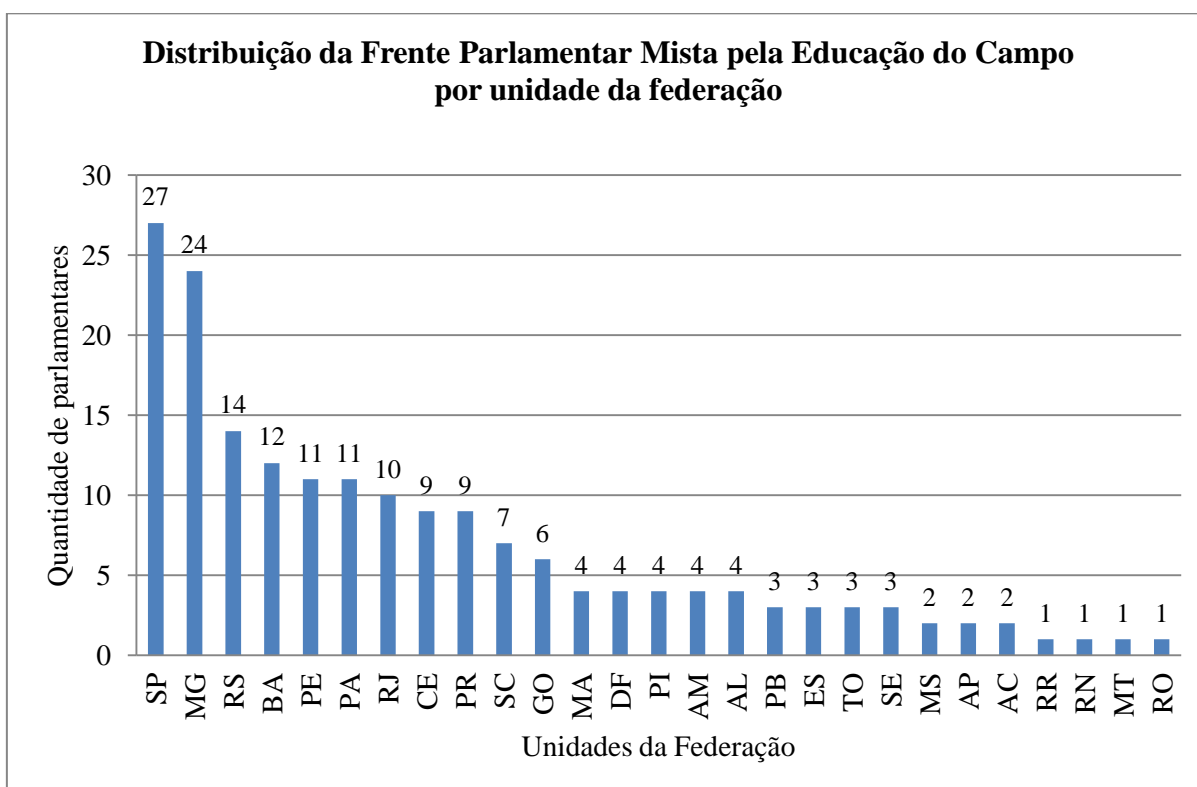
Fonte: FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA, 2014; CAMARA LEGISLATIVA FEDERAL, 2014; SENADO FEDERAL 2014. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

Esses dados mostram que enquanto aproximadamente 58% da bancada parlamentar do PT participa da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, somente 12% integra a Frente Parlamentar da Agropecuária. Já o PSDB que participa com 21% da primeira Frente, aparece agora com 32% na FPA. O PMDB também cresce a sua participação percentual na FPA (passa de 30% para 42%), mas o grande destaque é para o DEM, que passa de uma participação de bancada de 15% na Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo para 42% na FPA. Cumpre destacar que os demais parlamentares que compõem a FPA (191 deputados e 11 senadores, sendo 202 parlamentares no total), estão vinculados a partidos como o Partido Progressista (PP), com 28 parlamentares, ao Partido Social Democrático (PSD) com 22 parlamentares, ao Partido da República (PR) com 13 parlamentares, entre outros (FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA, 2014).

Atribuindo ao Partido dos Trabalhadores uma centralidade partidária na discussão da Educação do Campo e do campo brasileiro, tanto por sua história e origem mais ligada aos movimentos de esquerda quanto pelo seu protagonismo no cenário político brasileiro recente, cumpre ressaltar que dos doze parlamentares que integram a Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), seis deles integram também a Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo e seis não integram.

Em relação à composição da Frente Parlamentar por unidade da federação tem-se o disposto no Gráfico 8, onde é possível verificar que todas as unidades da federação brasileira tiveram representantes na Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, com destaque para o Estado de São Paulo, com 27 parlamentares (26 Deputados Federais e 1 Senador da República) e o Estado de Minas Gerais com 24 parlamentares (23 Deputados Federais e 1 Senador da República) cada um.

Gráfico 8:



Fonte: FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2014. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

A finalidade principal da Frente Parlamentar é propor e acompanhar o desenvolvimento de leis e normas relacionadas à Educação do Campo no âmbito do poder legislativo. Tais finalidades são descritas no Art. 2 do Estatuto da Frente:

- a) Promover o aprimoramento da legislação federal pertinente à Educação do Campo;
- b) Propor e acompanhar a tramitação de matérias legislativas no Congresso Nacional e demais Casas Legislativas, que contribuam para a implementação de políticas públicas relacionadas a Educação do Campo;
- c) Promover debates e propor ações estratégicas sobre a Educação do Campo que estejam inclusive voltadas ao desenvolvimento sustentável do país;
- d) Promover estudos relacionados com a Educação do Campo, em todos os níveis, modalidades e sistemas de Ensino;
- e) Promover um processo de integração interinstitucional voltado para o desenvolvimento da educação do campo e colaborar na articulação entre os entes federados, no âmbito legislativo e executivo;
- f) Monitorar e fiscalizar as políticas públicas e ações governamentais que se relacionem com a educação do campo;
- g) Promover simpósios, seminários, audiências públicas e outros eventos pertinentes ao tema, divulgando seus resultados;
- h) Promover o intercâmbio com parlamentares estaduais e municipais, entidades da sociedade civil e instituições públicas, no sentido de potencializar a implementação de políticas públicas para a educação do campo;
- i) Dialogar com órgãos e

entidades relacionados à educação do campo visando promover a cooperação e integração dos mesmos com o Congresso Nacional; j) Estimular a participação ampla e democrática da sociedade civil nas discussões sobre o papel estratégico da Educação do Campo no desenvolvimento do país; k) Fiscalizar e cobrar a implantação de normas públicas voltadas para a Educação do Campo (FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013, p. 1).

As principais ações da Frente Parlamentar, que podem ser associadas às suas finalidades, dizem respeito à promoção de audiências públicas sobre o tema Educação do Campo, apoio a Eventos, Reuniões e Congressos que tratam da temática, realização de Seminários, Visitas Técnicas, entre outros. A Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo instituiu coordenações regionais no Sul, Sudeste, Centro-Oeste, duas no Nordeste e duas na região Norte. A ideia é aumentar a capilaridade das ações da Frente por regiões brasileiras.

A Frente Parlamentar é presidida pelo Deputado Federal Padre João, que é vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT) e eleito por representação do estado de Minas Gerais. O deputado possui uma história de vida ligada à Igreja Católica, atuando em causas sociais. Foi pároco da arquidiocese de Mariana e Ouro Branco, em Minas Gerais, entre 1995 e 2002. A atuação junto aos grupos sociais mais carentes o projetou como liderança política, chegando a ser eleito deputado estadual em Minas Gerais, em 2002 e 2006, e assumindo no Congresso Federal como Deputado, em 2011.

Em entrevista com o coordenador da Frente Parlamentar, quando perguntado sobre as conquistas da Frente Parlamentar para a questão da Educação do Campo, este relata alguns avanços especialmente para a estruturação dos recursos públicos passíveis de serem repassados às instituições voltadas à Educação do Campo:

Então trouxemos esse debate para aqui [refere-se à Câmara Federal] para garantir como que cada aluno poderia também receber, uma vez que a educação é um dever do Estado, um direito do cidadão e quando se tem uma educação diferenciada, então como o Estado pode participar também desse processo e, sobretudo, em um modelo que não é lucrativo, pelo contrário. Não se trata de uma empresa de educação igual temos tantas empresas por aí. Nesse sentido que nós ampliamos esse debate com deputados de todos os Estados, hoje a Frente tem uma representação por região, com algumas Assembleias Legislativas a gente tem feito essa discussão, possibilitando os próprios deputados estaduais, vereadores também participar dessa Frente. Acho que a grande conquista que foi é que algumas entidades em nível de Estado, ou de cada região, poder em um convênio com o MEC, uma forma de convênio, objetivamente não é um convênio, é poder receber o recurso do FUNDEB, porque o recurso do FUNDEB que vai para o Estado, que vai para o município, que aí é um *per capita* que dá mais de 3 mil reais por

aluno/ano, as Escolas Famílias Agrícolas passam a ter o direito de receber, desde que se habilite junto ao Conselho Estadual e aqui ao MEC. Esta é uma grande conquista porque havia muitos problemas que os monitores, mais por ideologia iniciava um trabalho e ficava dois meses, três meses, sem salário. Então é uma mudança muito grande de monitores e professores. Então isso dá uma certa segurança. Agora é uma coisa que está ainda consolidando e muitas entidades ainda não se habilitaram, eu percebo isso (Deputado Federal Padre João. Entrevista. 17/10/2013).

No que diz respeito à lei que o Deputado menciona, trata-se da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 que, dentre outras disposições, altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Na Lei nº 11.494 era garantida a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para as “instituições reconhecidas como centros familiares de formação por alternância” (BRASIL, 2014).

A Lei nº 12.695 alterou essa redação para permitir a distribuição de recursos “na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância” (BRASIL, 2014). A importância dessa alteração está em retirar o foco da legislação da instituição possível de receber recursos do FUNDEB e centrar na questão da proposta pedagógica, no caso, a alternância de tempos/espacos de aprendizagem. Entretanto, o próprio parlamentar reconhece que ainda há problemas em virtude desse repasse de recursos ser feito a partir de convênios das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com o poder público. Nesse sentido, o Deputado Federal Padre João coloca que:

Qual que é o gargalo? O recurso não passar direto para a entidade. Normalmente é uma associação de pais e alunos que trabalham na escola. Não é público, não é do município, não é do Estado, porém hoje ainda a forma de recurso ela é via município, via estado e em algum lugar a politicagem prevalece sobre o compromisso da educação, então vem comprometendo o processo. (Deputado Federal Padre João. Entrevista. 17/10/2013).

Segundo sua avaliação, o entrave, ou “gargalo”, estaria na escala do local, onde é possível que as questões político-partidárias interfiram na formatação do convênio entre a instituição e o poder público. Esse aspecto é bastante relevante para a análise das políticas públicas brasileiras formatadas no âmbito federal e como elas vão ser viabilizadas na escala do local, do lugar.

Ainda durante a entrevista, quando questionado sobre o principal desafio da Educação do Campo hoje, o Deputado teceu a seguinte análise:

Olha, se a gente quer de fato uma educação de qualidade, pensar o campo brasileiro, nós temos que ter um *per capita* diferenciado, porque na verdade, as comunidades rurais hoje estão em municípios que tem poucos alunos. Então se você pensar em uma lógica financeira que às vezes vem sempre casado, então aquele aluno fica muito caro na lógica capitalista. E o *per capita* é quase que o mesmo. Então nós temos que, assim como par alimentação escolar é o dobro quando se trata de escolas de tempo integral, nós temos que buscar uma possibilidade de tratar diferente. Os prefeitos poderão reverter essa situação. Hoje a lógica dos prefeitos é o ônibus escolar, pega as crianças na roça e trazem para a cidade. Mesmo que o MEC fale que o ônibus é para o transporte intra campo, mas na prática não tá sendo um transporte intra campo, para concentrar em algumas comunidades polo e você resguardar uma educação diferenciada, contextualizada dentro da lógica da educação do Campo, mesmo para quem não está na lógica da pedagogia da alternância. Então a educação infantil ser tudo nessa lógica. Muito mais cômodo ou mais barato nessa lógica perversa é pegar crianças que ficam quatro horas no ônibus porque eles têm que caminhar para chegar naquele ponto onde o ônibus passa, então às vezes fica sem alimentação adequada. Um sacrifício grande para não manter lá os professores nas comunidades rurais (Deputado Federal Padre João. Entrevista. 17/10/2013).

O Deputado aponta a questão dos recursos financeiros como central para o desenvolvimento da Educação do Campo. De acordo com a sua visão, um valor *per capita* diferenciado, mais alto para os estudantes das escolas do campo, seria uma das soluções para a questão da dificuldade que são enfrentadas na instituição de uma Educação do Campo no campo.

O pensamento expresso pelo discurso do Deputado, embora se reconheça a sua trajetória política, se aproxima bastante da lógica utilitarista do capitalismo. Ou seja, o problema principal é a falta de recursos financeiros e não uma organização social que historicamente negou aos grupos sociais do campo os seus direitos mais básicos, como acesso a terra e acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, mais uma vez, aponta-se para os desafios colocados à Educação do Campo, em todos os âmbitos da sua atuação. A correlação de forças posta torna as questões muito mais delicadas para se tratar e analisar e, ao fazer a crítica, não há a intenção de desprezar todo esforço empreendido. Ao contrário. Reafirma-se a importância das conquistas e a necessidade de seguir na luta.

Nesse sentido, é que apresenta-se na próxima parte da Tese, as duas principais políticas de Educação do Campo no Brasil, que são o PRONERA e o PRONACAMPO. E

apresentam-se ainda as contradições e desafios que perpassam essas políticas. Contradições e desafios que se sustentam e se explicam, em grande parte, pelos meandros que tentou-se descrever até esse momento do trabalho.

PARTE II:
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPÍTULO 4:
O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
(PRONERA): REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Parte-se do pressuposto, neste Capítulo 4, que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é a materialização, em forma de política pública, da articulação em torno da Educação do Campo. Ele representa, nesse sentido uma novidade histórica em termos de construção de políticas, uma vez que os seus fundamentos foram debatidos e orientados pelos movimentos sociais em luta. É uma política pensada “por” e não “para” os assentados de reforma agrária. Ela se insere na discussão filosófica do Paradigma da Questão Agrária (PQA), onde os problemas sociais do campo são compreendidos como resultado do desenvolvimento contraditório do capital no espaço rural, de modo que tais problemas apenas serão equacionados com uma mudança radical nas relações de produção e de acumulação do capital.

O fato de o PRONERA ter sido abrigado dentro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/MDA) e não no Ministério da Educação (MEC) já é um indicador que se trata de mais do que uma política de educação, mas uma política de desenvolvimento territorial do campo, que busca articular, de

maneira orgânica, educação e questão agrária. No entanto, o que se há de destacar como mais importante no que diz respeito à institucionalização do PRONERA é o seu caráter contra-hegemônico e o seu significado na construção de condições materiais e imateriais de sobrevivência e permanência dos grupos sociais do campo. Se formos pensar na questão (da reforma) agrária, conforme coloca Germani (2010), a luta pela reforma agrária se dá nas seguintes dimensões: (1) a luta pela terra, onde os mais diversos grupos sociais buscam o acesso à terra como meio de produção e (2) a luta na terra, que objetiva a construção de condições materiais que garantam a permanência na terra, empreendida, especialmente, pelos povos e comunidades tradicionais. Nesse sentido, a Educação do Campo (e o PRONERA como sua institucionalização pela via da política pública), é um elemento constituinte da luta na terra, tanto por parte das comunidades tradicionais quanto por parte dos grupos sociais que conquistam o território através da Reforma Agrária. Daí emerge o significado singular do PRONERA no corpo das políticas públicas formuladas no país até então.

Isso não quer dizer, no entanto, que o PRONERA não tenha suas dificuldades e desafios, uma vez que integrar a lógica do Estado pressupõe se inserir na lógica da burocracia e da correlação de forças que existe no Estado, articulada pela contradição capital x trabalho. Esses desafios se manifestam em diversas experiências promovidas pelo Programa, embora não seja o objetivo desta Tese analisar os casos particulares.

Neste Capítulo, o objetivo principal é percorrer a trajetória de construção do PRONERA, como essa trajetória se consolidou em termos de fundamentos do Programa e, principalmente, analisar a realidade atual do PRONERA, frente à nova organização política e à rearticulação recente do capital no campo brasileiro.

4.1 OS AGENTES MOBILIZADORES DO PRONERA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) está diretamente relacionada com as articulações em torno do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). O I ENERA ocorreu entre 18 e 31 de julho de 1997 e buscou socializar e sistematizar as experiências educacionais acumuladas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, naquele ano, celebrava o décimo aniversário do seu Setor de Educação.

Na análise da trajetória do PRONERA, é importante retornar ao momento pelo qual passava o campo brasileiro nos anos 1990. Estava em curso, e somente hoje é possível

enxergar com maior precisão esse contexto, uma transição do modelo de acumulação de capital no campo. O latifúndio improdutivo estava em crise e a reorganização mundial o colocaria novamente em cena na condição de protagonista do agronegócio pouco tempo depois. Os muitos e intensos anos de exclusão do campo formaram a materialidade para a organização dos movimentos sociais no campo que vinham se intensificando desde a década de 1970 e 1980, com o processo de retomada de um regime democrático no Brasil. Ou seja, latifúndio em crise e movimentos sociais ganhando espaço acabaram por se traduzir em um contexto marcado por avanços e conquistas, mas também com inúmeros conflitos e violência no campo.

Um desses conflitos foi o que ficou conhecido como o Massacre de Eldorado dos Carajás, que havia ocorrido em 17 de abril de 1996 e deixado 19 trabalhadores rurais mortos e mais de 50 feridos em uma rodovia nas proximidades no município de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará. Uma luta entre, de um lado, paus e pedras, e de outro, tiros e bombas de gás. Algo bastante representativo da desigualdade existente entre os grupos que se opõem no cenário econômico do campo brasileiro. Esse ato de violência desencadeou um processo de intensa articulação e pressão do MST para acelerar a reforma agrária no país.

Assim, tendo como pano de fundo o massacre em Eldorado dos Carajás, o governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, buscou algumas ações para minimizar a crise política que se instalava, já visualizando as eleições presidenciais que ocorreriam em 1998, em que o presidente concorreria à reeleição:

Os conflitos no campo provocados pela ausência de uma verdadeira intervenção federal no sentido de desconcentrar a estrutura fundiária, continuavam ocorrendo, desgastando mais a cada dia a imagem do governo. O PRONERA como estava surgindo da força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, significava para o governo uma possibilidade de melhorar a sua credibilidade (MOLINA, 2003, p. 55).

Nesse sentido, a articulação em torno do PRONERA não foi à toa. O governo, a época, explicitava a sua preocupação com uma imagem desgastada e buscava estratégias para contornar esse problema político que lhe renderia a perda de votos importantes nas eleições próximas:

Mais preocupado com o impacto político que teve na sociedade as cenas de extrema barbárie praticadas contra os trabalhadores rurais naquele episódio, do que em viabilizar políticas que de fato fossem capazes de conter a violência no campo, como uma verdadeira Reforma Agrária, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Juggmam, desencadeia a

criação de uma série de fatos políticos para minimizar na sociedade as repercussões do massacre. Um destes episódios foi a convocação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB, para junto com o governo, trabalhar na Reforma Agrária, mostrando assim para a sociedade que o governo estava empenhado em encontrar alternativas para equacionar o problema (MOLINA, 2003, p. 54).

Outros relatos dão conta dessa mesma constatação:

No caso do Pronera, por exemplo, sua conquista se deu no contexto de acirramento da luta pela terra, na transição dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, após o Massacre de Eldorado dos Carajás (abril de 1996), a Marcha Nacional pela Reforma Agrária (abril de 1997) e a realização I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (julho de 1998) – enfim, após um conjunto de fatores que geraram uma maior sensibilização, mobilização e envolvimento da classe trabalhadora na defesa de seus direitos e na luta pelas suas reivindicações, um acuoamento do governo perante a sociedade e uma necessidade de dar respostas políticas ao impacto da truculência do Estado no trato da questão agrária, tal como fora a ação policial em Carajás (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 576).

Assim, em meio a uma crise política e um contexto eleitoral, como estratégia, as Universidades brasileiras foram chamadas a buscar e construir respostas para o campo. Débora Lerrer traça uma parte dessa trajetória, trazendo elementos mais específicos desse momento de construção:

Para o coordenador do Setor Nacional de Educação, Edgar Kolling, foi este cenário favorável à acessão da luta pela reforma agrária no país que abriu espaço para que se criasse o I Enera (Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), organizado na UNB a partir da iniciativa de seu então reitor João Claudio Todorov, que se tornou o primeiro coordenador do PRONERA. Segundo o histórico do PRONERA, realizado por Jesus e Molina (2011), o programa “foi gestado neste encontro” que também celebrava os dez anos do Setor de Educação do MST. Kolling conta que neste I Enera “eram previstas 400 pessoas e apareceram 700”, para ele, resultado “do calor da Marcha de 1997”. Antes do encontro, membros do Setor de Educação fizeram uma visita a Todorov, para convidá-lo a fazer parte da mesa de abertura; nesse momento o reitor teria sugerido: “Por que a gente não pensa um programa nacional de formação de professores da reforma agrária?” Com essa ideia na mão, os coordenadores do MST “juntaram os professores universitários durante o encontro, encheram uma sala e fizeram uma conversa”. Das 700 pessoas presentes no encontro, 50 eram professores universitários. Foi esse grupo, recorda Kolling, que “deslanchou o que seria o PRONERA”. (LERRER, 2012, p. 455-456)

A articulação do PRONERA durante o I ENERA também é registrada por Molina, em sua tese de doutorado. Cumpre destacar o papel relevante do registro dos primeiros momentos

do PRONERA empreendido por esta autora, vez que mesma foi partícipe direta do processo e chegou à assumir a coordenação geral do Programa em 2003. Nesse sentido, Molina relata:

Foi durante a realização do I ENERA, que os educadores do Movimento dos Sem Terra realizaram uma reunião com os integrantes das universidades que participavam do Encontro, a fim de possibilitar a troca de experiências e uma maior integração entre as universidades que já trabalhavam com o tema da educação e da Reforma Agrária. Nesta reunião, o Movimento dos Sem Terra lançou o desafio às instituições de ensino superior presentes para que assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da Reforma Agrária. Começou-se a montar a estrutura do que seria o PRONERA, constituindo-se a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual a destinar às universidades os objetivos do Programa (MOLINA, 2003, p. 51).

Assim, o I ENERA assumiu um papel de marco histórico para a Educação do Campo e “o que era para ser um Encontro sem grandes pretensões, objetivando a troca de experiências sobre o que vinha se fazendo em matéria de educação nos assentamentos, transformou-se no embrião de uma significativa mobilização nacional pela Educação do Campo” (SANTOS, 2012b, p. 45).

Conjugando toda essa mobilização com a conjuntura política da época, o governo criou em 16 de abril de 1998, através do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria Nº. 10/98. **O PRONERA significou a pioneira inserção da questão da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro, vinculando educação e Reforma Agrária.** Tem-se, portanto, um fato significativamente importante e novo para a análise da questão agrária no Brasil. De acordo com Molina, em sua Tese de doutoramento, “a luta dos movimentos sociais para a sua realização [da reforma agrária] incorporou mais um elemento à constituição da questão agrária brasileira: a Educação do Campo” (MOLINA, 2003, p. 3-4), onde o PRONERA figura como concretização desta compreensão em termos de política pública.

A partir da sua instituição, a grande disputa que se estabeleceu foi no sentido de garantir os recursos necessários para o financiamento dos cursos.

Na primeira fase da execução do Programa era possível identificar a disputa política na organização, na composição das comissões, na quantidade de recursos, em sua descentralização. A falta de política articulada e comprometida com a eliminação do analfabetismo é perceptível na ausência

de previsão orçamentária para o PRONERA. A cada ano a Comissão Pedagógica e os movimentos sociais negociavam e principalmente articulavam-se com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa. Assim foi, desde o início, o PRONERA. 1998 era um ano eleitoral para a Presidência, e como estratégia de campanha, o governo anunciou que o PRONERA alfabetizaria em um ano, 200 mil trabalhadores rurais. Depois de seis meses do anúncio de sua criação, é que sai a Portaria nº 10, criando o PRONERA, em 17 de abril de 1998. Quando o PRONERA foi lançado advieram divergências entre o Ministério de Desenvolvimento Agrário (à época o Extraordinário de Política Fundiária) e o da Educação. A imprensa noticiou que a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, afirmara que “o PRONERA era uma iniciativa lastimável de educação” (MOLINA, 2003, p. 56).

Uma vez reeleito, o governo de Fernando Henrique Cardoso mudou o discurso e a prática em relação à educação como um todo e também em relação ao PRONERA:

O PRONERA foi formalizado como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados excluídos das políticas públicas de educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que mais se ocupou em racionalizar gastos públicos e reformou o ensino a partir de uma visão economicista. As principais diretrizes de sua reforma desconcentraram o financiamento e as competências de gestão relativas ao ensino básico em favor de estados e municípios e focaram-nas no ensino fundamental (crianças/adolescentes). Ao operacionalizar tais diretrizes sob contenção do gasto público, reduziu a prioridade a ser conferida à universalização e à melhoria da qualidade do ensino fundamental de crianças e adolescentes em quase exclusividade para a faixa etária de 7 a 14 anos. Jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, não estavam entre as prioridades da política educacional daquele governo (MOLINA, 2003, p. 53).

A dificuldade em garantir os recursos necessários para o financiamento dos cursos aprovados foi a tônica dos primeiros anos de existência do PRONERA. Foi preciso que os movimentos sociais se organizassem, com ocupações, articulações junto a parlamentares de esquerda para direcionar emendas de bancada, dentre outras estratégias. Era o ano de 2000. Essa dificuldade em conseguir os recursos se explicava, em parte, porque

Nesta fase, com dezenas de universidades federais e estaduais envolvidas no PRONERA; com cursos em andamento em mais de 300 projetos de assentamento e envolvendo diferente movimentos sociais, em práticas pedagógicas na sua grande maioria, freirianas, o PRONERA começa incomodar demais alguns setores do governo federal, principalmente do próprio Incra (MOLINA, 2003, p. 58).

As ações do INCRA passaram assim a agir contra os princípios do PRONERA, tentando romper com os fundamentos de construção do Programa, que previam ampla participação dos mais variados setores da sociedade na gestão:

Num segundo momento, o INCRA nacional decidiu cortar a representação das universidades na Comissão Pedagógica, resumindo sua representação de cinco integrantes, um por região, para apenas um das universidades parcerias do Brasil inteiro. À Comissão Pedagógica Nacional chamávamos o coração do PRONERA. Dela fluíam mudanças para adequar o Programa a realidades de assentamentos, sempre adequando o financeiro ao pedagógico, dar unidade ao Programa respeitando a realidade singular das regiões do país e dos assentamentos. No final de 2000 e início de 2001 procedeu-se grande mudança comandada por Francisco Orlando Muniz da Costa, presidente do Incra: exonerou o professor João Cláudio Todorov, alegando que o MST mandava no PRONERA e o Incra não tinha o controle das ações do Programa. Instituiu no organograma do PRONERA uma Direção Executiva e um Colegiado Executivo com integrantes do Incra (MOLINA, 2003, p. 58-59).

As dificuldades colocadas ao primeiro momento do PRONERA repercutiram em sua atuação, que se deu de forma muito parcial no contexto da demanda educacional existente nas áreas de assentamento.

A abrangência alcançada pelas ações do PRONERA no período 1998-2002 ficou muito aquém das necessidades educativas da população assentada. A Pesquisa mostrou que, em 2002, o Programa estava presente em apenas 14% dos assentamentos então existentes. O Sistema de Informações dos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária do INCRA não dispunha de dados atualizados de escolaridade para o conjunto da população jovem e adulta que permitissem aferir com rigor os índices de cobertura dos cursos de alfabetização de jovens e adultos promovidos pelo PRONERA (MOLINA; JESUS, 2011, p. 45).

Apesar dos arranjos feitos para que o PRONERA perdesse força, arranjos esses articulados com um processo de criminalização dos movimentos sociais, especialmente o MST, o Programa continuou resistindo. Em 2003, com a mudança do governo federal, o PRONERA entrou em outro momento da sua constituição:

Ao fim de 2002, após as eleições presidenciais e a vitória do governo Lula, mudou a correlação de forças, e os representantes dos movimentos sociais retomaram parte do espaço perdido na Comissão Pedagógica Nacional. Sob a nova gestão na autarquia responsável pela Reforma Agrária o PRONERA muda de novo de lugar no organograma do Incra. Sai da Coordenação de Projetos Especiais e se vincula diretamente ao Gabinete da Presidência do Incra (MOLINA, 2003, p. 60).

Nessa fase, passou-se a articular o PRONERA a partir do seu fortalecimento institucional, junto ao Ministério da Educação (participação do PRONERA no Grupo

Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC e, ao mesmo tempo, do Grupo de Trabalho na Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA) e ao Ministério do Trabalho e Emprego. Também foram feitas avaliações mais detalhadas das ações até o momento, com os Seminários do PRONERA.

No desenvolver histórico do PRONERA, sempre foi provocador de debates o fato de este Programa surgir (e permanecer) vinculado ao INCRA. Há quem compreenda que o PRONERA deveria se vincular ao Ministério da Educação (MEC). Esta Tese defende o extremo contrário: o fato do PRONERA, um programa de educação, ser vinculado ao órgão que trata da questão agrária no Brasil o qualifica a mais do que um programa de educação, mas um programa que se soma de forma orgânica à luta pelo acesso e permanência na terra. Isso porque entende-se que a Educação do Campo não é, primordialmente, uma questão de educação. É uma questão de campo. Sobre esse assunto, em entrevista com Bernardo Mançano que é membro da Comissão Pedagógica do PRONERA, o mesmo se posicionou no seguinte sentido:

O fato da Educação do Campo estar aqui dentro do INCRA é um elemento que importa bastante porque a reforma agrária sempre foi vista como uma política de distribuição de terra. Então ela sempre foi vista como uma ação política na realização de uma atividade técnica, setorial. Então nós teríamos ali a construção das condições para que a família entrasse na terra. Eu creio que nesses últimos anos a Educação do Campo contribuiu muito para mexer e mudar com esse conceito. A reforma agrária agora é vista como uma política de desenvolvimento territorial, em que a educação é parte dela. E foi somente na ressignificação do conceito de reforma agrária que o PRONERA ficou dentro do INCRA. Porque eu me lembro que em 1998, quando nós começamos esse processo, as pessoas falavam “não, nós temos que ir para o MEC e não para dentro do INCRA, nós temos que discutir a educação do campo na no MEC e não aqui dentro do INCRA”. Então somente a compreensão da reforma agrária dentro dessa perspectiva multidimensional, territorial, é que permitiu ao PRONERA ficar aqui dentro [do INCRA] (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Ou seja, o PRONERA vinculado ao INCRA e não ao MEC tem um potencial ampliado de articular ações multissetoriais para a questão do campo brasileiro. E essa articulação é o que sustenta, o que traz sentido diferenciado para a Educação do Campo.

Ao longo dessa trajetória, o PRONERA foi se consolidando com avanços institucionais e recuos. Um dos recuos mais notórios foi a tentativa de proibição de participação dos movimentos sociais no processo de construção e acompanhamento dos cursos executados pelo PRONERA.

Por meio do Acórdão 2.653/08, o Tribunal de Contas da União determinou a exclusão, nos instrumentos de parceria, da ação participativa dos Movimentos Sociais no processo de planejamento, execução e avaliação do PRONERA. Tal determinação atenta contra princípios constitucionais, notadamente em relação à autonomia universitária e contra a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no seu art.1º, institui os Movimentos Sociais como educadores, junto com a família, os processos de trabalho, a sociedade, entre outros (MOLINA; JESUS, 2011, p. 30).

O acórdão do TCU considerou os movimentos sociais como “entes estranhos à Administração Pública” (SANTOS, 2011, p. 328). A responsável pela coordenação nacional do PRONERA, Clarice dos Santos, também retrata esse processo de ofensiva dos órgãos de controle do Estado em relação às políticas implementadas em parceria com os movimentos sociais:

Em 2008, nós tivemos uma fiscalização, uma auditoria do TCU num curso nosso de Agronomia no Mato Grosso. A auditoria indicou, por uma série de razões, que o dinheiro não ia para o curso, que o dinheiro ia para o MST. Que o convênio com a Universidade quem administrava era o MST. Então o TCU emitiu duas recomendações. Primeiro: determinou ao PRONERA que não fizesse mais convênios. Que fizesse contrato por licitação. E a segunda coisa que determinou é que tirasse os movimentos sociais das parcerias (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

Em outra perspectiva, Rocha, que é coordenadora de ações voltadas para Educação do Campo junto à CONTAG, também tece análise sobre a questão do TCU em sua Tese de Doutorado. Segundo a autora:

O Acórdão do TCU nº 2653/2008, de 8 de novembro de 2008, impactou consideravelmente as ações desenvolvidas pelo Programa, pois gerou instabilidade nas ações desenvolvidas porque os limites para a execução das ações do programa foram sentidas por todos os parceiros e ainda tentou provocar na sociedade desconfianças sobre a idoneidade das ações desenvolvidas (ROCHA, 2013, p. 258).

O discurso que fundamenta as ações contrárias ao PRONERA se pautou na tentativa de transformar em privilégio o que é, na verdade, um direito histórico³⁶. Trata-se de um

³⁶ “O ministro Herman Benjamin, relator, no âmbito do STJ, de recurso especial impetrado pelo INCRA e pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel/RS), contra decisão da Justiça gaúcha em impedir a realização do Curso de Medicina Veterinária para assentados, com base na quebra do princípio da isonomia, assim se manifestou ‘8. Entre os princípios que vinculam a educação escolar básica e superior no Brasil está a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 3º, I, da Lei 9.394/98). A não ser que se pretenda conferir caráter apenas retórico ao princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, deve-se a esta assegurar a possibilidade de buscar formas criativas de propiciar a natureza igualitária do ensino. 9. Políticas afirmativas, quando endereçadas a combater genuínas situações fáticas incompatíveis com os fundamentos e

discurso falacioso que tenta esconder, mascarar a luta de classes, que se revela também no processo de disputa pelo Estado.

Clarisse Santos analisa que esse processo de ataque ao PRONERA tem raízes bastante complexas e arraigadas no processo de criminalização dos movimentos sociais e da luta pela terra. Segundo ela:

Em 2007 e aí é que começaram a se desenrolar alguns fatos que são muito importantes para entender eles também no contexto da conjuntura que a gente tava vivendo e que tiveram um impacto muito forte sobre o PRONERA. **A CPMI da Terra**, lá em 2003, ela produziu uma conjuntura para dentro e para fora do governo que impactou de maneira geral sobre a gestão do INCRA. **Qualquer ação que a gente for executar dentro do INCRA hoje você tem um olhar muito mais apurado do Tribunal de Contas.** Todas as ações de qualquer Ministério que tiver qualquer relação com os movimentos sociais e, especialmente, com o MST, tem um olhar muito ofensivo do TCU, dos mecanismos judiciais, dos órgãos de controle e da justiça, Ministério Público. Então a gente ainda sente isso, os efeitos daquele momento político e daquela estratégia montada, e eu trabalho isso na minha de Doutorado, to trabalhando aquele momento como uma estratégia da bancada ruralista, em articulação com os ruralistas, com o agronegócio para colocar os movimentos sociais e o governo na defensiva na questão agrária e tudo que dela decorresse. **Então se você pegar as recomendações da CPMI da Terra, você vai ver que todas as recomendações da CPMI da terra estão sendo executadas, na restrição de orçamento e financiamento público para ações que dialoguem com estratégias dos movimentos sociais e principalmente do MST** (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014. Grifos nossos).

A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) da Reforma Agrária e Urbana, que ficou conhecida como CPMI da Terra, é apontada por Clarice Santos como um elemento importante para entender o processo de desenvolvimento do PRONERA. De acordo com o Relatório dos Trabalhos da CPMI, ela teve os seguintes motivadores:

princípios do Estado Social, ou a estes dar consistência e eficácia, em nada lembram privilégios, nem com eles se confundem. Em vez de funcionarem por exclusão de sujeitos de direitos, estampam nos seus objetivos e métodos a marca da valorização da inclusão, sobretudo daqueles aos quais se negam os benefícios mais elementares do patrimônio material e intelectual da Nação. Frequentemente, para privilegiar basta a manutenção do status quo, sob o argumento de autoridade do estrito respeito ao princípio da igualdade. 10. Sob o nome e invocação do mencionado princípio, praticam-se ou justificam-se algumas das piores discriminações, ao transformá-lo em biombo retórico e elegante para enevoar ou disfarçar comportamentos e práticas que negam aos sujeitos vulneráveis direitos básicos outorgados a todos pela Constituição e pelas leis. Em verdade, dessa fonte não jorra o princípio da igualdade, mas uma certa contra-igualdade, que nada tem de nobre, pois referenda, pela omissão que prega e espera de administradores e juízes, a perpetuação de vantagens pessoais, originadas de atributos individuais, hereditários ou de casta, associados a riqueza, conhecimento, origem, raça, religião, estado, profissão ou filiação partidária” (SANTOS, 2011, p. 319-320).

A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Reforma Agrária e Urbana foi constituída através do *Requerimento nº 13, de 2003 – CN*, “com o objetivo de realizar amplo diagnóstico sobre a estrutura fundiária brasileira, os processos de reforma agrária e urbana, os movimentos sociais de trabalhadores (**que têm promovido ocupações de terras, áreas e edifícios privados e públicos, por vezes com violência**), assim como os movimentos de proprietários de terras (que, **segundo se divulga**, têm-se organizado para impedir as ocupações por vezes com violência). Cabe ao Congresso Nacional atuar no diagnóstico do problema e na identificação dos caminhos para sua solução”. A leitura do *Requerimento nº 13, de 2003 – CN* no Plenário do Congresso Nacional ocorreu no dia 30 de setembro de 2003. Os membros foram designados no dia 04 de dezembro de 2003. A reunião de instalação da Comissão aconteceu em 12 de dezembro de 2003, oportunidade em que foram escolhidos como Presidente o Senador Álvaro Dias, como Vice-Presidente o Deputado Ônix Lorenzoni e como Relator o Deputado João Alfredo. Nessa reunião, por sugestão do Presidente, a Comissão passou a ser denominada “CPMI da Terra” (SENADO FEDERAL, 2005, p. 9. Grifos nossos).

Os trabalhos da CPMI da Terra foram marcados pela disputa, inclusive na produção do que viria a ser o relatório final da Comissão:

Com uma correlação de forças favorável aos ruralistas, o desfecho desse processo não poderia ser outro: o relatório oficial do deputado João Alfredo (PSOL-CE) acabou derrotado e se transformou num voto em separado. E o que era para ser um relatório paralelo, de autoria do deputado Abelardo Lupion (DEM-PR), saiu vencedor e acabou se tornando o documento oficial da CPMI. Os dois textos são a síntese da disputa político-ideológica envolvendo a posse da terra no Brasil. Enquanto o relatório de Lupion é focado quase que totalmente na desqualificação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o documento de João Alfredo teve duras críticas aos três poderes da República, sem deixar de apontar ilegalidades cometidas por organizações ruralistas (OLIVEIRA, 2014).

De acordo com reportagem do jornal Carta Maior, a aprovação do relatório do grupo representante dos ruralistas contou com o seguinte enredo político:

O relatório do parlamentar da bancada ruralista foi aprovado por 12 votos a um na comissão. Para que o relatório vencedor pudesse ter sido apreciado na mesma 45ª sessão da CPMI da Terra, entretanto, a comissão teve antes que rechaçar o relatório do deputado João Alfredo. O parecer do deputado do PSOL foi derrotado por 13 votos - senadores: Gilberto Goellner (PFL-MT), César Borges (PFL-BA), Flexa Ribeiro (PSDB-PA), Wellington Salgado (PSDB-MG), Juvêncio da Fonseca (PSDB-MS), Mozarildo Cavalcanti (PTB-RR), e deputados: Abelardo Lupion (PFL-PR), Onyx Lorenzoni (PFL-RS), Moacir Micheletto (PMDB-PR), Max Rosenmann (PMDB-PR), Xico Graziano (PSDB-SP), Luiz Carlos Heinze (PP-RS), Josué Bengston (PTB-PA) – a oito – senadores Eduardo Suplicy (PT-SP), Sibá Machado (PT-AC) e Valdir Raupp (PMDB-RO), senadora Ana Júlia Carepa (PT-PA), deputados Zé Geraldo (PT-PA), Jamil Murad (PCdoB-SP) e Adão Pretto (PT-RS) e Luci Choinacki (PT-SC). Houve

abstenção do senador Garibaldi Alves (PMDB-RN). O senador Pedro Simon (PMDB-RS) justificou sua ausência por motivos de saúde e os deputados da vaga do PL não registraram presença (HASHIZUME, 2014).

O Deputado João Alfredo, autor do relatório rejeitado, se manifestou sobre o relatório aprovado na Comissão:

“O relatório aprovado incrimina as vítimas, impede a reforma agrária e desconhece a realidade do campo brasileiro”, resumiu Alfredo. “Fizemos o que era para ser feito: o diagnóstico da situação fundiária brasileira, a análise dos processos de reforma agrária, das organizações do campo. O relatório alternativo proposto é a antítese do nosso e sequer cumpre os objetivos desta CPMI; não valorizou as visitas aos Estados, não reconhece os problemas fundiários nem apresenta propostas para resolvê-los. É um retrocesso de cem anos”. O que texto final aprovado na comissão, na interpretação dele, “santifica o latifúndio e sacramenta a propriedade privada acima de tudo” (HASHIZUME, 2014).

Já no primeiro Capítulo do relatório oficial aprovado é dada a tônica de tratamento dos movimentos sociais que “promovem ações por vezes violentas” e dos proprietários de terra que “segundo se divulga, organizam-se”. Desde o início dos trabalhos um embate político e ideológico se estabeleceu entre os proprietários fundiários e os movimentos sociais, através de suas representações na casa legislativa brasileira. Chegou-se a discutir a tipificação das ocupações de terra como “ato terrorista”. Os trabalhos desta CPMI se detiveram especialmente na análise do MST e, no Capítulo 8, que trata deste Movimento, explicita:

Existem dois MST: um MST virtual, que é bastante conhecido na sociedade; e um MST real, que é, ainda, muito obscuro, apesar de ter sido analisado com certa profundidade na CPMI da Terra. O MST virtual é uma figura política simpática a quase todos, senão todos, os brasileiros. O MST virtual é um movimento que luta de forma pacífica contra a desigualdade social, reivindicando que a propriedade de grandes latifúndios improdutivos, frutos de grilagem e exploração de trabalho escravo, seja transferida para pobres agricultores desamparados, que passam fome nas estradas. Esse MST pode ter existido de fato nos primórdios de sua formação, mas já não existe mais, senão no imaginário de algumas pessoas mais distantes da realidade agrária. O que existe é o MST real, um movimento revolucionário de esquerda, que é contra toda e qualquer grande propriedade, produtiva ou não. O MST real não reluta em desviar recursos, públicos ou privados, se for para fortalecer sua organização e alcançar o poder (SENADO FEDERAL, 2005, p. 158).

No relatório, algumas parcerias do PRONERA são citadas como iniciativas que “desvia recursos das Instituições de Ensino Superior (IES) para o MST” (SENADO FEDERAL, 2005, p. 296), visto que o TCU realizou auditorias e as mesmas são incorporadas

ao Documento, e recomenda “aperfeiçoamento de procedimentos do PRONERA” (SENADO FEDERAL, 2005, p. 290).

Cumprir destacar que em relação às recomendações apresentadas aos poderes executivo, legislativo e judiciário, algumas expressam com clareza a visão conservadora da reforma agrária. Embora sejam longas as citações a seguir, acredita-se que pela relevância das mesmas para a análise empreendida nesta Tese, é importante registrá-las. Entre as recomendações mais pertinentes ao tema de estudo, estão:

Recomendar a reestruturação do Banco da Terra, em nível nacional, que é uma alternativa eficiente de reforma agrária, possibilita a aquisição de terras por negociação, evitando-se os conflitos fundiários, arbitrariedades e violências. Através deste mecanismo, o Poder Público ainda estará financiando a aquisição da terra para os interessados, livrando-se dos percalços processuais e pagamento de indenizações. Ponto fundamental da proposta do Banco da Terra é o fato de se obter financiamento para aquisição de imóveis rurais para pessoas que possuem real vocação e vontade trabalhá-las (SENADO FEDERAL, 2005, p. 372-373).

Determinar ao Ministério da Justiça que promova as diligências necessárias para garantir a integridade física de todas as pessoas ameaçadas de morte em decorrência de conflitos por terra, **sejam fazendeiros ou trabalhadores rurais, intensificando as buscas por armamento irregular também nos assentamentos e acampamentos sem-terra, focos sabidos de violência no campo** (SENADO FEDERAL, 2005, p. 375. Grifos nossos).

Criar no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), comissão especial interna para investigar os casos de irregularidades de conduta de funcionários do INCRA, sem prejuízo de investigação por parte da Controladoria Geral da União (SENADO FEDERAL, 2005, p. 376).

Criar grupo de trabalho no âmbito da Secretaria do Tesouro Nacional do Ministério da Fazenda, para estudar mecanismos que tornem mais rigorosa a fiscalização da execução dos convênios firmados para assistência aos beneficiários por programas de reforma agrária. Deve ser verificado o fiel cumprimento da Instrução Normativa 01/1997, a fim de evitar uma prestação de contas meramente formal, com as fraudes, vícios e omissões verificadas pelos técnicos do TCU nos convênios executados com a ANCA, CONCRAB e **ITERRA** (SENADO FEDERAL, 2005, p. 377. Grifos nossos).

Determinar que o INCRA exija adequada contrapartida sempre que celebrar contratos com as entidades, legalmente constituídas para representar as famílias assentadas, tendo por objeto as áreas dos assentamentos em que forem (ou onde estejam sendo) instaladas escolas, centros de capacitação e outras estruturas de uso comunitário. Exigir ainda que as atividades aí praticadas sejam fiscalizadas, a fim de evitar que cursos de técnicas de guerrilha e preparação para atos violentos sejam ministrados nessas dependências (SENADO FEDERAL, 2005, p. 377).

Além dessas, ainda aparecem mais recomendações nos sentido de indiciamento civil e criminal de algumas lideranças do MST e projetos de alteração legal para tornar mais dura a pena a ser aplicada em casos de ocupação de terra.

A CPMI da Terra finalizou seus trabalhos em 2005, mas os efeitos da mobilização que ela causou se estenderam por muito mais tempo tanto no INCRA, quanto no PRONERA. “Tudo passou a ser questionado. Todas as formas de gestão da política e no nosso caso, do PRONERA, passaram a ser questionadas” (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

Os questionamentos apontados por Clarice dos Santos, a princípio apontaram para a questão das bolsas pagas aos professores das Universidades que atuavam no PRONERA.

A primeira em 2007, foi a questão das bolsas, que parece alguma coisa insignificante, mas isso teve um impacto sobre o PRONERA impressionante. Nas parcerias que a gente faz com as Universidades, a gente, à época, tinha uma normativa interna do INCRA, para pagar bolsas para os professores das Universidades, para os servidores públicos que trabalhavam nos projetos do PRONERA. E isso foi 5 anos, desde 2003 até 2007, tudo bem. Em 2007, o MEC publica, através da Procuradoria, dizendo que a gente não poderia mais pagar (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

Rocha (2013) também avalia a questão do pagamento das bolsas e a forma dicotômica com que o próprio Estado se colocou em relação à questão.

Vale ressaltar que na mesma Lei, foram apresentadas emendas que autorizavam o Ministério da Educação a pagar bolsa para professores dos programas desenvolvidos por este Ministério. A questão da aprovação das emendas articuladas pelo MEC demonstra que a reprovação do pagamento de bolsa para professores no PRONERA teve como justificativa que este violava o Art. 176 da Constituição Federal (mesmo argumento utilizado pelo TCU no Acórdão 2653/2008) referente à carga horária dos servidores públicos que regulamentam as condições para recebimento de bolsa, o mesmo argumento não serviu para reprovar as proposta de pagamento de bolsas pelo Ministério da Educação (ROCHA, 2013, p. 259).

Somando-se à questão das bolsas, a proibição de realização de convênios entre o INCRA e as Universidades, o PRONERA sofreu uma enorme retração em suas ações. “Então nós caímos no fundo do poço na crise do PRONERA” (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014). Foi necessário traçar estratégias de atuação visando minimizar os efeitos negativos para o Programa:

A gente tem que fazer toda a defesa técnica, mas a gente também tem que fazer uma ofensiva política. E a nossa ofensiva política foi: chamamos os deputados, senadores, a época o senador Suplicy e a senadora Ceres lá do Mato Grosso, o deputado Federal lá do Piauí, nossos deputados, à época ainda era o Adão Preto, tava vivo, enfim... e os senadores e deputados pediram uma reunião com o presidente do TCU. E nessa reunião com o presidente do TCU quando ele viu tinha uns 40 professores e reitores, inclusive o presidente da ANDIFES foi, que era o Reitor da Universidade Federal de Goiás, na sala dele. E ele se viu acuado, tanto que ele fez um discurso assim e saiu. Mas enfim, na reunião, no final daquele ano, a gente conseguiu que o TCU fizesse um novo Acórdão retomando a possibilidade de convênio, mas mantendo a proibição dos movimentos sociais (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

Assim, com a articulação de estratégias de pressão e, principalmente com a presença constante dos movimentos sociais reivindicando a permanência e o fortalecimento do PRONERA, o Programa vem se sustentando na estrutura do Estado. Em 2012, por ocasião da formulação de políticas de Educação do Campo no âmbito do MEC, o PRONERA é também autorizado a retomar o pagamento de bolsas aos professores envolvidos com o Programa nas Universidades.

A aprovação deste artigo, após quatro anos da ‘recomendação’ do TCU, coloca o PRONERA, na retomada de forma mais ampla o processo de mobilização e para a execução dos cursos. Evidente que as atividades (artimanhas) de sobrevivência de uma política tão importante para os sujeitos do campo não deixaram de ser realizadas, mas muitos cursos em muitas IES e outras Instituições de Ensino parceiras do programa deixaram de acontecer, o que impactou negativamente na garantia do acesso à educação para milhares de jovens que neste período deixaram de ir à escola (ROCHA, 2013, p. 262).

Clarice ressalta a importância dessa pressão que os movimentos exercem para que o PRONERA se mantenha ainda na estrutura do Estado:

A nossa vantagem, vamos dizer assim, é que os próprios movimentos exigem muito isso do MDA e do INCRA. Todos os anos, nas mobilizações de todos os movimentos, no Grito da Terra da Contag, na Marcha do MST/Via Campesina, nas mobilizações da Fetraf, que são as três maiores que a gente tem, mas mesmo nos outros, sempre tem o PRONERA na pauta. E é interessante que os movimentos acabam pautando para dentro dos outros ministérios também essas questões do PRONERA. A gente tem uma relação muito boa no sentido de combinar um pouco essa estratégia (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

A defesa dos movimentos sociais em relação ao PRONERA fica clara no depoimento de Vanderlúcia Simplício, do Setor de Educação do MST: “O PRONERA tentou considerar a

realidade dos sujeitos que vivem e moram no campo. A autonomia, a construção coletiva desse conhecimento. Porque hoje nós não abrimos mão do PRONERA e brigamos” (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/ 2015). É essa legitimidade frente aos movimentos sociais que vai garantir que, apesar dos retrocessos, o PRONERA também tenha tido alguns avanços nesses últimos anos, reforçando a questão do desenvolvimento não-linear da história, de seu caráter cíclico e contraditório.

Um desses avanços foi a assinatura do Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispôs sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. De acordo com Lerrer, o principal avanço foi relativo ao fato de que

Em 2010, o PRONERA se institucionalizou como política de Estado, através do Decreto 7.352/10, assinado pelo presidente Lula no dia 4 de novembro, logo após a vitória da sua candidata Dilma Rousseff no segundo turno das eleições presidenciais daquele ano. A assinatura deste decreto, ocorrida durante a realização do IV Seminário do PRONERA, em Brasília, foi também um ato de contornos políticos, pois tratou-se de uma demonstração do compromisso do então presidente Lula com os movimentos sociais do campo, que há décadas apoiavam o Partido dos Trabalhadores (PT), como os que compõem a Via Campesina (MST, MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, MMC – Movimento de Mulheres Agricultoras, MPA – Movimento de Pequenos Agricultores e a CPT), o movimento sindical de trabalhadores rurais e professores universitários vinculados ao PRONERA nos estados. (LERRER, 2012, p. 453)

O Decreto significa uma síntese e uma reafirmação do que foi construído pela Educação do Campo antes dele, como o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e, ao mesmo tempo, um parâmetro para o que vem depois, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que será especificamente tratado no Capítulo 5, na Parte II deste trabalho. O Decreto 7352/2010, em seu Artigo 3º, conjuntamente com suas alíneas, estabelece que:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

- I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
- II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;
- III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2013).

Há que se destacar que a contradição ainda aparece, pois não se vincula a questão agrária (no que diz respeito à luta pela/na terra) aos objetivos da União no que tange à Educação do Campo.

O Decreto 7.352/2010 se estrutura a partir de dezenove artigos, sendo que os dez primeiros tratam da política de Educação do Campo e os demais tratam especificamente do PRONERA. O conteúdo dos artigos relacionados especificamente ao Programa será apresentado com maiores detalhes no próximo item deste Capítulo, vez que esses artigos dão a tônica dos fundamentos do PRONERA hoje.

4.2 OS FUNDAMENTOS DO PRONERA

Os fundamentos filosóficos da Educação do Campo partem de uma materialidade situada na luta pela/na terra, conforme apontado nos Capítulos anteriores. Esses fundamentos encontram no PRONERA a sua melhor expressão em termos de políticas públicas sem, entretanto, deixar de se influenciar pelos limites dados pelo Estado. Mas, considerando que o objetivo é entender os fundamentos do PRONERA, toma-se como ponto de partida (1) o seu Manual de Operações mais recente – a quarta versão, em vigor a partir de 2012 – e (2) o Decreto 7.352/2010, que fundamenta a política de Educação do Campo, tendo o PRONERA como integrante dessa política, e subsidia também o Manual de Operações.

O Parágrafo 1º, do Artigo 4º do Decreto 7.352/2010, estabelece que “A União alocará recursos para as ações destinadas à promoção da educação nas áreas de reforma agrária, **observada a disponibilidade orçamentária**” (BRASIL, 2013. Grifos nossos). A partir do Artigo 11º trata especificamente do PRONERA, que passou a integrar a política de Educação do Campo:

Tanto o Decreto 7.352, em seu Artigo 12º, quanto o Manual de Operações do PRONERA (INCRA, 2014c) estabelecem como objetivos do Programa:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2013).

A alínea III deste artigo já apresenta uma ligação mais objetiva da educação com o campo. Ou seja, o objetivo do PRONERA não é apenas “escolarizar”, embora se reconheça essa escolarização como um direito social, mas as experiências do PRONERA se propõem, fundamentalmente, a se somar ao processo de fortalecimento dos assentamentos da reforma agrária. O fato de isso estar presente nos decretos, leis e demais documentos norteadores do PRONERA é importante para legitimar as ações dos movimentos sociais e manter o fundamento filosófico da Educação do Campo.

Os beneficiários³⁷ do PRONERA se compõem por:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC,
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA (BRASIL, 2013).

Os princípios do PRONERA se estabelecem a partir da relação intrínseca entre educação e desenvolvimento territorial. E, embora seja um programa de abrangência nacional, há a possibilidade de respeito à diversidade e às especificidades regionais. De acordo com o seu Manual de Operações, os princípios do PRONERA que respaldam suas propostas, práticas educativas e cursos podem ser sistematizados conforme o Quadro 1.

³⁷ Embora o termo “beneficiário” apareça nos documentos oficiais, entende-se que esse é um termo que poderia ser repensado, já que não ressalta que os grupos do campo construíram o Programa, dele fazem direito, e não simplesmente o “recebem” ou se “beneficiam” dele.

Quadro 1:
Princípios do PRONERA

Princípios gerais	Princípios propostas pedagógicas	Princípios das práticas educativas	Princípios dos cursos
Inclusão	Diversidade cultural	Diálogo	Flexibilidade da organização dos cursos
Participação	Interação e transformação do campo	Práxis	Pedagogia da Alternância
Interação	Gestão democrática	Transdisciplinaridade	Caráter sistêmico de formação
Multiplicação	Acesso ao avanço científico e tecnológico nas áreas de reforma agrária	Equidade	
Parceria			

FONTES: INCRA, 2014c; CAMACHO, 2014. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

Do ponto de vista dos princípios gerais, evidencia-se o significado social de questões como a inclusão, participação, interação, multiplicação e parcerias. Sobretudo, evidencia-se a questão da Pedagogia da Alternância como princípio do curso, dada a sua importância estratégica no atendimento das demandas por educação dos grupos sociais do campo.

O custo educando/ano, inclusive, varia de acordo com a região do país, sendo que, em geral, na região norte do Brasil esse custo é maior do que nas regiões centro-oeste, sudeste e sul. A partir de 2012, em média, o PRONERA destina aproximadamente R\$ 3.867,00 por educando/ano, sendo que o valor mais baixo é R\$ 1.200,00 por ano para o educando de alfabetização e R\$ 6.000,00 para o educando dos cursos superiores em Ciências Agrárias³⁸ (INCRA, 2014c).

Grande parte desses fundamentos burocráticos do PRONERA se inspira nas demandas dos grupos sociais. Assim é que o PRONERA, resultante de pressão e luta social, se diferencia de outras políticas pelo protagonismo que os movimentos sociais tiveram na sua construção. Portanto, tem-se que

³⁸ Os níveis de ensino apoiados pelo PRONERA são (a) alfabetização; (b) Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pode ser para os anos iniciais ou finais do ensino fundamental; (c) Formação Médio Técnico-Profissional, que pode ser EJA Médio, Normal ou Técnico-profissional; (d) Curso Superior, em áreas de Licenciatura, Direito, Pedagogia, Ciências Agrárias, entre outros e (e) Especialização/Residência Agrária.

Enquanto política pública, o PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Essas instituições criam por meio de projetos a oportunidade de exercitar e realizar ações com a co-participação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social (INCRA, 2011, p. 11).

Dada a complexidade da composição do PRONERA, institucionalmente, o Programa precisa se desenvolver de maneira bastante articulada. Assim, a sua construção se dá nos seguintes termos:

Em nível nacional, a gestão do programa é exercida pela **Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE)** e Divisão de Educação do Campo (DDE-1), com a assessoria e consultoria da **Comissão Pedagógica Nacional (CPN)** do PRONERA. Essa Comissão Pedagógica Nacional fica responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do programa. É composta pelos representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, os movimentos sociais e sindicais, representado a sociedade civil, e o INCRA. Em nível estadual, o PRONERA nos Estados deverá contar com um Colegiado Executivo Estadual, coordenado por um servidor da equipe do PRONERA indicado pela Superintendência Regional do INCRA, os movimentos sociais e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (CAMACHO, 2014, p. 445).

Especialmente sobre a Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do PRONERA, pode se afirmar que

A COMISSÃO PEDAGÓGICA NACIONAL é a instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa. Será composta por representantes de instituições de ensino, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério da Educação, movimentos sociais e sindicais na condição de representantes da sociedade civil e Incra. Será coordenada pelo/a titular da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania e tem as seguintes atribuições:

- Orientar e definir as ações político-pedagógicas do PRONERA;
- Identificar, discutir, desenvolver e avaliar metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa;
- Apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais;
- Emitir parecer técnico/pedagógico sobre propostas de trabalho e/ou projetos;
- Acompanhar e avaliar, em conjunto com as superintendências regionais do Incra, as ações do Programa nos estados e nas regiões;
- Articular, em conjunto com as superintendências regionais do Incra, os governos estaduais e municipais, as instituições de ensino públicas e

privadas sem fins lucrativos para promover a ampliação e implementação das ações do Programa nos estados e regiões;
- Participar, a convite do Incra, de eventos para apresentação e representação do Programa (INCRA, 2014c, p. 21).

As parcerias e os parceiros do PRONERA possuem um papel definido na construção do Programa. Sobre o seu modelo de funcionamento:

Esta parceria entre *universidades, movimentos sociais e governo federal* (Superintendências Regionais do Incra) é um *modelo de gestão tripartite*. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito (JESUS, 2004). As *universidades* cumprem as seguintes funções: fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os *movimentos sociais* estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade. O *Incra* é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a) (CAMACHO, 2014, p. 444).

A construção do PRONERA sempre se apresentou de forma muito singular, de modo que chegar até os fundamentos burocráticos do Programa não foi um acaso histórico. Molina descreve esta singularidade do processo de construção do Programa:

Deve-se destacar, nesta história do PRONERA, a maneira como foi construído. Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998 que foi elaborada o primeiro Manual de Operações do PRONERA, cuja vigência foi até agosto de 2001 (MOLINA, 2003, p. 55).

Fica explícita a maneira pela qual o PRONERA foi construído, apesar de se reconhecer todas as contradições que existem neste processo. A diversidade de interesses dos agentes envolvidos precisou ser negociada para que os objetivos maiores fossem garantidos. Algo bastante inovador do ponto de vista da construção das políticas públicas, por se

considerar os desafios de conciliar interesses tão divergentes quanto aqueles advindos do Estado e dos movimentos sociais. E a participação dos movimentos ainda significa a oxigenação maior do Programa:

Uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por exemplo, nos últimos doze anos, é a intensa participação dos Movimentos Sociais na sua concepção, implementação; mudanças e ampliação. Desde seu primeiro embrião, durante a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo MST, em 1997, e em todo seu percurso, passando pela definição dos níveis de escolarização, dos cursos a serem oferecidos e das parcerias a serem feitas com as universidades, sempre houve participação intensa dos Movimentos Sociais e sindicais no Programa. Foi essa presença que permitiu ao PRONERA acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo (MOLINA, 2010a, p. 139-140).

Portanto, tem-se que os fundamentos do PRONERA, por si só, não garantem que os cursos aconteçam sem que haja contradições e perdas filosóficas de seu conteúdo. Entretanto, o fato de grande parte desses fundamentos estar assegurados em seus documentos burocráticos e a pressão dos movimentos sociais formam um importante ponto de partida para a Educação do Campo e para as conquistas dos trabalhadores que incorporam a luta pela Educação do Campo em seus processos de vida. Um dos exemplos é a questão da alternância de tempos-espços educativos na metodologia do PRONERA, defendida veementemente pelo MST:

Mas assim, o PRONERA continua mantendo que os cursos tem que ser em forma de alternância, porque a gente já percebeu que essa é a melhor forma de construir um conhecimento de forma dialogada, com a vida dos sujeitos, dos jovens, entendendo a realidade desse diálogo com a teoria, permanentemente. Isso a gente não tem aberto mão até hoje. Que nós não podemos exigir a mesma coisa lá no MEC porque isso não se consolida dentro do MEC (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/ 2015).

Finalmente, concorda-se com Rocha que os fundamentos do PRONERA o diferenciam no corpo das políticas públicas não apenas de Educação do Campo, mas das políticas públicas de forma geral.

Com estes elementos, é possível compreender porque o PRONERA incomoda tantos setores da sociedade, especialmente, aqueles ligados a defesa da propriedade privada, ou seja, aqueles que defendem seus próprios interesses. Por fim, vale ressaltar que o PRONERA constitui na educação do campo como um patrimônio imaterial de conhecimentos, experiências e

possibilidades, inclusive de gerar e fundamentar novas políticas e novas ações, a exemplo da Licenciatura da Educação do campo (ROCHA, 2013, p. 262).

Políticas como a do PRONERA encontram barreiras de consolidação e ampliação no Estado capitalista, mas elas sinalizam possibilidades contra-hegemônicas para os grupos sociais marginalizados das ações do Estado.

4.3 DIAGNOSTICO DA REALIDADE ATUAL E DAS PERSPECTIVAS DO PRONERA

Uma das principais justificativas para a constituição do PRONERA foi a constatação de que o índice de escolaridade dos grupos de assentados da reforma agrária estava tanto abaixo da média nacional quanto da média do campo. Nesse sentido, o eixo principal no início da atuação do Programa foi, estrategicamente, a questão da alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária. Assim, inicialmente,

O Programa começou com a demanda de alfabetização de jovens e adultos, a partir das prioridades advindas do *I Censo Nacional da Reforma Agrária*, realizado em 1996, que revelou, à época, a existência de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos. Por isso, o início se deu com a prioridade de ofertar alfabetização a jovens e adultos e, simultaneamente, formar educadores das próprias áreas de Reforma Agrária, para atuar nestes processos de escolarização com mais qualidade e regularidade. A partir daí, foram se desenvolvendo ações de alfabetização e formação de educadores; oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; e também foram se construindo formas para atender as demandas de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os assentados (MOLINA; JESUS, 2011, p. 36).

Em 2011, o PRONERA havia sido responsável pela escolarização e formação em nível médio e superior de cerca de 400 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais, além de cerca de 300 técnicos, no Programa Residência Agrária, para atuarem na assistência técnica, social e ambiental, junto aos assentamentos de Reforma Agrária e Agricultura Familiar (SANTOS, 2011).

Numericamente, os dados após a avaliação dos treze primeiros anos do PRONERA apontam para:

Como parte das contribuições do PRONERA à Educação do Campo, cumpre destacar os resultados concretos obtidos por suas ações de escolarização dos

trabalhadores rurais – que podem se traduzir pelo número de alunos atendidos; de convênios firmados e universidades parceiras. Ao longo desses 13 anos, 400 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão do ensino fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. Foram mais de 60 universidades parceiras, e mais de 200 convênios firmados nesse período (MOLINA; JESUS, 2011, p. 36).

Em pesquisa sobre a questão da Educação Superior no PRONERA, Lerrer sistematizou o número de formandos nesse nível de ensino. Segundo ela, dos 450 mil jovens e adultos atendidos pelo PRONERA, 2.951, tiveram diploma de nível superior entre 1998 e 2010 (LERRER, 2012). Sobre a regionalização da educação superior no PRONERA, Lerrer assinala que:

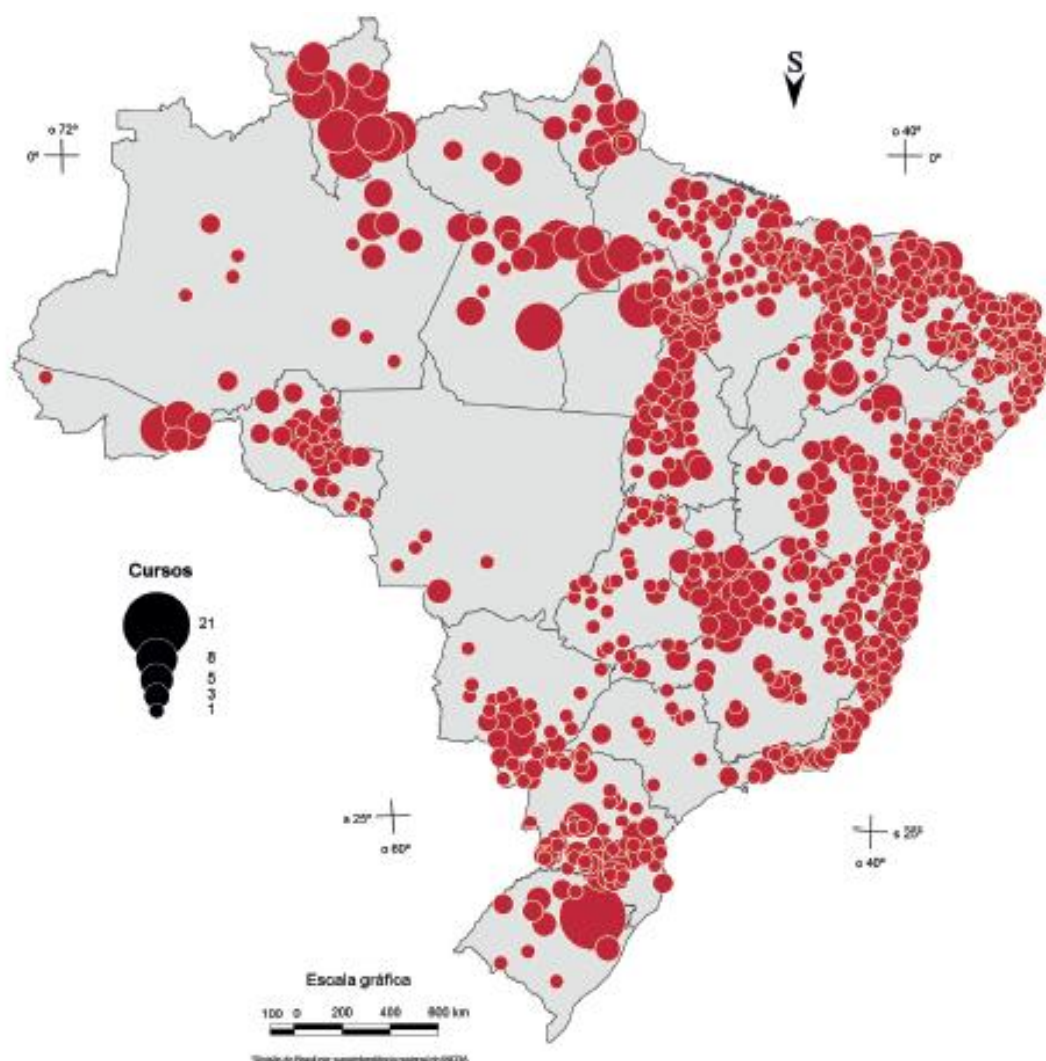
No período abrangido por esta pesquisa, de 1998 a 2010, o estado que mais terá fornecido diploma de graduação a assentados será Minas Gerais, com 314 graduados, que é seguido pela Bahia, com 299, Paraná, com 289, e Rio Grande do Norte, com 262. Pará, Paraíba e Pernambuco seguem a lista, com, respectivamente, 199, 192 e 144 graduados. Se formos classificar o número de graduados por região, verificaremos que a grande maioria dos alunos fez seus cursos em estados do Nordeste. É importante observar que muitas dessas turmas, como as de História, na Paraíba, de Administração, em Minas Gerais, de Geografia, em São Paulo, e de Direito, em Goiás, reuniam alunos oriundos de diversos estados. (LERRER, 2012, p. 463)

Debruçando sobre os dados relacionados a esta questão e citando a I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I Pnera), divulgada em 2005, Santos (2012a) coloca que 23% da população de assentados da Reforma Agrária era analfabeta e menos de 1% tinha acesso ao ensino Superior. Em 2010, ainda segundo a autora, a Pesquisa de Qualidade na Reforma Agrária (PQRA), apontou para uma taxa de analfabetismo de 15,8% nos assentamentos³⁹. Todos esses dados, analisados conjuntamente, sugerem que o PRONERA teve uma contribuição importante para aumentar a escolaridade nos assentamentos da Reforma Agrária nesses de existência do Programa, embora ainda esteja aquém das demandas que emergem do campo. Inclusive é importante destacar que em termos de meta para a questão da educação, o II Plano Nacional de Reforma Agrária estabelece em sua Meta 11 que pretende “universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas” (INCRA, 2014b, p. 38). Uma meta bem ousada que, sequer, chegou a ser levemente cumprida por este Plano, que dirá atingida.

³⁹ No Brasil, neste mesmo ano de 2010, a taxa de analfabetismo registrada entre as pessoas de 15 anos ou mais foi de 10%, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2015, foi divulgada a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), que sistematizou dados entre 1998 e 2011. A Figura 7 aponta para o seguinte quadro no que diz respeito à espacialização dos cursos desenvolvidos pelo PRONERA:

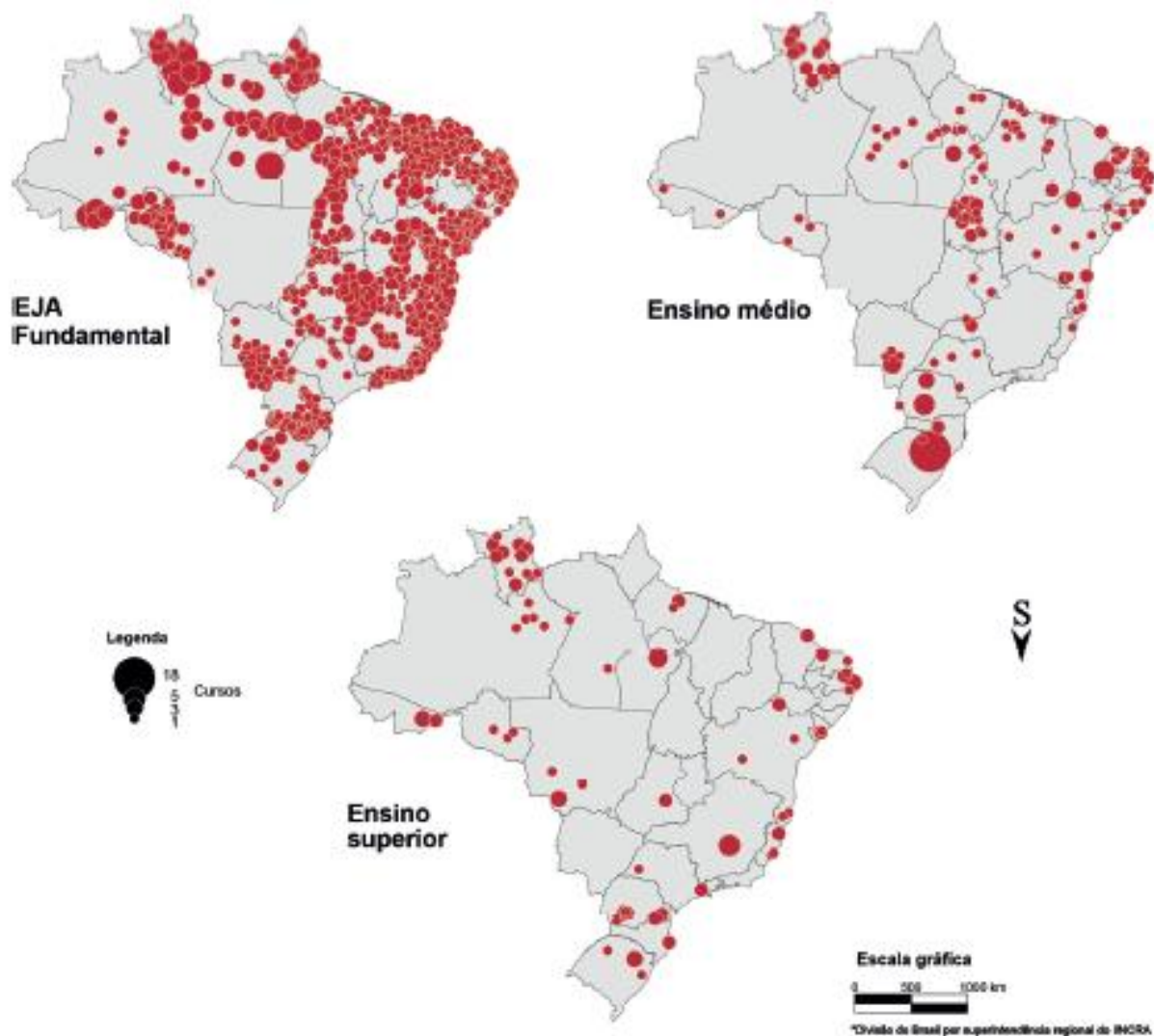
Figura 7:
Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)



Fonte: II PNERA

Os dados apontam que, no período, foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. (II PNERA, 2015, p. 22). A Figura 8 espacializa tais informações:

Figura 8:
Municípios de realização do PRONERA por nível (1998-2011)



Fonte: II PNERA

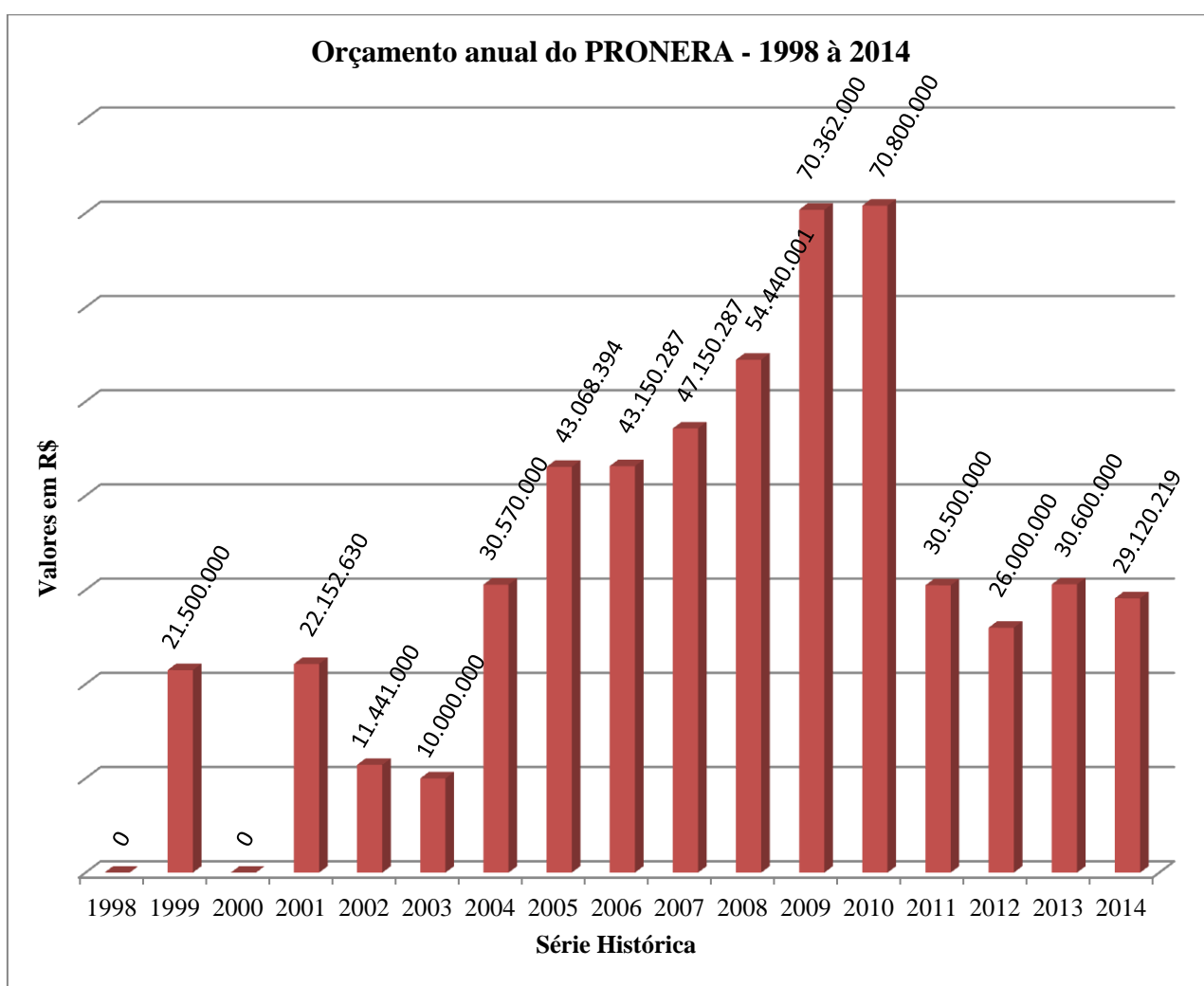
Ainda assim, é possível afirmar que o PRONERA tem resultados concretos a apresentar ao conjunto da sociedade no que diz respeito a questão da escolarização no campo e Clarisse Santos endossa essa constatação:

A Pesquisa sobre Qualidade na Reforma Agrária - PQRA, realizada pelo Incra em 2010, no que se refere à educação indicou, por meio de dados de amostragem, que as taxas de analfabetismo entre a população assentada caiu de uma média de 23% (apontado pela PNERA/2004) para uma média de 15,58%, certamente já como resultado da atuação efetiva do PRONERA junto a esta população (INCRA, 2014c, p. 12).

Entretanto, como foi afirmado, a demanda que emerge do campo ainda é muito maior do que a capacidade do PRONERA de atendê-la. Do ponto de vista orçamentário, convém avaliar qual o volume de recursos disponibilizado ao PRONERA para que esses números fossem produzidos.

Nesse sentido, torna-se importante avaliar o Gráfico 9, que traz uma série histórica do orçamento anual do PRONERA desde 1998, quando o Programa foi criado, até o ano de 2014:

Gráfico 9:



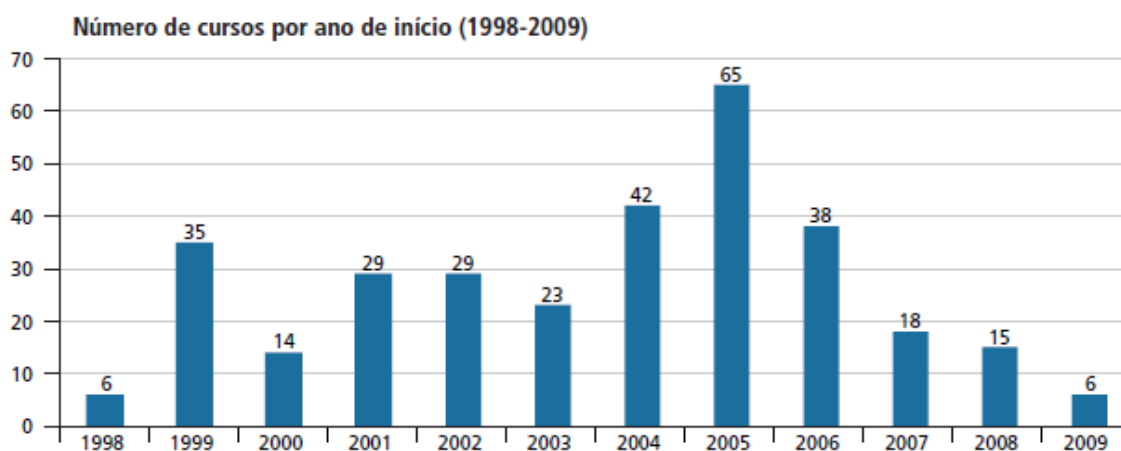
Fonte: Pesquisa de Campo, 2014. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

Considerando esses valores disponibilizados ao Programa, já foram investidos R\$ 540.854.818,00, sendo que esse valor total foi distribuído de forma irregular ao longo dos

anos, ao sabor das conjunturas e “quedas de braço” políticas. É importante contrastar esses dados com aqueles trazidos nos Gráficos 2 e 3, apresentados no Capítulo 1, que tratam, respectivamente, do orçamento da União destinado à função organização agrária e do número de famílias assentadas. Enquanto os valores orçamentários para a organização agrária e o número de famílias assentadas começam a diminuir a partir de 2007, os valores destinados ao PRONERA seguem em uma crescente a partir deste ano, alcançando seu topo em 2010 e vindo a decrescer a partir de 2011.

Há que se fazer tal destaque e análise nesses números do orçamento dos PRONERA, no tocante aos valores destinados ao Programa a partir de 2011, vez que estes caem para menos da metade do que vinha sendo operado nos anos dois anteriores. É possível identificar reflexos claros dos processos de controle e fiscalização pelos quais passaram o INCRA e o PRONERA, processos esses apoiados nas estratégias empreendidas para criminalizar os movimentos sociais. A diminuição orçamentária vai repercutir no total de cursos iniciados por ano, conforme é possível verificar no Gráfico 10:

Gráfico 10:



Fonte: II PNERA

O Relatório da II PNERA traça a seguinte análise acerca da questão dos cursos iniciados pelo Programa:

Observa-se que, em 1998 e em 2009 – respectivamente, o primeiro ano do programa e o último ano de início dos cursos pesquisados –, foram implantados seis cursos. Para 1998, ano inaugural do programa, é compreensível que apenas seis cursos tenham sido iniciados, mas a explicação para esse reduzido número de cursos em 2009 remete às ações do Tribunal de Contas da União (TCU) que impossibilitaram o Pronera de

implementar novos cursos, como foi citado no capítulo 1 deste relatório. O período de 1999 a 2007, com destaque para 2005, teve média de trinta cursos por ano, iniciando mais de dois cursos por mês (II PNERA, 2015, p. 28).

No entanto, outro aspecto precisa ser levantado. A partir de 2011 o Governo Federal lançou dois Programas que passam a exercer uma influência direta sobre o PRONERA: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Campo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Embora os mesmos sejam mais detidamente abordados no Capítulo 5, na Parte II, convém situá-los no contexto orçamentário do PRONERA nos últimos anos. De acordo com a coordenadora nacional do PRONERA:

Então, nós conseguimos em 2012, nos tivemos um orçamento de 26 [milhões]. Em 2013, a gente conseguiu voltar para 30 [milhões]. Esse ano, nosso orçamento deveria ter sido 40 milhões, nós não conseguimos internamente elevar o nosso volume de recursos. Acho que por causa do PRONACAMPO. Acho que porque começa a se criar dentro do governo, no Ministério do Planejamento e no governo, em geral, e acho que dentro do próprio MDA uma ideia de que o PRONERA não precisa de tanto recurso se hoje você tem o PRONATEC e o PRONACAMPO. Então o impacto já começa a se fazer sentir. Nós, por exemplo, necessitaríamos de um orçamento de 40 milhões e não temos. Continuamos operando os 30. (...) A manutenção do mesmo orçamento para 2014 em relação a 2013 já é um impacto PRONATEC/PRONACAMPO sobre o PRONERA (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014. Grifos nossos).

A avaliação de Santos aponta para um processo em que o PRONERA não deixa, formalmente, de existir, mas vai sendo sufocado por outros Programas de Educação do Campo empreendidos pelo Estado que não possuem a mesma vinculação e materialidade de origem na questão agrária como o PRONERA possui. Aqui, sim, tem-se um risco histórico de ver se perder uma construção coletiva e inovadora de política pública pautada por demandas sociais bem situadas.

Eu tenho uma avaliação de que o PRONERA ainda só existe depois toda essa situação, por conta dos Movimentos Sociais, especialmente, por conta do MST, que tem uma estratégia educativa que não cabe nas ações universais de maneira geral e nem no PRONATEC. Os princípios educativos que a gente também sempre trabalhou e construiu na Educação do Campo não cabem nelas. O PRONERA acaba sendo a expressão disso, ainda. O PRONERA só tá aqui no INCRA e só existe ainda porque existe isso. Ninguém diz publicamente que o PRONERA não faz mais sentido, ninguém dentro do INCRA nem do MDA diz para os movimentos: não, agora vocês tem PRONACAMPO. Porque seria comprar uma briga desnecessária. Mas

efetivamente se construiu uma ideia dentro do governo, acho que a própria Presidenta da República acha isso, ela acha que Educação do Campo tem que ser PRONATEC. Ela não fala em PRONERA. Nas reuniões que o MST teve com ela durante o Congresso, o MST levantou, ela sequer citou (...) A tendência é de ele [o PRONERA] não ter mais força política interna, se não houver da parte dos movimentos e das organizações força suficiente para mantê-lo. Depende hoje disso. A correlação de forças é desfavorável ao PRONERA, eu acho (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

Esta análise de Clarice Santos é bastante reveladora da disputa em que a Educação do Campo se situa atualmente.

Bernardo Mançano Fernandes conclui, a partir dessa configuração da Educação do Campo, que

O PRONERA ainda é perfumaria. É política de vitrine. Ele não é massivo, ele não atinge a população que precisa, mas, por outro lado ele é resultado de um esforço enorme, que tem dado resultados tremendo, que tem feito com que não teriam, dentro da educação convencional, não teriam condições de estar na Universidade, essas pessoas chegaram na Universidade hoje. E essas pessoas aceleram o processo de desenvolvimento de uma forma muito rápida. Então nesse sentido, o PRONERA democratizou o acesso a educação, ele se espacializou, mas ele ainda não dá conta de superar o problema do baixo nível de escolaridade que nós temos no campo hoje (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Quando perguntado sobre as perspectivas do PRONERA, Fernandes aponta a questão da internacionalização do Programa, sustentada pela condição inovadora do mesmo:

Essa fase que o PRONERA está entrando hoje, por um lado, ele está se tornando um programa internacional, ele está se tornando uma experiência internacional. Ou seja, nós estamos iniciando um processo de troca de experiências com outros países da América Latina (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Ele explica melhor a questão da internacionalização:

Pelo fato do Brasil ser pioneiro, de ter uma política – porque eu não conheço em nenhum outro país da América Latina uma política como o PRONERA – quando a gente fala do PRONERA para eles, eles ficam admirados. Por exemplo, no México você tem várias escolas camponesas, mas são resultado de iniciativa da própria comunidade. O estado é ausente. Por outro lado, no Uruguai, você já tem o contrário. Você tem o papel do estado garantindo a educação, mas você não tem o papel das organizações, elas não tem uma preocupação muito grande com a educação. Então você tem diferentes realidades que, de certa forma, veem na experiência do Brasil essa riqueza, em que as universidades, os movimentos e o governo estão juntos

na construção de uma política. Então, nesse processo, eu acho que nós vamos poder, nessa nova fase, eu tava dizendo que nós vamos agora ampliar as nossas relações com a América Latina, nós temos que ampliar as nossas relações com a África também, porque a situação da África é muito pior do que a nossa aqui. E aí nesse sentido eu acho que talvez a gente consiga retomar uma discussão que se perdeu na maior parte dos países, que é a importância da educação do campo (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Mas, em sua visão, o PRONERA tem apresentado problemas de conteúdos também:

Mas tem cursos do PRONERA que não são nada libertadores, viu. Nós avaliamos muitos cursos por aí que são o contrário, eles são muito mais próximos do agronegócio. Veja bem, os princípios do PRONERA e os princípios da educação do campo são libertadores, eles foram construídos no sentido de enfrentar o capital, mas isso não significa que quem trabalha com o PRONERA e com a educação do campo compreendam isso. Eu tive em alguns cursos, em Roraima por exemplo, um curso em Roraima que o curso era feito junto com o Senar, tava formando as pessoas para trabalhar para os grandes fazendeiros, para ser trabalhador braçal. Eu falei “gente, o PRONERA não foi criado para isso”. Então assim, nós temos que estar atento todo o tempo para saber se realmente os nossos princípios estão sendo cumpridos (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

Ou seja, a questão é bastante complexa, considerando que é exatamente o conteúdo que transforma o PRONERA em um programa com potencial revolucionário. Mas esse potencial muitas vezes emperra em problemas que são muito difíceis de resolver. Molina aponta para as dificuldades que o Programa vem enfrentando:

Estas características intrínsecas à execução do Programa têm provocado uma série de reações à sua continuidade, criando diversas barreiras ao seu pleno desenvolvimento. Muitos têm sido os entraves enfrentados pelo PRONERA: a morosidade na tramitação dos processos nas superintendências; a não liberação dos recursos; o impedimento à realização de novos convênios; os constantes embates com o Tribunal de Contas da União; os desentendimentos com as procuradorias jurídicas das IFES; enfim, uma diversa lista de problemas (MOLINA; JESUS, 2011, p. 59).

Apesar desse contexto, por vezes desfavorável ao Programa, Molina e Jesus apontam as principais contribuições qualitativas e sociais do PRONERA, em uma avaliação dos 13 anos de existência do Programa. As contribuições se materializam desde a sua tríade constitutiva (campo, políticas públicas e educação) e dão conta da relevância do PRONERA enquanto ação social e política para o corpo da sociedade. As reflexões das autoras estão sistematizadas no Quadro 2:

Quadro 2:
Algumas contribuições do PRONERA

Contribuições para o campo	Contribuições para as políticas públicas	Contribuições para a educação
Construir espaços de materialização de práticas educativas que possibilitam o debate sobre as mudanças necessárias no meio rural brasileiro, a partir do polo do trabalho: Reforma Agrária – Agroecologia – Soberania Alimentar;	Elevar a consciência dos trabalhadores e alargar a esfera pública;	Desencadear mudanças nas universidades, no que diz respeito às estratégias de ensino e práticas formativas;
Proporcionar a elevação da escolaridade dos trabalhadores rurais, nos diferentes níveis de formação e áreas de conhecimento;	Promover pesquisas, tais como a <i>I Avaliação Externa do Programa</i> e a <i>Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária</i> (PNERA), e organizar encontros nacionais e regionais que ampliam a presença do tema, em várias áreas de ação do Estado;	Induzir a rearticulação de ensino, pesquisa e extensão e promover novos espaços/estratégias de produção de conhecimento, a partir da presença, em seu interior, dos sujeitos coletivos de direitos.
Ampliar os espaços de formação e participação de sujeitos (as mulheres e os jovens camponeses) capazes de trazer importantes contribuições para os processos de mudanças necessárias à construção deste novo território rural brasileiro.	Subsidiar a elaboração de novos programas e consolidar a Educação do Campo como política de Estado.	

Fonte: MOLINA; JESUS, 2011. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

O PRONERA também tem uma função de construir referências de políticas públicas que influenciam a construção de outras políticas:

Além daquelas mudanças induzidas a partir da realização da PNERA, sua experiência também subsidiou a elaboração de outras políticas, entre as quais, destacam-se o *Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica*, executado pelo INCRA, e o PROCAMPO – *Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo*, executado pelo Ministério da Educação (MOLINA; JESUS, 2011, p. 49).

As autoras acrescentam ainda que o PRONERA se destaca por

Disputar essas fissuras e frações do Estado é trabalhar politizando esses debates. Trazer o sentido da defesa das políticas públicas de Educação do Campo para inseri-las na esfera da legitimidade política, do confronto político da questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira: este tem sido um dos principais papéis desempenhado pelo PRONERA, ao longo dos últimos 13 anos (MOLINA; JESUS, 2011, p. 32).

Nessa mesma linha apontada por Molina e Jesus, Santos acrescenta algumas outras contribuições do PRONERA:

O PRONERA tem sido um espaço desta interseção, pois aproxima e faz o encontro entre dois mundos historicamente apartados: os processos de formação humana, dos processos de trabalho. O PRONERA produziu, no âmbito do debate acadêmico, o diálogo com uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de pesquisa; legitimou a conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, que entram, coletivamente, como turma específica no ensino superior; estabeleceu um rompimento conceitual, ao reconhecê-los como portadores de conhecimento, e não apenas objeto de pesquisa (SANTOS, 2011, p. 324).

Clarice Santos avalia os limites do PRONERA, bem como as possibilidades que o mesmo apresenta ao corpo da sociedade:

O PRONERA não vai formar todos os professores, não vai formar todos os técnicos, não vai formar todo mundo. Mas o PRONERA institui para dentro das Universidades essa relação das Universidades com os assentamentos. Das Universidades com o rural. Acho que essa é uma das grandes contribuições do PRONERA, né. Ter pautado a questão agrária para dentro das Universidades e conseguido que por meio dos projetos do PRONERA, a gente conseguiu estruturar dentro das Universidades um corpo de professores que tá olhando [a questão agrária] (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

Pelo conjunto de argumentos apresentado, considera-se que a pertinência histórica do PRONERA precisa ser defendida, apesar de as conjunturas e os discursos negarem essa pertinência. Santos coloca que:

São conhecidos os dados do próprio Ministério da Educação de que a rede pública de ensino superior atende a uma parcela menor das matrículas, neste nível de ensino, que a parcela atendida pelas instituições privadas de ensino. Trata-se de matrículas, ou seja, daqueles que estão no ensino superior. Não se trata da demanda por ensino superior. No caso dos assentamentos, a *Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária* (PNERA/2004) e a PQRA indicaram menos de 1% tinham acesso ao ensino superior. Onde estudarão estes camponeses? Como estudarão? Embora reconheça-se a

ampliação do número de universidades públicas federais como uma das mais importantes conquistas da história da educação no Brasil, no período de 2003 a 2010, e, embora reconheça-se que a expansão dos *campi* das universidades se deu para o interior do Brasil, além de outras iniciativas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a própria expansão dos Institutos Federais, sabe-se que os jovens e adultos das áreas rurais permanecerão sem as condições de acesso, se não forem repensadas as formas de organização dos cursos, quais sejam: o modelo de frequência e a permanência dos estudantes nestas instituições (SANTOS, 2011, p. 330).

Nesse sentido, e considerando a pertinência do que está sendo trazido pela coordenadora do PRONERA, é que se apresenta como estratégico para o campo não somente a manutenção, como a ampliação do PRONERA no corpo do Estado. Isso porque não atende aos anseios de transformação do campo apenas ofertar educação aos grupos sociais que ali vivem. É preciso que seja uma educação contextualizada, referenciada nas lutas sociais e orientada para a questão agrária. O PRONERA constitui-se como um destaque desse tipo de política educacional e, principalmente, se configura como uma política de campo que entende a complexidade e a especificidade do campo brasileiro.

CAPÍTULO 5:
O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PRONACAMPO):
REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

O fio de raciocínio que norteia a presente Tese é a constituição e os arranjos necessários para se construir uma política pública, de modo especial as políticas de Educação do Campo. A motivação para tal análise advém do fato de que quando as políticas públicas, mesmo aquelas que surgem das pressões exercidas pelos grupos sociais, entram no aparelho do Estado, elas passam a fazer parte do jogo de interesses e da correlação desigual de forças que se estabelece dentro do Estado e perdem muito do seu conteúdo originário. Especialmente as políticas públicas voltadas para o campo, onde é notória e historicamente construídas as contradições e as divergências de interesses. Argumenta-se que o PRONACAMPO é uma das políticas que está sendo apropriada pelos grupos hegemônicos que atuam no Estado (e, nesse caso, destaca-se o interesse da Confederação Nacional da Agricultura no Programa) para garantir as bases da expansão capitalista no campo brasileiro. Entende-se que o PRONACAMPO se constrói a partir das bases filosóficas do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), no qual os problemas sociais do campo tendem a ser superados

pelo desenvolvimento mais agudo do capital no espaço rural. Assim, é importante integrar os grupos sociais do campo ao capitalismo agrário.

Obviamente, este não é um processo simples e linear. Existem muitas contradições que envolvem essa apropriação, pois os movimentos sociais também defendem e disputam a política em análise. Entretanto, os fundamentos do Programa expressam quais grupos mais se beneficiam com essa experiência.

Embora o PRONACAMPO seja muito recente e, portanto, ainda difícil analisar mais detidamente seu significado e seus efeitos, algumas impressões e problematizações podem ser inicialmente expressas, com o intuito de contribuir para que a concepção original da Educação do Campo, especialmente a autonomia e emancipação dos grupos sociais do campo, não se perca dentro do jogo político que se estabelece no corpo do Estado.

5.1 OS FUNDAMENTOS DO PRONACAMPO

No dia 20 de março de 2012, foi lançado, oficialmente, o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO), que é vinculado Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). Trata-se de um momento histórico, já que foi a primeira vez em que, no âmbito do Estado brasileiro, se anunciou uma política estruturada de educação voltada para todos os grupos sociais que constroem suas condições materiais de existência do/no campo.

O lançamento aconteceu no Salão Nobre do Palácio do Planalto e contou com as presenças da então Presidenta da República Dilma Rousseff (PT), do então Ministro da Educação Aloizio Mercadante e de um representante da Comissão Nacional da Educação do Campo (CONEC), José Wilson de Sousa Gonçalves⁴⁰, que é vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entre outras autoridades.

A concepção que origina o PRONACAMPO é que todos os grupos sociais que vivem no campo têm o direito de uma política pública de educação específica que os atenda. **A ideia é universalizar programas de melhoria da Educação do Campo no contexto total do campo brasileiro, vez que o PRONERA se destina somente aos assentados da Reforma Agrária.** Essa reivindicação é histórica do movimento da Educação do Campo e já aparecia desde os Documentos Finais da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo,

⁴⁰ José Wilson De Sousa Gonçalves foi entrevistado nesta pesquisa.

intitulado Desafios e Proposta de Ação. Em seu item “q” tal documento aponta para a necessidade de “negociar com o governo federal a criação de projetos semelhantes ao PRONERA para todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 168). O que mostra que a “filosofia” universalizante do PRONACAMPO já era uma demanda antiga, ela remonta, formalmente, a pelo menos o período da I CNEC, em 1998.

Ainda do ponto documental, o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), elaborado em 2003, coloca a necessidade de construir uma política de educação para os grupos sociais do campo. Como há essa consideração de uma política educacional em um plano de reforma agrária, aponta-se para a ligação estreita entre essas duas questões. No II PNRA está colocado que

Está em curso no governo federal, numa iniciativa do Ministério da Educação, com a participação do Ministério do Desenvolvimento Agrário e de diversos setores sociais, a elaboração de uma proposta de Política Nacional de Educação do Campo, que, certamente, implicará numa ampliação expressiva do acesso da população rural a este direito fundamental (INCRA, 2014b, p. 33).

Essa política culminará na criação do PRONACAMPO, que assumiu o seguinte objetivo geral:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino (MEC, 2013a, p. 6).

Não há, no objetivo geral do PRONACAMPO ao menos, referência alguma ao campo, senão como base física onde as escolas se situam. O campo aparece como o local, como o cenário, destituído de territorialidade. A estrutura do Programa se dá a partir de quatro eixos principais, apresentados pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, no dia do lançamento do PRONACAMPO⁴¹. Segundo ele:

⁴¹ A transcrição completa do discurso está no Anexo L, com sublinho para os trechos que foram citados no corpo da Tese.

Esse Programa vai estabelecer um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores e a produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura das escolas, a qualidade da Educação do Campo em todas as etapas e modalidades. São 4 eixos principais: 1 – gestão e práticas pedagógicas, 2 – formação de professores, 3 – educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e 4 – infraestrutura física e tecnológica para as escolas (MEC, 2012a).

O discurso do Ministro foi reafirmado no Documento Orientador do PRONACAMPO divulgado pelo MEC, em 2013, que passa a ser o documento oficial para a análise dos fundamentos do Programa nesta Tese. De acordo com o Documento:

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: – Gestão e Práticas Pedagógicas; – Formação Inicial e Continuada de Professores; – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; – Infraestrutura Física e Tecnológica. (MEC, 2013a, p. 3)

O Decreto nº 7.352/2010 citado no Documento é o que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), discutido no Capítulo 4. As bases para a estruturação do Programa estão nesse Decreto. No contexto do PRONACAMPO também foram consolidadas algumas ações legais, com vistas a amparar melhor as escolas e a Educação do Campo, como as aprovações:

- Do PL 3.534/2012, para alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, que deverá considerar “a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.”
- Da Medida Provisória nº 562 de 2012, convertida na Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012 para viabilizar assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária - PRONERA (MEC, 2013a, p. 3).

Especialmente no caso do Projeto de Lei que regulamenta a questão do fechamento das escolas do campo, problema de enorme gravidade no país, o que se detecta é a tentativa de dificultar um pouco o tal processo. No entanto, é recorrente na literatura sobre como funcionam os conselhos que deliberariam pelo fechamento ou não. Em grande parte eles são

muito manipulados pelos poderes locais e são, também, pouco representativos da sociedade. Assim, mais uma vez, se reafirma a necessidade da presença, vigilância e mobilização constantes dos movimentos sociais para tentar evitar o processo de fechamento das escolas do campo que já atingiu mais de vinte e quatro mil escolas do campo entre os anos de 2002 e 2009, de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e mais de quatro mil escolas somente no ano de 2014, de acordo com o MST.

O PRONACAMPO foi instituído e teve suas diretrizes gerais definidas pela Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, publicada no Diário Oficial da União, em 4 de fevereiro de 2013. O Artigo 2º da Portaria traz a definição do que se considera população do campo, ou seja, a população que será tendida pelo PRONACAMPO:

São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (DOU, 2013a).

Com essa definição, não só os assentados da reforma agrária passam a ter acesso específico a um Programa de educação, como o PRONERA, mas todo o conjunto de grupos sociais que vivem no campo passa a ser, teoricamente, atendido.

O Artigo 3º dessa Portaria Nº 86 trata dos princípios da Educação do Campo e quilombola. De acordo com a letra desse Artigo, os princípios seriam:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (DOU, 2013a).

Da mesma forma que o objetivo geral do PRONACAMPO não aponta para a questão agrária, os princípios da Educação do Campo, assinalados no Artigo 3º, também não o faz. Há referência à questão do respeito à diversidade, à questão da identidade, ao controle social sobre a qualidade da educação, mas em qual momento essa Educação do Campo se diferencia das históricas políticas de Educação Rural e se junta à articulação da luta pela terra? A Educação do Campo nasce como uma denúncia ao modelo de educação e de campo brasileiro, conforme assinalou Caldart (2010) e em momento algum o modelo de educação e, principalmente, de campo, é questionado pelos princípios assinalados na Portaria.

Na ocasião do lançamento do Programa, foi colocado ainda que a meta é atender as 76 mil escolas que hoje existem no campo brasileiro, em uma iniciativa da União em regime de colaboração com os municípios, estados e o Distrito Federal, através do Plano de Ações Articuladas (PAR) e de acordo com o pacto federativo brasileiro. Na prática isso significa que o MEC lança os Programas e os municípios fazem a adesão aos mesmos, cadastrando as escolas passíveis de serem atendidas.

Do ponto de vista da estrutura do PRONACAMPO, os quatro eixos que o constituem, na verdade, significam um agrupamento dos Programas voltados para a Educação do Campo que existiam dentro do Ministério da Educação. Assim, no Eixo 1, sobre práticas pedagógicas, foi incorporado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), o Programa de apoio à educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante, que seria o Mais Educação Campo, entre outros. No Eixo 2, sobre a formação de professores, foi incorporado o PROCAMPO; a expansão da formação docente por meio da Universidade Aberta do Brasil, entre outros⁴². No Eixo 3, sobre a questão da profissionalização, foi incorporado o Programa Saberes da Terra e, como grande novidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Campo). No Eixo 4, sobre infraestrutura, foi incorporado a questão da construção de escolas do campo⁴³; inclusão digital, programas de disponibilização de recursos financeiros para a questão do abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário; PDDE – Campo; PDDE - Água; articulação com o Programa Luz para Todos, do governo Federal; Programas de transporte escolar, entre outros. Esse seria, em linhas gerais, o corpo

⁴² Haverá um tópico específico sobre a questão da formação de professores ainda neste Capítulo 5.

⁴³ Foi apontada a meta de construção de três mil escolas no campo. Esse número frente às vinte e quatro mil escolas que foram fechadas indica para a timidez das ações.

do PRONACAMPO: uma reunião e sistematização de Programas que já estavam sendo implementados pelo MEC, com poucas novidades.

O Quadro 3 traz mais detalhes da organização do PRONACAMPO, de acordo com os seus Eixos e as ações que compõem cada Eixo:

Quadro 3:
Eixos e Ações do PRONACAMPO

Eixos	Ações
Eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo) • Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE Temático) • Mais Educação Campo • Escola da Terra • Inclusão das CEFAS no FUNDEB
Eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores	<ul style="list-style-type: none"> • PROCAMPO • Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil • Curso de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização (PDE Interativo) • Observatório de Educação e Programa de Extensão Universitária (PROEXT)
Eixo 3: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • PRONATEC (Cursos, bolsa-formação e E-TEC) • EJA Saberes da Terra
Eixo 4: Infraestrutura Física e tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de Escolas • Inclusão Digital • PDDE – Campo • PDDE – Água • Luz para Todos • Transporte Escolar

FONTE: MEC, 2014e. Elaboração: Ednizia Kuhn, 2014.

Considerando, portanto, a amplitude de ações que constituem o PRONACAMPO avalia-se que cada uma dessas ações tem um significado muito particular e deriva de variadas origens. Assim, falar do PRONACAMPO, filosoficamente, como “um” Programa é limitado. Ele possui uma composição tão diversa que permite considerá-lo como “vários” Programas dentro de “um” só. No entanto, esse fato ressalta, ao menos, dois pontos principais: a) o fato de ele ter sido construído evidencia a necessidade e a demanda (tantos dos movimentos sociais quanto do capital) em torno da Educação do Campo e b) ele evidencia a disputa em

torno do projeto, considerando a multiplicidade de “filosofias” das ações e iniciativas que o constituem.

Bernardo Mançano, coordenador da cátedra UNESCO de Educação do Campo e membro da Comissão Pedagógica do PRONERA, avaliou a construção do PRONACAMPO no que diz respeito às políticas e programas que o constituem. Quando questionado sobre este tema, o professor Fernandes teceu a seguinte análise:

Olha, eu enxergo esse processo da seguinte forma: quando nós criamos o PRONERA, em 1998, pelo fato do PRONERA ser uma criação dessa população que estava lutando pela terra, essa política começou a atender essa população. Mas aquela população que já vivia na terra, ficou sem acesso a uma política de educação. Aí foram criadas várias políticas isoladas para atender essa população agricultora, familiar, convencional que já tava na terra e que não eram resultados de política de reforma agrária e depois essas políticas foram reunidas dentro do PRONACAMPO. Eu acho que o PRONACAMPO e o PRONERA eles se juntam, eles fazem parte de uma política nacional e seria muito importante que os dois caminhassem juntos, no sentido de atender ao nível fundamental, ao nível médio, ao nível superior, sempre com o princípio de voltado ao desenvolvimento territorial, para que a gente possa melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, melhorar a escolaridade. Quando você melhora a escolaridade das pessoas, você melhora o nível de qualidade de vida dessas pessoas. (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014)

É importante destacar que a avaliação do professor aponta para o isolamento das ações que hoje constituem o PRONACAMPO e a forma como elas foram construídas sem ter, necessariamente, a vinculação com a luta pela terra.

Em artigo sobre o tema o pesquisador sistematiza melhor essa relação do PRONERA com o PRONACAMPO.

O PRONACAMPO é resultado de um processo de construção da Educação do Campo que tem no PRONERA a sua gênese. E o PRONERA nasceu da demanda popular de uma população que lutava pela terra num momento em que o êxodo rural ainda era intenso. Estamos nos referindo a uma realidade de resistência, hoje, enquanto milhares de famílias deixam o campo, fecham-se escolas do campo, em um sistema de desigualdades crescente, milhares de famílias, pessoas, professores, militantes, alunos, agricultores, homens, mulheres e crianças têm como condição de existência viver no campo (FERNANDES, 2013b, p. 340).

O autor ainda acrescenta que

Com base nos dados de pessoal ocupado do Censo Agropecuário de 2006, o PRONACAMPO propõe uma série de cursos de formação. É preciso pensar

qual pedagogia e quais metas socioterritoriais para o desenvolvimento da agricultura familiar e camponesa. É essencial pensar o trabalho familiar não como emprego mas como trabalho autônomo, associativo e cooperativo. O PRONACAMPO terá que tratar das diferenças da Educação do Campo para as comunidades camponesas e para o agronegócio. Pois, enquanto ao agronegócio interessa “limpar” o campo de gente para ter uso exclusivo, ao campesinato interessa desenvolver comunidades rurais com qualidade de vida e futuro (FERNANDES, 2013b, p. 341).

Essa análise reafirma a questão da materialidade de origem do PRONACAMPO como um definidor do lugar que ele ocupa na contribuição à questão agrária brasileira. Um lugar ainda por se consolidar e se fazer mais efetivo.

Seguindo na perspectiva de apresentar os fundamentos do PRONACAMPO, o Documento Orientador do Programa ainda traz uma enumeração dos agentes que participaram da construção do mesmo:

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ. O Programa compreende a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior, contando com a colaboração da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, da Secretaria de Educação Básica - SEB, da Coordenação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Na perspectiva da participação de diferentes setores e da promoção da intersetorialidade das políticas públicas, contribuíram nesse processo, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS (MEC, 2013a, p. 2).

Em nenhum momento o Documento cita outros agentes de participação na construção do PRONACAMPO. Entretanto, é muito importante registrar a fala da Senadora Kátia Abreu, representante da bancada ruralista no Congresso Brasileiro e da Confederação Nacional da Agricultura (CNA), em pronunciamento no Senado com a presença do então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante:

Pronatec Rural, nós inovamos com o empreendedorismo, a abertura do Mec foi total para que a gente pudesse fazer o que fosse melhor para o nosso setor, nós já fizemos o ano passado quase 30 mil vagas no ano passado e esse ano praticamente dobrando, obedecendo as especialidades regionais, treinando os rapazes e moças do segundo grau nas áreas aonde tem maior demanda do agro no Brasil, agricultura de baixo carbono, irrigação, agricultura de precisão, açúcar e álcool, pecuária, floresta, enfim, isso tem trazido bastante resultado. E as escolas técnicas, como o senhor disse aqui agora há pouco, junto com os parques tecnológicos também especializados nas áreas que agora há pouco acabei de dizer. Principalmente nas plataformas das ferrovias que estão sendo licitadas, que estão sendo concessionadas agora. Essas plataformas deverão também se transformar em um ponto de apoio de formação de mão de obra e de inovação. **Agradeço a abertura que Vossa Excelência deu ao CNA e ao SENAR para que nós pudéssemos trabalhar nesse sentido (ABREU, 2014. Grifos nossos).**

A Senadora deixa clara a participação dos setores ligados ao agronegócio brasileiro na formatação do PRONATEC-Campo, Programa que integra o conjunto de ações do PRONACAMPO e que tá inserido na política geral do PRONATEC. Da mesma forma que o Documento Orientador do PRONACAMPO não cita a CNA como agente de construção do PRONACAMPO, também não explicita que o PRONATEC poderá ser ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR): “O Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA é o demandante desta ação e Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, CEFET e redes estaduais são instituições ofertantes” (MEC, 2013a, p. 13). A grande questão é o porquê de suprimir a participação tão importante do SENAR na formatação e oferta de cursos do PRONATEC, que segundo a senadora Kátia Abreu foi de 30 mil vagas em 2012.

Cumprir destacar que o PRONATEC se consolida como o Programa de educação com maior visibilidade e direcionamento de recursos financeiros no âmbito do governo federal⁴⁴. O objetivo do Programa é ampliar a oferta de cursos profissionalizantes em nível médio e em cursos de formação inicial e continuada (FIC). Estes últimos se constituem de cursos rápidos com 160 horas de duração em média, orientados pelo Catálogo Nacional de cursos FIC do Ministério da Educação.

O PRONATEC foi criado pelo governo federal em 2011 e teve como meta atingir 8 milhões de matrículas até o final de 2014 e investimentos na casa de 14 bilhões de reais. Desses recursos, aproximadamente 5 bilhões se destinou à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o restante aos demais parceiros, inclusive o chamado “Sistema

⁴⁴ Tal Programa foi bandeira de campanha na reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, do PT, no ano de 2014.

S”, formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Social de Transporte (SEST). A quantidade de recursos destinados a um programa é um indicador da distância entre o discurso e a concretização desse discurso.

É importante considerar que o chamado “Sistema S” já é alimentado financeiramente por uma contribuição compulsória dos setores patronais, a partir do faturamento de cada empresa, gerado, em última instância, pela extração da mais-valia do trabalhador. Nesse caso, o “Sistema S” tem recebido recursos duplamente para formar mão de obra que irá trabalhar, em última análise, em seu próprio sistema. Ele recebe do trabalhador e, agora, recebe recursos também do Estado.

Nesse sentido, é fundamental comparar que se o PRONATEC teve em média 3,5 bilhões em investimento ao ano, o conjunto amplo de ações que compõem o PRONACAMPO prevê investimentos de 1,8 bilhão por ano, ou seja, praticamente metade do que é destinado ao PRONATEC. Essa comparação se torna ainda mais instigante quando se considera que o PRONERA, ao longo de toda a sua história (de 1998 à 2014) teve um investimento em torno de aproximadamente 540 milhões de reais. Isso significa um volume de recursos aproximadamente 25 vezes menor do PRONERA em relação ao PRONATEC, que tem em sua primeira etapa um horizonte de apenas 4 anos frente aos 16 anos do PRONERA. Se considerar somente o ano de 2014, de acordo com os dados do Gráfico 9, que mostra o orçamento anual do PRONERA (apresentado no Capítulo 4), é possível verificar que o volume de recursos destinado ao PRONATEC foi mais que 120 vezes maior do que o volume de recursos destinado ao PRONERA. Esses números contribuem para um entendimento de qual peso e qual medida o Estado dá a cada um desses Programas.

Além da concepção de educação do PRONATEC, a grande crítica que pode ser feita ao Programa refere-se à transferência de recursos públicos para o setor privado/patronal, com a oferta de cursos que não elevam a qualidade da educação e a escolaridade dos trabalhadores. A iniciativa privada usa o recurso público para atender a demanda dos “arranjos produtivos locais”, ou seja, da organização do capital no território. Frigotto compara o PRONATEC a Programas já desenvolvidos pelo Estado brasileiro em outros momentos históricos:

Em 1963, no curto governo João Goulart, em razão da carência de trabalhadores qualificados, criou-se o Programa Intensivo de Preparação de

Mão de Obra (Pipmo), que foi transitório e de curta duração. Veio o golpe civil-militar e esse programa durou dezenove anos. O que é espantoso é que, cinquenta anos depois, a grande política do Estado brasileiro na formação profissional dos jovens e adultos reedita o Pipmo, com as mesmas características, mas com um volume muito maior de recursos, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (FRIGOTTO, 2014).

O PRONATEC expressa a diferença entre o que a Educação do Campo prega de educação “desde” o trabalho, que se ampara na pedagogia socialista, da educação “para” o trabalho, que se fundamenta nas pedagogias liberais. Frigotto ainda pontua que:

Essas políticas, sem a base do ensino médio, constituem um castelo de areia. A meta até 2014 anunciada pelo Ministério da Educação é de 8 milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Com o aporte de dinheiro público do BNDES de R\$ 1,5 bilhão, pavimenta-se esse castelo, mas continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e futura de nossa juventude. Na expressão de Florestan Fernandes, “continuaremos a ser um Brasil gigante com pés de barro”. Vale dizer, um gigante econômico com uma democracia efetiva frágil e formal e uma sociedade absurdamente desigual. (FRIGOTTO, 2014)

A maior parte dos cursos se dá na modalidade FIC, que são os cursos rápidos. Frigotto coloca que “Uma pessoa que não teve ensino médio, que não teve ensino fundamental, não vai conseguir se inserir no mercado com um curso de 160 horas. Em qualquer área, você não aprende se não tem base, se não tem os fundamentos” (FRIGOTTO, 2014). Cumpre destacar que o SENAI responde por 43% das vagas do PRONATEC, sendo que 70% delas foi de curso FIC. E o agradecimento que a Senadora Kátia Abreu faz em nome do SENAR ao Ministro da Educação é exatamente reflexo desse processo.

Há que se destacar a forma diferenciada com o que o PRONERA entende a questão a educação profissional no campo.

No PRONERA, vários projetos inovaram no desenvolvimento de tecnologias na formação técnica, inclusive criando novos campos, novos cursos, graças à ousadia de professores e universidades. É o caso, por exemplo, das várias turmas de Nível Médio Técnico em Agroecologia, Técnico em Administração de Cooperativas, e inclusive EJA Médio em Comunicação Comunitária, e também de cursos superiores e pós-graduação, por todas as regiões do País, cujos projetos pedagógicos têm sua ênfase na produção de conhecimento para a inovação na perspectiva emancipatória, no âmbito dos assentamentos. Não se trata apenas de copiar o que vem sendo feito, mas de ressignificar, desde a materialidade, o ensino técnico (SANTOS, 2011, p. 323).

A própria definição das áreas dos cursos, como Agroecologia, Cooperativismo, entre outros, já demonstra uma diferença ideológica em relação à educação que tem a categoria trabalho como materialidade e ponto de partida e não mão de obra.

No entanto, o fetiche do PRONATEC não atua somente na iniciativa privada. Em entrevista com o coordenador da Frente Parlamentar Mista da Educação do Campo, o Deputado Federal Padre João, quando questionado sobre com se dava a atuação de setores mais ligados ao agronegócio na disputa em torno da Educação do Campo, este respondeu:

Sobretudo no PRONACAMPO, abocanharam todo esse processo. Eles estão querendo ter uma força de trabalho barata. É totalmente diferente da lógica da Educação do Campo que ela quer formar agricultores familiares, empoderar as pessoas, de modo que elas sejam sujeitos do processo e não simplesmente a formação de uma força de trabalho para ser explorada isso (Deputado Federal Padre João. Entrevista. 17/10/2013).

E quando questionado sobre como a Frente Parlamentar atuava nesse processo, a resposta foi a seguinte:

A gente tem discutido isso no MEC, nas três secretarias do MEC, colocando essa injustiça porque o Sistema “S” pode receber recurso direto, pode executar o PRONACAMPO e as escolas não podem? Então este é um grande problema, e um debate que a gente vem fazendo. Algumas escolas que vem conseguindo são através dos Institutos Federais, ofertando PRONACAMPO. Então nesse sentido nós temos que avançar muito nessa linha das EFAs poderem ser ofertantes, receber e participar do FIC, serem também ofertantes de cursos. Essa tem sido a nossa grande luta isso (Deputado Federal Padre João. Entrevista. 17/10/2013).

Obviamente existe a necessidade de disputar os recursos públicos, mas o risco é passar a concentrar energia nessa disputa e deixar de olhar para o que é fundamental, ou seja, a transformação radical do modelo de educação e de campo implementados até hoje pelo Estado brasileiro.

Apesar do PRONATEC assumir tamanho protagonismo no conjunto das ações do PRONACAMPO, evidenciando a disputa em torno da Educação do Campo, nem tudo dentro deste Programa significa retrocesso no que se refere às políticas. A parte que trata da formação docente, especialmente o PROCAMPO, ainda conserva muito dos pressupostos ético-filosóficos da Educação do Campo. Nesse sentido, pela evidência da disputa que

PRONATEC e PROCAMPO expressa, será feita uma discussão mais específica no próximo item desse Capítulo 5.

5.1.1 O PROCAMPO e a formação de professores dentro do PRONACAMPO

O PROCAMPO foi instituído em 2006, logo após as discussões travadas na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, tendo sido configurado a partir da demanda dos movimentos sociais e implementado em quatro projetos piloto, desenvolvidos na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Sergipe (UFS). O PROCAMPO compõe o eixo 2 do PRONACAMPO, de formação docente, juntamente com algumas ações de formação à distância. A pesquisa “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, realizada a partir do Observatório da Educação, analisou a questão da Educação Superior do Campo. De acordo com a pesquisa, assinalada por Molina:

Embora bem aquém da demanda existente, o Pronacampo estabelece uma meta ambiciosa para três anos: formar 45 mil educadores do campo, quantitativo que deveria ser distribuído entre três estratégias de formação que ocorreriam simultaneamente: os próprios cursos do Procampo; os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e a terceira via mais problemática, através da Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil UAB. Alvo de profundas e pertinentes críticas do Movimento da Educação do Campo, esta última estratégia não foi ainda iniciada, não sendo, porém o caso da oferta da formação de educadores do campo via Parfor, cujo crescimento tem sido expressivo. Já existem pesquisas (BITTENCOURT, 2013) que analisam a inadequação destes cursos aos educadores do campo, não sendo incorporadas em seu currículo as especificidades da formação de educadores que trabalharão com os camponeses (MOLINA, 2015, p. 152).

Isto quer dizer que embora o PROCAMPO seja um Programa respaldado pelas organizações que constroem a Educação do Campo, o contexto geral da formação docente no PRONACAMPO é bastante problemático e questionável. O objetivo do PROCAMPO, de acordo com o MEC é “apoiar à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (MEC, 2014a). A configuração do curso se dá nos seguintes moldes:

Cursos ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais (MEC, 2014a).

Ou seja, a perspectiva metodológica é construída a partir da formação por áreas do conhecimento e está orientada para a valorização da questão da realidade dos povos do campo. Trata-se de uma proposta bastante inovadora, com grande potencial de fortalecer a luta pelo campo e pela Educação do Campo, desde que respeitado (1) o ingresso dos educandos, para que sejam os camponeses a ocupar esse território; (2) a garantia do protagonismo dos movimentos sociais; (3) a vinculação dos cursos com as escolas do campo; (4) a garantia da alternância nos cursos e da formação por área do conhecimento e (5) assegurar as potencialidades da ampliação (MOLINA, 2015).

Como Programa caro à luta pela Educação do Campo, a pesquisa realizada pelo Observatório da Educação apresenta os pontos eleitos como potenciais de descaracterização e as potencialidades das Licenciaturas, articulando os seus condicionantes.

Tanto os cinco pontos eleitos como desafios potenciais de descaracterização, a partir desta expansão (promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da Alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento); quanto as potencialidades que podem conter esta ampliação (consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento; acúmulo de forças para conquista de novas políticas e cursos; desencadeamento de novas lógicas para Organização Escolar e Método do Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo; ampliação do acesso e uso de novas tecnologias nas Escolas do Campo), encontram o sentido de sua reflexão condicionados pela totalidade maior que os contém, qual seja: as tensões e contradições vivenciadas tanto pelo conjunto da expansão da Educação Superior no Brasil, quanto pelas tensões e contradições também vigentes no campo pela intensíssima expansão do modelo agrícola hegemônico estruturado a partir do agronegócio (MOLINA, 2015, p. 148).

Coerentemente, a proposta das Licenciaturas em Educação do Campo só encontra seu sentido mais profundo quando articulada com os condicionantes de desenvolvimento do campo brasileiro.

Da mesma maneira, o sentido da expansão da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo não pode ser compreendido em separado dos intensos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade. Se o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deve ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses; para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra, é imprescindível que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nestas escolas, considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto deste sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira (MOLINA, 2015, p. 149).

Entretanto, é possível identificar alguns fatores limitadores do potencial do PROCAMPO. Em trabalho analítico sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo, Claudio Eduardo Félix dos Santos (2011) desenvolve uma profunda crítica à organização pedagógica que vem amparando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e coloca a seguinte questão, em nível de hipótese de trabalho, para a reflexão em relação ao PROCAMPO:

A hipótese levantada é a de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas da formação de professores levadas a cabo desde os anos 90 do século XX pelas políticas neoliberais (C. E. SANTOS, 2011, p.16).

O relativismo e o escolanovismo permeando a formação docente apresenta aspectos preocupantes quando se considera que os mesmos são adaptações ao modelo proposto por organismos mundiais como a UNESCO e o Banco Mundial. Preocupante também quando se leva em consideração que a demanda por formação docente para atuar no campo partiu dos movimentos sociais, que lutam pela superação das relações de dominação de uma classe sobre outra. Além disso, há que se considerar que

A Escola Nova, de acordo com os estudos de Dermeval Saviani (2006), integra o quadro das teorias não-críticas em educação. Entenda-se por aquelas teorias que concebem a educação como um instrumento de equilíbrio e busca de consensos para a superação dos problemas sócio-econômicos sem analisar radicalmente os problemas dos modos de produção e da tomada de poder pela classe proletária. Desta feita, na concepção da Escola Nova, a sociedade é harmoniosa, tende a integração dos seus

membros e funciona como um espécie de corpo biológico (C. E. SANTOS, 2011, p. 42).

A partir desta reflexão crítica, C. E. Santos (2011) defende, em seu trabalho, as seguintes teses:

1. As formulações hegemônicas em educação sintetizadas no lema “aprender a aprender”, divulgadas pela ONU/UNESCO/UNICEF e Banco Mundial, têm transpassado os círculos intelectuais do pensamento pedagógico de esquerda com o discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade. Os projetos da Licenciatura em Educação do Campo têm incorporado esses princípios e orientado a formação de professores, em termos de fundamentação teóricometodológica, àquele ideário. Diante dessa afirmação, impõem-se como necessidade a crítica rigorosa a esses ideários, articulada à construção de proposições superadoras na formação dos educadores no campo ou cidade.

2. A categoria da “universalidade”, na perspectiva do Marxismo e das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta-se como resposta diametralmente oposta às proposições escolanovistas/relativistas e um vigoroso suporte na luta contra o esvaziamento da formação do educador. Desta feita, a defesa de uma formação de professores que valorize a transmissão/apropriação do conhecimento em suas formas mais ricas e universais na educação escolar é essencial para o desenvolvimento dos indivíduos singulares, assim como para o avanço da organização das lutas da classe trabalhadora em direção à possível emancipação da humanidade. (C. E. SANTOS, 2011, p.20).

Estima-se que o Brasil precise formar cerca de 160 mil professores que atuam no campo sem a devida qualificação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. O último Edital publicado pelo MEC para a abertura de novas turmas de Licenciatura em Educação do Campo foi em 2012 e nele foram aprovados cerca de 44 projetos de Universidades e Institutos Federais para a oferta deste curso. De acordo com Santos, em 2010, “são 33 Universidades públicas que ofertam esta licenciatura com um total de 60 turmas e aproximadamente 3.500 licenciandos matriculados” (C. E. SANTOS, 2011, p. 15). Ou seja, trata-se de um Programa bastante relevante, mas que tem apresentado problemas de empobrecimento de conteúdo pautado pelas lutas sociais, rompendo com o objetivo da criação da Licenciatura.

Não se deveria considerar Licenciado em Educação do Campo quem não consiga formular sínteses básicas que permitam identificar e analisar o contraponto entre estes projetos de agricultura (basicamente entre agronegócio e agricultura camponesa) e, principalmente, tomar posição para desenvolver seu trabalho educativo considerando este confronto e a luta de

classes que nele expressa e reproduz desde a especificidade do campo (CALDART, 2010, apud C. E. SANTOS, 2011, p. 206).

De acordo com Caldart é fundamental que os professores do campo sejam formados na linha da luta por uma outra sociedade, mais igualitária, e que tenham condições de potencializar essas lutas nos seus espaços de atuação. Entretanto, ao se empregar metodologias pautadas pela Escola Nova, a Licenciatura em Educação do Campo pode estar perdendo esse seu papel transformador e revolucionário.

Por fim, tem-se que o PROCAMPO se apresenta como sendo uma consistente proposta de formação de docentes para o campo e faz, no contexto do PRONACAMPO, o maior contraponto aos programas mais empobrecidos do ponto de vista dos pressupostos ético-filosóficos da Educação do Campo, a exemplo do PRONATEC-Campo. O PROCAMPO evidencia que, apesar dos problemas, o PRONACAMPO não é apenas derrota para a classe trabalhadora. Entretanto, é preciso que haja monitoramento e constante reflexão sobre a proposta, para que seu sentido fundamental não seja perdido.

5.2 OS GRUPOS E OS INTERESSES EM TORNO DO PRONACAMPO

Setores ligados ao agronegócio brasileiro hoje passam a disputar a Educação do Campo que foi construída no seio da luta social pelo acesso a terra, em uma direção diametralmente oposta ao modelo que sustenta as bases da acumulação do capital no campo brasileiro.

Mas a ação do capital na Educação do Campo, hoje, se dá não no sentido de contê-la, como outrora. Ela se dá também no sentido de usá-la esvaziada do seu significado político e revolucionário. Roseli Caldart identifica esse processo e o explicita de forma clara:

A lógica de expansão do capitalismo no campo, ou a lógica de pensar o campo como lugar de negócio, não inclui, não precisa das “escolas do campo”, mas parece já estar exigindo que a questão da educação, e particularmente da educação escolar dos trabalhadores do campo, entre (ou volte) à agenda política do País (...) E se tudo isso puder acontecer com mais facilidade e agilidade, porque hoje existe nos governos a “pasta” da Educação do Campo, “viva a Educação do Campo!” Apenas é preciso tratar de afastá-la desses “agitadores pré-modernos,” ou de “Movimentos Sociais como o MST”, que ainda continuam empunhando a bandeira da Reforma Agrária, da soberania alimentar e energética, da biodiversidade, do respeito ao meio ambiente... (CALDART, 2010, p. 115-116)

Nesse sentido, exemplo que vem na linha do que está se afirmando encontra-se no depoimento da Senadora Kátia Abreu, ao relatar que a CNA também desenvolve um programa de Educação do Campo, adotando a alternância como metodologia de ensino:

No setor rural, ministro, rapidamente algumas sugestões de acordo com a minha experiência, não sou uma especialista, mas temos tentado dedicar muito tempo a área de educação, justamente por acreditar que nada vale a pena se nós não investirmos pesado na educação brasileira em todos os níveis. Escola de Alternância, Escola Rural de Alternância. Nós temos uma experiência que nós já adotamos há três anos no Tocantins, a CNA adotou e o Senar, aonde as crianças ficam uma semana na escola e uma semana em casa, hospedadas, moram, porque o transporte é útil, ministro, mas quando passa a ser mais de 30 km de ida e 30 km de volta em estrada de chão, as crianças ficam mais dentro do transporte escolar, comendo poeira e passado fome do que em condições de realmente aprender. Então eu acredito que essas escolas que hospedam as crianças, que se divide por sexo, gênero, enfim, não sei como poderia ser, essa que nós estamos trabalhando são só de meninos, nós fizemos uma inovação interessante que já tínhamos colocado para o MEC ainda no ministro anterior, que é o professor da família, aquela semana que a criança fica em casa, ele recebe a visita do professor da família para fazer as tarefas, inclusive em uma agregação da família, que é importante para observar se os pais são alfabetizados, se há adultos na família que não leem. Então o professor da família acaba fazendo uma interação com todos e não só com o aluno. Então para o campo brasileiro, tem lugares que as crianças precisam ir de barco, tem que atravessar rio, as distâncias são enormes, temos a experiência da fundação Bradesco, em vários lugares do país, inclusive no Tocantins aonde as crianças moram 24 horas, se formam e depois voltam para as casas. Então no campo não existe uma receita única, existe o internato total, existe o semi-internato, que é a escola de alternância, aonde ele poderia produzir muito mais e a escola viva, que nós chamamos, a escola em Monte do Carmo. A escola viva está à disposição para uma visita para esse sistema do professor da família (ABREU, 2014).

Ou seja, há uma disputa em torno da Educação do Campo e o PRONACAMPO é a expressão mais clara dessa disputa. Esta sendo no contexto do PRONACAMPO que as contradições estão se tornando mais evidentes. Há que se considerar que tipo de conteúdo está sendo trabalhado na experiência relatada pela Senadora.

Exatamente nessa perspectiva de comparar experiências de Educação do Campo que Camacho (2014) desenvolveu uma Tese avaliando o Curso Especial de Graduação em Geografia, desenvolvido em uma parceria entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR) “que recebe apoio técnico, pedagógico e financeiro do Instituto Souza Cruz (ISC), e é implementada pelo Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), no Centro-Sul do Paraná” (CAMACHO, 2014, p. 8). A

A partir dessas duas experiências, o autor concluiu, estudando documentos e entrevistando os agentes envolvidos com os cursos, que

Os camponeses-militantes licenciados e bacharéis pelo *Curso Especial de Graduação em Geografia* (CEGeo) vão utilizar os conhecimentos geográficos aprendidos, na escola do seu assentamento e na militância dos movimentos socioterritoriais. Por outro lado, a experiência de Educação do Campo construída a partir do PCA, o PEJR, visa formar empreendedores rurais na lógica da profissionalização dos camponeses para competir e se integrar ao mercado (CAMACHO, 2014, p. 8).

A diferença, para o autor está nos paradigmas em que esses cursos foram construídos. A Graduação especial em Geografia foi construída dentro da base do Paradigma da Questão Agrária e a experiência do PEJR se pautou no Paradigma do Capitalismo Agrário. E, para além de uma questão semântica, essas diferenças vão influenciar fortemente a forma como esses grupos vão se organizar economicamente e, principalmente, como esses grupos atuarão na mobilização de suas comunidades de origem.

Bernardo Mançano explicita essas diferenças nas experiências empreendidas e postas na conta da Educação do Campo:

Quando nós estamos falando de Educação do Campo e uma forma de você saber se nós estamos falando de Educação do Campo camponesa ou de uma Educação do Campo do agronegócio. A Educação do Campo do agronegócio ela quer formar um educando para ser operário. A Educação do Campo camponesa, quer formar um educando para ser agricultor camponês. Então uma coisa é, você tá formando alguém para vender a força de trabalho ou você tá formando alguém para produzir alimentos, para ser autônomo e para trabalhar para ele mesmo? Essa é a diferença. Então quando você pega as políticas do PRONATEC, os cursos do PRONATEC, você vai ver, olha, é formar alguém para trabalhar. O cara tem que ter uma formação técnica rápida para ele trabalhar pra uma empresa. Nós não queremos formar ninguém para trabalhar para empresa (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014).

A autonomia dos estudantes frente ao seu processo de formação e a maneira como eles vão construir as suas condições materiais de existência é o fio definidor da Educação do Campo na perspectiva camponesa, na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária. Assim, avalia Fernandes no que toca aos interesses dos setores ligados ao Agronegócio em torno do PRONACAMPO:

Bom, a Educação do Campo nasce com essa leitura, nasce com esse princípio, só que isso vem dessa população que tá lutando pela reforma

agrária. Aquela população que já estava na terra, que não tinha uma vinculação com essa leitura de enfrentamento, de conflito, tem uma outra leitura, uma leitura de integração com o capital, essa população começa a desenvolver uma leitura da educação do campo mais voltada à formação dessas pessoas para trabalhos integradas ao capital. Nesse caso, essa visão está muito mais próxima do paradigma do capitalismo agrário. Ou seja, para o paradigma da questão agrária, a relação do campesinato com o capital sempre vai ser uma relação de conflito. Para o paradigma do capitalismo agrário, a relação entre eles pode ser uma relação integradora. Então o PRONACAMPO nasce nesse contexto, nessa perspectiva mais integradora, então quando você pega toda a produção, os documentos, as leituras que se fazem, você percebe isso, eles não estão interessados em bater de frente, eles estão interessados em caminhar juntos. Então, nesse sentido, **o PRONACAMPO nasce muito mais dentro do território do paradigma do capitalismo agrário, enquanto o PRONERA nasce no território do paradigma da questão agrária.** Isso não significa que o PRONACAMPO não enfrente seus problemas. Por que? Porque a questão agrária é uma realidade, ela é a realidade. Tá certo. Então, o PRONACAMPO tem problemas, da mesma forma que o PRONERA tem problemas. A questão agrária atinge igualmente os dois. A diferença é a postura que esses sujeitos tem de ver o problema (Bernardo Mançano Fernandes. Entrevista. 12/03/2014. Grifos nossos).

É muito importante destacar a análise de Fernandes quando ele coloca que o lugar de onde nasce o PRONACAMPO (ao menos em sua integralidade) não é o mesmo de onde nasce o PRONERA: no conflito da luta social. Esse lugar de nascimento dá a tônica dos conteúdos dessas duas políticas.

Assim, a demanda do capital, os índices educacionais do país, diminuídos pela baixa escolaridade dos grupos sociais do campo e, inegavelmente, o aumento da pressão dos movimentos sociais talvez expliquem porque a Educação do Campo ganhou espaço dentro do Estado. Molina ainda ressalta que:

Essa tensão se amplia na medida do próprio processo de ampliação do movimento da Educação do Campo e de sua inserção na agenda pública. A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos trabalhadores rurais obrigam os diferentes níveis de governo a criar espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo, revelando uma compreensão da conflitualidade carregada de um imaginário negativo, temido, que necessariamente deve ser eliminado (MOLINA, 2010a, p. 138).

O processo de expansão da Educação do Campo tem trazido, ao mesmo tempo, o seu esvaziamento político. Esse fenômeno também é compreendido e explicitado por Roseli Caldart:

O estreitamento que vem sendo percebido no percurso da Educação do Campo é, pois, de tentativa, especialmente dos governos, de fazer uma “assepsia” política, especialmente pelo deslocamento dos seus protagonistas originários; afinal, parecem pensar muitos gestores públicos, para que continuar ouvindo os Movimentos Sociais se sua bandeira já está incorporada nos discursos e documentos dos governos? É melhor que o “sistema” cuide da Educação do Campo porque já sabe como fazer isso. Ademais, os Movimentos têm o “mau costume” de politizar a educação, e isso não é bom para o “sistema”! E deslocar a centralidade dos Movimentos Sociais no debate da Educação do Campo acaba sendo também uma forma de alterar seu conteúdo político-pedagógico de origem, buscando enfraquecer ou relativizar ao máximo uma possível influência de concepções de educação sobre outros sujeitos, notadamente sobre os educadores das escolas do campo (CALDART, 2010, p. 120).

Tudo isso vai desembocar no fato de que a Educação do Campo não tenha se consolidado, de fato, como uma política de Estado brasileiro, no sentido de ser imbricado em questões mais complexas, como a luta pela terra. Caldart afirma que:

Esse processo, nesses e noutros aspectos que precisam ser complementados em um esforço de análise mais completo e rigoroso, talvez explique por que, afinal, a Educação do Campo “vingou”, existe, entrou na agenda de governos, universidades, Movimentos Sociais, virou questão, embora não tenha se tornado Política Pública e, menos ainda, política de Estado. Na prática, os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou de retomada de programas alienígenas como o da Escola Ativa, por exemplo (CALDART, 2010, p. 117).

Assim as análises de Caldart e Molina apontam para essas contradições que permeiam a Educação do Campo. Independente do cenário em que foi construído, o espaço conquistado pela Educação do Campo precisa ser reafirmado. E reafirmar esse espaço, implica, entre outras ações, identificar e analisar os desafios postos à Educação do Campo, pressionando para a superação dos mesmos, sob pena de todo o esforço até aqui empreendido ter sido em vão. Se não for uma política de emancipação, perde, fundamentalmente a classe trabalhadora do campo.

5.3 AS CONTRADIÇÕES DO PRONACAMPO

Nos idos dos anos 1940, havia uma compreensão sobre o “esvaziamento” do campo brasileiro relacionado com a questão da educação. Um fragmento de texto produzido por um Bispo da CNBB, já citado no Capítulo 1 desta Tese, trazia essa compreensão. Pela relevância para a argumentação, cita-se novamente esse fragmento:

Há, é exato, fatores que estão ajudando a despovoar o campo. Dois, entre outros, merecem destaque: o atual sistema escolar, marcadamente o ginásio, que funciona em zona rural de modo artificialíssimo e tem como consequência inevitável desenraizamento dos filhos de fazendeiros; e o serviço militar em quartéis urbanos (...), que está viciando na vida fácil das cidades os sertanejos arrancados ao trabalho do interior (ENGELKE, 2012b, p. 31).

Sintomático que no discurso de lançamento do PRONACAMPO, em 2012, a conclusão do discurso do Ministro da Educação trouxe mais uma vez à tona a questão, quando este afirmou que “É muito mais inteligente preservar esses 30 milhões de pessoas no campo, do que essa urbanização acelerada que cada vez dificulta mais a vida nas grandes cidades” (MEC, 2012a). Nesse sentido, questiona-se: não seria o PRONACAMPO um direito desses sujeitos do campo? Há uma distorção de objetivos quando o PRONACAMPO é divulgado como uma medida para conter a urbanização desordenada do Brasil. Além disso, e principalmente, o problema da “despovoamento” do campo é a concentração de terras, a expropriação e o modelo de desenvolvimento do campo adotado historicamente pelo país.

Nesse sentido, torna-se estratégico analisar os documentos norteadores do PRONACAMPO e complementar essa análise com as entrelinhas do discurso de lançamento do Programa. Essas entrelinhas são sintomáticas do que se defende em relação à disputa em torno da Educação do Campo.

A introdução da fala do Ministro da Educação no lançamento foi a seguinte:

A presidenta Dilma [Rousseff] definiu um programa especial para a educação no campo, eu diria resgatando uma dívida histórica, porque nós temos, aproximadamente, 30 milhões de pessoas que vivem no campo, o Brasil tem a segunda agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares, exporta quase 95 bilhões de dólares e, no entanto, nós não temos uma política específica de educação para a população, para os jovens, para os estudantes que vivem no campo brasileiro (MEC, 2012a).

Ou seja, para que campo essa educação se volta? Existe uma dualidade no campo brasileiro que se expressa na contradição entre o Brasil Agrícola (Agroexportador) e o Brasil Agrário (concentrador de terras e excludente). Os fundamentos ético-filosóficos da Educação do Campo, construídos pelos grupos sociais do campo, dão conta de uma necessidade de atender às questões contraditórias desse Brasil Agrário, que não resolveu ainda os seus problemas de organização.

Essa aparente inclinação em atender o Brasil Agrícola aparece ainda quando o Ministro fala que

Em relação à formação profissional e tecnológica, a presidenta estabeleceu a meta de 180 mil vagas para a formação profissional dos trabalhadores e jovens do campo. Nós identificamos com a Embrapa todas as principais cadeias produtivas em cada estado, em cada região, **verificando qual é a perspectiva do mercado de trabalho no futuro e orientando a formação desses jovens para que eles tenham mais oportunidades**, o que vai ajudar a agricultura familiar a aumentar a eficiência e a produtividade, ou se ele for trabalhar em uma empresa, com melhores condições, com melhor formação, ajudando, portanto, a melhorar ainda mais a eficiência do campo que já é um exemplo de competência internacionalmente reconhecido (MEC, 2012a). Grifos nossos.

O discurso do Ministro explicita o fato de que a Educação do Campo se constitui hoje como um território em disputa. Ainda mais instigante de se ressaltar nesse sentido é o fato de que a única parlamentar que usou a palavra na cerimônia de lançamento do PRONACAMPO foi a Senadora Kátia Abreu (PSD/TO), principal expoente da bancada ruralista no parlamento brasileiro e representante da Confederação Nacional da Agricultura (CNA). Mesmo quando está instituída no Congresso a Frente Parlamentar pela Educação do Campo, presidida pelo Deputado Federal Padre João (PT/MG), que, mesmo presente no ato, não se pronunciou durante o lançamento do Programa. Ao avaliar o que significado político do lançamento do PRONACAMPO, Anhaia coloca que

E o PRONACAMPO vai nascer das demandas dos movimentos sociais, das marchas que acontecem, da pressão, o governo precisa dar uma resposta a esses movimentos sociais. Ele cria o PRONACAMPO, como um programa com aportes financeiros significativos e com uma visibilidade significativa. Ou seja, ele é lançado pelo Presidente da República. O Ministro tem uma fala dizendo da importância de atender esses sujeitos que tiveram uma demanda reprimida. Ou seja, é uma possibilidade de você dar uma visibilidade para o campo muito grande e é nesse sentido que começa então, uma disputa, já no seu lançamento. Se você olhar para o lançamento do PRONACAMPO, quem é que está presente? Se você olhar o protocolo inicial, de quem faria as falas, já significa a disputa que já nasce no seu

lançamento, ou seja, os latifundiários, enfim, o CNA. Ele também começa a disputar esse espaço porque você tem financiamento, você pode influenciar diretamente na construção de uma política, então, de fato, se você chamar os movimentos sociais e pegar algumas leituras que foram feitas pós-lançamento, há um grande descontentamento dos movimentos sociais. Os movimentos sociais fazem uma crítica muito ferrenha, principalmente PRONATEC, quando o Sistema “S” assume parte da formação dos cursos, do engessamento das políticas (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

Em entrevista com José Wilson de Sousa Gonçalves, que esteve presente no lançamento do PRONACAMPO como o representante da Comissão Nacional de Educação do Campo, foi colocada a questão da presença da então Senadora da República, Kátia Abreu, no Ato. Segundo ele:

O grande constrangimento nosso foi a presença dela ali. Ela estava ali nem tanto como parlamentar, ela estava como presidente da CNA pra, de fato, demarcar espaço, e dizer que a educação que eles defendem é uma educação que precisa atender o mercado. E o que a CNA precisa? Tá precisando de formação técnica para atender a realidade das fazendas. São cursos FIC para aprender a mexer numa máquina, num equipamento. Aí o PRONATEC atende. Ela queria garantir que o SENAR continuasse a ser majoritariamente o espaço de formação técnica. E ela foi lá contra todos os movimentos sociais, e foi contra o MEC, o MEC não queria, pelo menos foi o que disseram para nós. Quando nós chegamos lá foi uma surpresa. Nós fomos saber na hora, no dia lá. Qual é o resultado disso? SENAR continua sendo majoritariamente o ofertante de cursos FIC, entre os IF, mas muito timidamente ainda (José Wilson de Sousa Gonçalves. Entrevista. 26/02/2015).

Representando o setor de Educação do MST, Vanderlúcia Simplício também contribuiu com a análise do significado do lançamento do Programa:

No dia do lançamento do PRONACAMPO a ideia de aparecer ali a figura da Kátia Abreu, para nós ficou claro que ali ia ser um cenário de disputa. E infelizmente a gente não pensou que seria tanto. Que a disputa ia ser tão desigual desse jeito. Mas de fato o que se consolidou de política de Educação do Campo no PRONACAMPO? Foi o PRONATEC-Campo (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/2015).

Mas as contradições do Programa vão muito além dessa questão. Um dos problemas do PRONACAMPO está na questão de como ele chega até os municípios pela via da adesão. Apenas para citar um exemplo, como ocorre com a questão da construção de escolas, que é uma das metas do Programa:

A adesão será feita pelo gestor da rede de ensino, conforme a demanda informada no PAR, por meio do endereço <http://simec.gov.br>, módulo PAR, ícone PRONACAMPO, onde indicará o número de escolas com o respectivo número de salas bem como os módulos complementares que irão compor o espaço educacional, além de dados técnicos referentes à implantação do projeto (topografia do terreno, localização do terreno, estudo de demanda, levantamento fotográfico, etc). (MEC, 2013a, p. 14-15)

Foi realizada uma entrevista com o Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo do MEC, Edson Anhaia. A relevância da sua análise se dá pelo papel que o mesmo ocupa hoje e também pela sua trajetória dentro da Educação do Campo. Nesse sentido, suas avaliações mais diretas sobre as contradições do PRONACAMPO serão transcritas a seguir. A primeira avaliação que ele faz diz respeito ao modelo em que se desenvolve o Programa:

E se você olhar o PRONACAMPO, tudo é via entes federados. Não é nenhuma ação como no PRONERA é possível se fazer, de você direcionar recurso e o recurso atender diretamente aquele grupo específico. No PRONACAMPO não, ou é via PAR, a maioria das ações são via PAR, ou seja, é município, estado e governo. Agora tenta imaginar construção de escola, por exemplo, um dos programas. Há uma demanda na cidade tal, no assentamento tal, uma demanda de construção de escola. Para que esse assentamento seja atendido na construção da escola, ele tem de dialogar com o prefeito, ou seja, eles podem solicitar, o prefeito dizer “vamos fazer a escola” e tal e tal, mas quando você encaminha daqui para lá [o repasse de recurso da escala federal para a municipal], que ele pode construir, o prefeito escolhe onde quer colocar essa escola. **Ele pode deslocar para uma outra área, que não no assentamento, isso nós não temos como gerenciar** (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013. Grifos nossos).

Como vai ser contra-hegemônica uma política formulada nesses termos? O PRONACAMPO traz uma dimensão fundamental para a análise geográfica, que é a questão da escala. O desenho burocrático do Programa desloca a disputa da escala nacional para a escala local. A correlação de forças passa a se submeter aos arranjos políticos e econômicos que existem nos municípios.

Outro exemplo citado por Anhaia diz respeito à questão de treze mil escolas do campo que fizeram a adesão para o recebimento de recursos para investimentos federais:

A gente olha as fotos que eles mandam para a gente olhar, que são treze mil escolas que se cadastraram, você olha para as escolas e diz, esses recursos deveriam ser investidos todos em infraestrutura e aí vem solicitações que não tem nada a ver com essa infraestrutura, mas você não pode, como a gente trabalha com a questão da democracia, com a descentralização dos recursos, e se tem uma reunião, faz uma assembleia, que reúne a comunidade, a comunidade debate e diz que vai ser comprado, sei lá, um fogão industrial, essa interferência a gente não tem como fazer na gestão, né. É claro, onde há

uma participação maior dos movimentos sociais isso tende a melhorar um pouco. Mas onde os movimentos sociais atuam, se você olhar para o Brasil, são regiões pontuais. Nas treze mil escolas que fizeram o cadastro, a gente não tem na sua maioria uma ligação com os movimentos (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

Essa avaliação traz muitos elementos importantes para a discussão. O primeiro é que do universo de 76 mil escolas do campo existentes no Brasil, somente 13 mil fizeram a adesão. Isso significa, aproximadamente, 17% do universo de escolas existente, o que é um índice baixo. A adesão é de livre iniciativa dos governantes municipais. Não há, senão pela pressão social, maneiras de obrigá-lo a cadastrar as escolas e aderir ao Programa. Daí deriva-se o segundo elemento de análise: a discussão ético-filosófica da Educação do Campo, bem como a discussão sobre o significado e os fundamentos da política de Educação do Campo, na metodologia do PRONACAMPO, não chegará na integridade das escolas do campo.

O problema se agrava ainda mais por outras questões. Muitas vezes a política se constrói de tal forma que não atende, exatamente, quem mais precisa. Anhaia cita um exemplo dessa questão:

A gente tem 25 mil escolas no Brasil que não tem unidade executora, ou seja, não pode receber recurso do governo federal, porque não tem como executar, e aí são as escolas que mais precisam, ou seja, são as escolas que a gente teria hoje, são 25 mil, que mais necessitam de apoio pedagógico e de infraestrutura, não podem receber recursos porque não tem unidade executora. (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

Na avaliação de Anhaia, “essa disputa está, nesse sentido, materializada, porque de fato, se você quisesse efetivar uma política para atender esses sujeitos não seria nesse modelo de estrutura para fazer isso, atender na sua totalidade” (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013). Da forma como está desenhada, o PRONACAMPO caminha para se burocratizar e Anhaia aponta para essa questão da burocratização por parte das ações do Estado, fazendo inclusive referência à sua trajetória política e como isso repercute quando se assume uma posição dentro do Estado:

E para mim, do ponto de vista questão pessoal, foi muito complicado, porque eu vinha dos movimentos sociais e agora eu era governo. Então os movimentos sociais, que eu sabia toda pauta deles, quando vinham reivindicar com o governo do estado, eu que atendia eles. Então ficava uma situação engraçada, eles falavam, “ué, o Edson já sabe a nossa pauta”. E questão pessoal era complicada, porque você enquanto governo, a burocracia é muito grande, não depende só da tua pessoa enquanto indivíduo. Depende de uma estrutura e aí a velocidade de a gente dar resposta não é a mesma

velocidade que os movimentos sociais precisam nas suas demandas. Então aí eu já comecei a perceber uma primeira questão, que é quando a demanda vai para o estado para a construção das políticas públicas **há uma grande distância de tempos**, então isso é uma questão interessante. **E a resposta que se dá para isso é sempre engessada em burocracias** (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013. Grifos nossos).

Nesse sentido, a burocracia emperra o atendimento das demandas trazidas pelos movimentos sociais. Ainda mais, com a forma como o PRONACAMPO foi construído, articulando ações multissetoriais. Essa articulação multiplica ainda mais os processos burocráticos.

Mas eu acho que sim, acho que a contradição permanece, uma vez que o Fórum Nacional tem uma pauta muito grande de ações que precisam ser dado conta. Se o Programa nasceu para dar conta dessa demanda e a gente recebe um ano em meio depois uma pauta que não é pequena, é grande, é uma pauta com muitos desafios, né, isso na minha avaliação evidencia que a disputa tá mais velada, no sentido que isso só acaba se diluindo na pouca força que a Coordenação, a Secadi tem com relação aos problemas porque as ações do PRONACAMPO elas são coordenadas por aqui, mas não executadas por aqui em sua totalidade. Ou seja, a gente precisa das outras coordenações, das outras secretarias para dar conta disso, daquilo que está colocado no PRONACAMPO. Construção de escola precisa do FNDE, a educação de jovens e adultos, a gente precisa da coordenação de jovens e adultos, precisamos da SETEC, da formação de professores do PRONACAMPO, precisamos da SESU. Com o PRONATEC a gente tá tendo grande dificuldade (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

A dificuldade apontada por Anhaia em relação ao PRONATEC diz respeito às metas nas quais se funda o Programa. Sem contar que essas metas são colocadas também para o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que é o demandante do PRONATEC Campo. Então é necessário que haja um diálogo da SECADI com o MDA para a avaliação das metas e esse diálogo nem sempre é facilitado.

Em sua perspectiva, um dos problemas é que a Educação do Campo perdeu a vinculação com a questão agrária:

Uma das questões que eu consigo visualizar é que as políticas de Educação do Campo não tem uma relação direta hoje com a reforma agrária. Por exemplo, toda a luta da Licenciatura em Educação do Campo. Ela nasce dos movimentos sociais, que hoje está na universidade. Quem gerencia as licenciaturas são as universidades, como até entendo. Não é mais a parceria UnB e ITerra, que tem uma gestão compartilhada, e tal. Hoje você tem universidades que oferecem cursos de licenciatura em Educação do Campo para sujeitos que nem são do campo, mas eles estão na Licenciatura em Educação do Campo. Então acho que essa questão dos programas que a

gente tem em Educação do Campo eles são muito maiores que há um tempo atrás, mas os sujeitos que são atendidos por essas políticas muitas vezes não são aqueles que estão lá nos assentamentos, nos acampamentos, na cidadezinha pequena (Edson Anhaia. Entrevista. 17/10/2013).

O exemplo citado por Anhaia ao avaliar a Licenciatura em Educação do Campo pode ser complementado pelas análises de Claudio Eduardo Felix dos Santos (2011). Especialmente se for feita uma comparação das suas conclusões sobre a Licenciatura e as questões que permeiam o PRONACAMPO. De acordo com o autor:

Como venho demonstrando nesse estudo, as proposições da gestão do governo federal em tempos recentes, especialmente às propostas do MDA e da SECAD, não têm divergência com a formação de um educador que: a) atue na gestão educacional; b) oriente a formação para além da docência; c) tenha na centralidade na pesquisa e na secundarização do ensino um de seus focos; d) trabalhe com a organização comunitária para o desenvolvimento local e sustentável; e) conceba a educação ligada à vida cotidiana e a resolução de problemas. Além disso, de acordo com as diretrizes para a formação de professores (CNE, 2001. CNE, 2002), a proposta da Licenciatura em Educação do Campo enquadra-se perfeitamente nos seus objetivos. Portanto, o argumento da não centralização deste curso na formação por área do conhecimento tem toda a relação com o argumento da descentralização da educação escolar que, segundo as formulações elaboradas majoritariamente no interior do Movimento por uma Educação do Campo, entende a escola como mais um espaço, dentre outros tantos, para a formação dos sujeitos. Portanto, não concordo com a afirmação de que a Licenciatura em Educação do Campo está na contramão dos projetos estatais; exceto pelo fato desta formação específica ser uma exigência dos movimentos sociais do campo. Por conta do aspecto classista da educação do campo, há constantes ameaças à manutenção financeira dos projetos devido a pressão da “opinião pública” (via imprensa burguesa) ou das bancadas ruralistas no congresso ou no judiciário sob o argumento de existir financiamento e desvio de verbas públicas para os movimentos sociais (SANTOS, C. E., 2011, p. 216-217).

Dito isso, o autor ainda conclui que

Os obstáculos para o desenvolvimento de novas formas de lidar com o conhecimento são bastante difíceis posto que a solução dessa problemática, como procurei demonstrar, não se resume ao epistemológico e ao pedagógico, mas sim a própria organização da vida social como um todo. Reconheço que nas proposições da Licenciatura em Educação do Campo há uma verdadeira intenção em superar as formas alienadas de formação humana e de professores. Reconheço também que muitas das tentativas de construção de métodos interdisciplinares na organização curricular são expressões das legítimas tentativas de superação da cisão teoria e prática, bem como de se fazer operar e compreender a produção do conhecimento numa perspectiva de interrelação entre as disciplinas. Todavia, os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que dão base as proposições de

licenciatura em Educação do Campo, especialmente a formação para a docência multidisciplinar por área do conhecimento, acompanham a tendência interdisciplinar escolanovista o que faz dessa experiência uma continuidade com as perspectivas majoritárias de formação de professores focadas no “aprender a aprender”, e não uma ruptura com as mesmas (SANTOS, 2011, p. 246).

Reconhece-se que ainda é preciso mais perspectiva histórica para analisar o PRONACAMPO, mas os documentos e os dados que até então estão disponíveis para o acesso público suscitam questões e colocam em evidência a disputa e o jogo de interesses que permeiam a institucionalização da Educação do Campo enquanto política pública. É preciso reconhecer que o Programa constitui um avanço para a questão da Educação do Campo, mas ele, assim como a Licenciatura apontada na análise de Santos, não está inteiramente na contramão das políticas hegemônicas e de subalternidade que foram, historicamente, implementadas pelo Estado para atender os grupos sociais do campo.

Nesse sentido é que a emergência desse processo analisado por esta Tese adquire uma relevância acadêmica, assim como uma relevância política. Seguindo essa linha, cumpre destacar a análise empreendida pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em Seminário realizado em Brasília (DF), em agosto de 2012, acerca do PRONACAMPO:

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o PRONACAMPO muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 10/03/2013, p. 1).

Conforme já foi assinalado, o lançamento do PRONACAMPO teve elementos muito significativos para indicar o desenho institucional da política que estava sendo naquele momento apresentada. A postura do MST em relação ao desenho do PRONACAMPO ajuda a clarear os problemas apontados até aqui. Segundo o Movimento, não havia concordância com a política, quando do seu lançamento.

Então a gente não entendia nunca porque que quando a gente definia uma coisa em uma reunião, num grupo que tinha professores que vinham e definiam uma determinada ação, de uma determinada forma, quando a gente vinha para a nova reunião, tava tudo desenhado ao contrário. E é tanto que no dia do lançamento, na semana que foi anunciado, vamos lançar o PRONACAMPO, não era ainda para lançar. Na nossa concepção, não estava do nosso jeito, nós vamos assinar embaixo de um programa que não é a nossa cara? Tinha essa concepção nossa, da CONTAG, mas a gente corria o

risco de perder a oportunidade. Ou é agora ou nem vai lançar programa nenhum. Aí a gente pensou, bom, ainda tem algumas coisas lá dentro do Programa que a gente soma. Tem outras que não é aquilo lá que a gente defendia. Então vamos lá para o lançamento para aproveitar a oportunidade. Foi nessa ocasião que foi lançado o PRONACAMPO. **Não era que tinha consenso daquilo tudo que tava lá. Por nós, pelo Movimento, não** (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/ 2015. Grifos nossos).

Outro fato também chamou a atenção do FONEC que, mais especificamente, apontou para o problema da formação profissional no Programa como sendo o grande eixo da disputa e levantou algumas questões centrais para o entendimento desse processo:

Chamou atenção a ênfase dada, na divulgação inicial do PRONACAMPO, ao Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) para o campo. Algumas perguntas orientaram nosso esforço preliminar de discussão sobre esse eixo: o que sinaliza esta ênfase dada ao Pronatec Campo; o que significa ter sido o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), vinculado à CNA o ator central das formulações do Pronatec Campo; e ao mesmo tempo, o que sinalizam os debates, no interior do próprio governo, sobre a capacidade real do Senar de dar conta das vagas de curso previstas a ele no programa, mesmo antes do início efetivo de sua implementação; como ficam os interesses sociais dos trabalhadores (e suas organizações) nesse quadro? (FONEC, 10/03/2013, p. 18)

A partir deste indicador, o FONEC passa a apresentar algumas das suas conclusões em relação ao Programa:

A análise das conexões de contexto histórico feita no Seminário, e sintetizadas nesse texto, permite identificar no PRONACAMPO, em sua lógica geral de formulação, e especialmente no quesito da formação técnico-profissional, a expressão da atual hegemonia do capital no campo, contendo elementos da pressão das lutas dos trabalhadores. O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o PRONACAMPO não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política (FONEC, 2013, p. 17).

E ainda ressalta a problemática configuração do PRONATEC-Campo:

Talvez a maior armadilha do Pronatec Campo, do ponto de vista do projeto da Educação do Campo, seja a ilusão dos trabalhadores de que estão sendo atendidos pela política pública e sendo formados para avançar no trabalho como agricultores. Trata-se de uma inclusão às avessas que acaba sendo

mais uma ferramenta da construção de hegemonia da estratégia de sua destruição como camponeses. Não são os cursos um mal em si mesmo e nem pode o programa ser rechaçado em bloco. Entendemos que especialmente as brechas de inserção dos institutos federais em desafios de formação dos trabalhadores do campo, podem ser potencializadas na direção de outro paradigma de agricultura. Mas as organizações dos trabalhadores estão atentas: o Pronatec Campo, até pelos atores privilegiadamente envolvidos (CNA, Senar), integra uma estratégia determinada, que é muito mais de cooptação dos trabalhadores à lógica do agronegócio do que de inserção social, ainda que enviesada, como é a lógica do Pronatec em seu conjunto. Não foi por acaso que as diversas instituições educacionais de educação técnica e profissional vinculadas às organizações de trabalhadores do campo – Escolas Família Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Institutos Técnicos, com representatividade na Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC, sequer foram chamadas para discutir o Programa (FONEC, 10/03/2013, p. 20).

A análise do FONEC aponta para a questão da divergência entre o que fundamenta filosoficamente a política de Educação do Campo e a maneira como esses fundamentos se inseriram no PRONACAMPO.

Pelo percurso de construção dos marcos legais e dos programas, exposto rapidamente no tópico anterior, esperava-se um instrumento de materialização da política de Estado para a Educação do Campo, a partir das concepções definidas no Decreto nº 7352. Porém, o PRONACAMPO, apresentado como sendo esta política, ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 2010. Vale destacar que a presença dos movimentos e organizações sociais em reuniões que debateram a construção do Programa na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC/MEC), não conseguiu assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo Decreto. **Muitas ações incluídas no PRONACAMPO não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo**, e seguindo a lógica das orientações políticas que vêm sendo explicitadas em políticas públicas apresentadas à sociedade, a exemplo do Pronatec (FONEC, 10/03/2013, p. 17. Grifos nossos).

Essa análise, assim como o depoimento de Vanderlúcia Simplício, do MST, traz a denúncia de que nem todas as ações que compõem o Programa foram referendadas pela Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), ao contrário do que é estabelecido no Documento Orientador do PRONACAMPO. Talvez isso explique a participação (não-dita) da CNA na formulação do mesmo e esclareça os agradecimentos da Senadora Kátia Abreu no que diz respeito ao espaço que a CNA teve para colocar suas ideias e ideais no Programa.

Nessa mesma linha crítica e, relação ao PRONACAMPO, em um documento encaminhado ao Ministério da Educação, em 2012, a CONTAG se posicionou da seguinte maneira em relação à participação do SENAR no Programa:

Neste sentido, vimos reafirmar o posicionamento da CONTAG contrário à presença, em qualquer circunstância, do SENAR nas ações do PRONACAMPO, entendendo que esta participação, por menor que pareça, é contraditória diante das definições e resoluções até então aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Poder Executivo, sejam estas manifestadas pelo MEC ou pela Presidência da República, e ainda está em confronto direto com a construção histórica defendida pelo Movimento da Educação do Campo (CONTAG, 2012, p. 1).

O documento cita os marcos legais conquistados pela Educação do Campo, chamando atenção para os princípios que a norteia. A CONTAG justifica a sua discordância em relação a participação do SENAR:

A inserção do SENAR, pelo Ministério da Educação, como executor de políticas, programas e ações da educação do campo, é uma tentativa de negar ou omitir as contradições que envolvem esta luta. Não é possível que o mesmo projeto que serve ao agronegócio, que expulsa os trabalhadores do campo ou que os tornam meramente técnicos para o exercício de uma função pontual na produção (na condição de empregado), conviva, de forma naturalizada, com a perspectiva defendida pelos movimentos que lutam pela permanência de homens e mulheres do campo, na produção familiar, na produção de saberes e conhecimentos e que reafirmam o campo como lugar de vida, de cultura, de valores e de produção (CONTAG, 2012, p. 5).

Ou seja, aponta para a contradição explícita na política de Educação do Campo empreendida pelo Ministério da Educação. A CONTAG finaliza o texto cobrando uma postura desse Ministério:

Para nós da CONTAG, o Ministério da Educação precisa se posicionar criticamente com relação a esta parceria, pois é inaceitável conviver de forma naturalizada com essa situação, em nome das metas, ou mesmo para atender apenas uma demanda do mercado. Educação é mais que acesso a mercado de trabalho. Educação é formação humana, de valores, de saberes e de habilidades. Reduzi-la a uma formação meramente tecnicista é desconsiderar a construção histórica pela educação plena e de qualidade assegurada pela nossa Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Reafirmamos o posicionamento da CONTAG de que, ao nosso ver, a inserção do Sistema S, como um todo no PRONATEC, e especialmente do SENAR, nas ações do PRONATEC/PRONACAMPO, são contrárias as orientações que este Ministério vem adotando nos últimos anos (CONTAG, 2012, p. 5).

Em relação às expectativas frustradas com o PRONACAMPO, o MST assim se posicionou:

Porque lá o que tem de preocupação do governo é de ampliação do ensino para o campo. Mas isso não é tudo para nós. A gente queria que essa ampliação do ensino, da Educação do Campo, viesse acompanhada com uma profundidade teórica, metodológica, alternância. Isso você não vê, essa bandeira de luta de defesa da alternância, defesa de uma educação de classe voltada para a classe trabalhadora. Não existe isso. Então é só o sentido da ampliação e acha que isso é tudo. Para nós é bom, mas isso não é tudo, porque não vem acompanhado daquilo que a gente quer construir enquanto classe trabalhadora do campo, de fortalecer a construção do sujeito que a gente vai formar com educação diferenciada e que vá se construindo nesse processo (Vanderlúcia Simplício. Entrevista. 24/03/ 2015).

Essas manifestações e posicionamentos explicitados pelos movimentos sociais do campo referendam a Tese de que o PRONACAMPO vem se consolidando como uma política distante dos fundamentos ético-filosóficos da Educação do Campo, que foram se construindo ao longo e referendada por muitas lutas sociais. E ainda é possível observar que não há perspectivas no curto prazo de mudanças na forma como o Programa está sendo concebido. José Wilson Gonçalves explicita a pressão que vem sendo feita em relação as mudanças necessárias de serem feitas na metodologia do PRONATEC, por exemplo:

Nós brigamos com a presidenta. Nós tivemos uma audiência com ela e falamos: Nós elegemos você, fizemos um esforço, continuamos apostando no seu projeto, mas temos nossas bandeiras aqui. O PRONATEC-Campo tem que ser revisto. Ela falou: Não! O PRONATEC é isso aí e pronto. Ficamos insistindo, insistindo e ela sem querer ouvir a gente (José Wilson de Sousa Gonçalves. Entrevista. 26/02/2015).

A perspectiva não é animadora, em função dos interesses divergentes que existem sobre a questão e do peso que o capitalismo agrário hoje exerce sobre o governo.

A tese de que o PRONACAMPO se dá nos entremeios da contradição e da disputa no campo é compartilhada por Clarice Santos, que também acompanhou o processo de construção do PRONACAMPO a partir do seu papel de coordenadora nacional do PRONERA:

Agora, o quê que o PRONACAMPO trouxe? Trouxe para fora uma ideia de que assim, bom, qualquer ação que seja feita hoje, no meio rural, ou para o meio rural, é Educação do Campo. Nós fomos chamados um dia desses para um Evento no MEC sobre conectividade nas escolas do campo, em que foram chamadas todas as grandes empresas da telefonia, da televisão, toda essa turma que tá no movimento “Todos pela Educação”, Fundação Roberto Marinho, Fundação Natura, Fundação Telefônica, Fundação Vivo, Fundação Oi, tava toda essa turma lá, falando de Educação do Campo. Com cartilha sobre Educação do Campo. O agronegócio fala de Educação do Campo, Então o PRONACAMPO trouxe para dentro da política pública de maneira

geral essa profunda contradição que a gente vive, essa disputa que a gente vive hoje. Eu acho que ela botou na arena pública essa disputa. Que acho que nem todo mundo suficientemente se deu conta. Acho que as pessoas ainda estão no campo da comemoração. Mas nós temos um setor do Fórum Nacional da Educação do Campo, das entidades que compõem esse Fórum com as Universidades, nós estamos avaliando já há algum tempo do efeito que isso tem para a discussão da Educação do Campo e disso colocar uma película sobre a questão das contradições de classe, que são os princípios da Educação do Campo e trazendo essa ideia de que agora tem [política] para todo mundo. Mas efetivamente, a situação é essa (Clarice Aparecida dos Santos. Entrevista. 07/07/2014).

Está colocado que esse Programa emerge no corpo do Estado muito mais como uma tentativa de atender ao setor produtivo rural (leia-se o capitalismo agrário ou agronegócio) do que atender as reais demandas dos grupos sociais que constroem suas condições materiais de existência no campo. Porém ele emerge com o discurso da Educação do Campo, construído na luta social e referenciado nas lutas por acesso a terra, um direito historicamente negado aos grupos sociais do campo.

Como um processo complexo, em que esses mesmos grupos sociais demandam essa política, fica expressa a disputa em torno da questão. Se não houver, por parte dos movimentos sociais e suas assessorias, uma atenção e vigilância para com o processo, corre-se o risco de cometer o erro histórico de aceitar o PRONACAMPO, nas bases em que ele está formulado, acreditando que ele vá se somar ao processo de luta e conquista da terra, que é o fundamento da Educação do Campo. Da forma como está, não irá. O PRONACAMPO se constituirá como mais uma política formulada nos moldes da Educação Rural, que toma por empréstimo descomprometido do nome de Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo encontra na questão agrária brasileira o seu principal processo explicador. Essa vinculação orgânica é o que torna a Educação do Campo uma proposta diferenciada de educação. Sem esse elo, fragmentada essa conexão e esse entendimento, a Educação do Campo se configura como uma boa proposta pedagógica, porém sem o caráter transformador das relações sociais do campo. Assim, ela expressa uma relação fundamental entre a imaterialidade (educação) e a materialidade (campo).

A construção histórica da Educação do Campo se deu/se dá em caminhos marcados por contradições e foi/é fruto de um longo processo de expropriação pelo qual passaram/passam os grupos sociais que constroem as bases de sua existência material e simbólica no campo. Expropriação esta que não se refere somente ao acesso à terra, mas também ao acesso ao conhecimento historicamente construído pela sociedade e a possibilidade de desenvolvimento pleno do modo de vida camponês.

Do ponto de vista do acesso à terra, o analisar do processo histórico de ocupação do território brasileiro, mostra que a sua construção sempre se deu no sentido da proteção e manutenção da grande propriedade rural. Da mesma forma, analisando os processos educativos direcionados ao campo, é possível verificar que eles foram construídos de forma precária, na perspectiva da subordinação ou inserção subordinada do grupo social do campo nos processos econômicos, através da Educação Rural. Assim, o movimento recente da Educação do Campo figura como a construção de uma ruptura revolucionária com esse processo educativo que tanto é resultado como vai implicar diretamente na questão da luta pela/na terra.

A Educação do Campo nasce das experiências pedagógicas desenvolvidas nos assentamentos do MST, na perspectiva de que “escola é mais que escola” (Caldart, 2010), assim como reforma agrária é mais que redistribuição de terra. Acessar a escola significa acessar o conhecimento historicamente produzido pela sociedade, de modo que esses conhecimentos se somem e fortaleçam a luta pelo território. A reforma agrária para o MST precisa mais do que romper com a cerca do latifúndio. Precisa implantar no campo outra lógica de produção, mais respeitosa para com a sociedade e a natureza. Nessa perspectiva, a educação adquire papel central.

Entretanto, o avançar da Educação do Campo no tecido social se deu em um momento fundamental da articulação do capitalismo no campo, que foi o da transição do latifúndio para o agronegócio, a partir dos anos 2000. A década de 1990 até o início dos anos 2000 se

constituem como uma espécie de “vácuo” do desenvolvimento do capital no campo brasileiro, onde o latifúndio sofria ataques e o agronegócio ainda não havia se estruturado. Tal estruturação vai se dar no pós anos 2000. As maiores conquistas e os maiores avanços que configuraram a expansão da Educação do Campo aconteceram antes dessa articulação.

No novo momento histórico, com o agronegócio articulado no campo, a política de Educação do Campo vem sendo protagonista de uma disputa entre os agentes do capitalismo agrário e os grupos ligados ao campesinato. A Educação do Campo passa a ser tensionada, demandada, disputada por distintos grupos sociais, com distintas visões de educação e de campo. Entretanto, o processo produtivo no campo é outro. As necessidades do modo de produção capitalista também são outras. Não se trata mais e somente de expropriar os grupos sociais do campo. Trata-se agora de processos mais complexos de obtenção da renda da terra e subordinação desses grupos ao capitalismo, agora em sua fase monopolista. Também nesse sentido, a educação adquire papel central.

Cumpre questionar qual o campo que a Educação do Campo problematiza? O campo do agronegócio é um campo sem gente, é vazio e esvaziado. É um espaço de obtenção de capital. Diferentemente, o campo, para o campesinato, é um espaço de vida. E vida em todas as suas dimensões, inclusive, econômica, já que os dados apontam que a produção camponesa/familiar é mais eficiente do que a capitalista, não só do ponto de vista social como também financeiro. Ela gera mais empregos e produz a maior parte dos alimentos que a população brasileira consome. Exatamente o contrário do que preconiza o discurso hegemônico do agronegócio. É para este campo que a Educação do Campo se volta.

No forjar da Educação do Campo, o conteúdo, inegavelmente, e grande parte da concretização da sua institucionalidade, historicamente, se deu em função da ação combativa dos movimentos sociais do campo, desde os primeiros momentos em que se compreendeu que não havia sustentabilidade em assentamentos de famílias trabalhadoras do campo em áreas sem infraestrutura, especialmente sem escolas, e se passou a lutar por escola. Mas não qualquer escola e sim aquela que se vinculasse e fosse agente potencializadora da complexidade da luta pela terra, ainda que essa concepção não estivesse dada na sociedade. A partir de então, o caminho seguido foi de buscar a institucionalização da Educação do Campo como política pública.

Esse processo perpassou por uma intensa articulação de agentes sociais, como organizações, Universidades e movimentos sociais, tendo alguns marcos importantes, como o I ENERA, as Conferências Nacionais de Educação do Campo, os Seminários, as Marchas, entre outros.

É possível afirmar que a construção institucional da Educação do Campo, no âmbito do Estado, deu-se com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), no ano de 1998. A partir desse marco, nas esferas normativas foram sendo construídas resoluções, pareceres, decretos e leis, visando regulamentar e fortalecer os princípios da política de Educação do Campo a ser implementada pelo Brasil. No âmbito do poder legislativo, foi instituída a Frente Parlamentar de Educação do Campo, composta por deputados federais e senadores, ligados, de alguma forma, à questão do campo brasileiro. Como uma política (diferenciada) de educação, a Educação do Campo também passou a ser discutida no âmbito do Ministério da Educação (MEC), através de programas, como a Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), entre outros programas de formação voltados para os grupos sociais do campo. Mas o novo marco dessa institucionalização da Educação deu-se com o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado do MEC e que reúne e amplia as ações voltadas para a questão no Ministério. Ou seja, a Educação do Campo se amplia das áreas ligadas à reforma agrária e passa a ser pensada em todo o campo.

O PRONERA é a materialização, em forma de política pública, da articulação em torno da Educação do Campo. Ele representa, nesse sentido uma novidade histórica em termos de construção de políticas, uma vez que os seus fundamentos foram debatidos e orientados pelos movimentos sociais em luta. É uma política pensada “por” e não “para” os assentados de reforma agrária. Ela se insere na discussão filosófica do Paradigma da Questão Agrária (PQA), onde os problemas sociais do campo são compreendidos como resultado do desenvolvimento contraditório do capital no espaço rural, de modo que tais problemas apenas serão equacionados com uma mudança radical nas relações de produção e de acumulação do capital.

O fato de o PRONERA ter sido abrigado dentro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/MDA) e não no Ministério da Educação (MEC) já é um indicador que se trata de mais do que uma política de educação, mas uma política de desenvolvimento territorial do campo, que busca articular, de maneira orgânica, educação e questão agrária. De modo que a Educação do Campo se relaciona muito mais com o campo do que com a educação em si.

O que poderia, aparentemente, significar a ampliação da política de Educação do Campo para todos os grupos sociais do campo, o PRONACAMPO, lançado em 2012, por sua vez, é uma das políticas que está sendo apropriada pelos grupos hegemônicos que atuam no

Estado (e, nesse caso, destaca-se o interesse da Confederação Nacional da Agricultura CNA no Programa) para garantir as bases da expansão capitalista no campo brasileiro. Entende-se que o PRONACAMPO se constrói a partir das bases filosóficas do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), no qual os problemas sociais do campo tendem a ser superados pelo desenvolvimento mais agudo do capital no espaço rural. Assim, é importante integrar os grupos sociais do campo ao capitalismo agrário.

Entretanto, com o dinamismo que a Educação do Campo traz, emerge a necessidade de, ao mesmo tempo, vivenciar, construir e analisar os acontecimentos. Nesse sentido, defende-se nesta Tese que o lançamento do PRONACAMPO se configura como a continuidade do processo de institucionalização da Educação do Campo, marcando um novo momento histórico de construção. Neste novo momento, o movimento da Educação do Campo adquire conquistas e se vê, de forma mais marcante, no centro da disputa econômica e ideológica que configura o espaço agrário brasileiro e se reproduz no âmbito do Estado. Em outras palavras, o direito à Educação do Campo se amplia, no entanto, a consolidação do direito por parte do Estado, ou seja, através da política pública, salienta a dualidade contraditória e a correlação de forças que se configura no campo brasileiro. Há uma expansão na forma da política, desacompanhada, infelizmente, do seu conteúdo libertário e transformador.

No objetivo geral do PRONACAMPO, ao menos, não há referência alguma ao campo, senão como base física onde as escolas se situam. O campo aparece como o local, como o cenário, destituído de territorialidade. Da mesma forma que o objetivo geral do PRONACAMPO não aponta para a questão agrária, os princípios da Educação do Campo, também não o faz. Há referência à questão do respeito à diversidade, à questão da identidade, ao controle social sobre a qualidade da educação, mas em qual momento essa Educação do Campo se diferencia das históricas políticas de Educação Rural e se junta à articulação da luta pela terra? A Educação do Campo nasce como uma denúncia ao modelo de educação e de campo brasileiro, conforme assinalou Caldart (2010) e em momento algum o modelo de educação e, principalmente, de campo, é questionado pelos princípios institucionais do PRONACAMPO.

O PRONATEC é a parte do PRONACAMPO onde melhor se poderá visualizar a disputa em torno da Educação do Campo. Cumpre destacar que o PRONATEC se consolida como o Programa de educação com maior direcionamento de recursos financeiros no âmbito do governo federal.

O PRONATEC foi criado pelo governo federal em 2011 e teve como meta atingir 8 milhões de matrículas até o final de 2014 e investimentos na casa de 14 bilhões de reais. Desses recursos, aproximadamente 5 bilhões se destinou à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o restante aos demais parceiros, inclusive o chamado “Sistema S”. Considerando esses valores disponibilizados ao PRONERA já foram investidos R\$ 540.854.818,00, sendo que esse valor total foi distribuído de forma irregular ao longo dos anos, ao sabor das conjunturas e “quedas de braço” políticas. Nesse sentido, é fundamental comparar que se o PRONATEC teve em média 3,5 bilhões em investimento ao ano, o conjunto amplo de ações que compõem o PRONACAMPO prevê investimentos de 1,8 bilhão por ano, ou seja, praticamente metade do que é destinado ao PRONATEC. Essa comparação se torna ainda mais instigante quando se considera que o PRONERA, ao longo de toda a sua história (de 1998 à 2014) teve um investimento em torno de aproximadamente 540 milhões de reais. Isso significa um volume de recursos aproximadamente 25 vezes menor do PRONERA em relação ao PRONATEC, que tem em sua primeira etapa um horizonte de apenas 4 anos frente aos 16 anos do PRONERA. Se considerar somente o ano de 2014, é possível verificar que o volume de recursos destinado ao PRONATEC foi mais que 120 vezes maior do que o volume de recursos destinado ao PRONERA. Esses números contribuem para um entendimento de qual peso e qual medida o Estado dá a cada um desses Programas.

O PRONATEC, como política de formação profissional, expressa a diferença entre o que a Educação do Campo prega de educação “desde” o trabalho, que se ampara na pedagogia socialista, libertadora, da educação “para” o trabalho, que se fundamenta nas pedagogias liberais, conservadoras, que objetivam formar os trabalhadores para atuar nos complexos agroindustriais do campo.

Essas contradições reforçam o que defende nessa Tese de que está havendo um esvaziamento do conteúdo da Educação do Campo em se tratando da Educação do Campo instituída como política pública. Da mesma forma, os dados mostram que está havendo um arrefecimento da política de reforma agrária. Esse esvaziamento e esse arrefecimento não são aleatórios. São frutos das tensões que se estabelecem na institucionalização da Educação do Campo e da disputa econômica hoje estabelecida no campo. Entende-se que ao serem gestadas no corpo do Estado, as políticas públicas integram a correlação (desigual) de forças que lá se estabelece. Se as políticas públicas de Educação do Campo não tiverem condições (orçamentárias, filosóficas e políticas) de contribuírem efetivamente para a superação da questão agrária brasileira, será um golpe muito forte para os grupos sociais que lutaram por

essa política. Mais uma derrota da classe trabalhadora configurada pelo esvaziamento de uma proposta de formação humana plena e emancipatória.

Há que se reconhecer que existem alargamentos na disputa em relação à Educação do Campo no âmbito do Estado. Existem algumas conquistas. Mas as mesmas são limitadas. Não tocam no essencial. No caso da Educação do Campo, defende-se que o essencial não é a educação e sim, o campo, no sentido do acesso a terra e da garantia das condições materiais para a vida digna nela.

A grande questão é que a necessidade da educação é um “consenso” social. O campo não. O campo é conflito. Esse é o desafio da Educação do Campo, pois ela se vincula diretamente com o acesso à terra e ao território, sendo que este acesso é historicamente marcado por conflitos e expropriação. Atualmente, o direito ao território no campo é negado, mas as políticas de Educação do Campo seguem ganhando espaço no corpo do Estado Brasileiro, pelo terreno movediço que é a política pública, porém com recuos teóricos fundamentais. A ação do capital na Educação do Campo, hoje, se dá não no sentido de contê-la, como outrora, de negá-la aos grupos sociais do campo. Ela se dá também no sentido de usá-la esvaziada do seu significado político e revolucionário. A Educação do Campo se envolveu, ao assumir a política pública como um dos seus pilares, em um terreno movediço e complexo, conforme já assinalou Caldart. Reconhece-se o seu caráter inovador, com a presença forte dos movimentos sociais na definição da agenda e na construção das bases da política, mas reafirma-se que a disputa do Estado pressupõe limites à autonomia dos grupos sociais, limites esses dados pelo modo de produção capitalista. É uma contradição.

Assim, sabe-se que somente com uma perspectiva histórica, que ainda não é possível em função do pouco percorrer institucional da Educação do Campo apresenta, poderá clarear se a estratégia de disputa do Estado pelo polo do trabalho foi acertada ou não. A alternativa à institucionalização seria seguir com menor recurso financeiro advindo do Estado, mas com maior autonomia e liberdade no desenvolvimento das experiências, propostas e projetos educativos.

Independente do cenário em que foi construído, o espaço conquistado pela Educação do Campo precisa ser reafirmado. E reafirmar esse espaço, implica, entre outras ações, identificar e analisar os desafios postos à Educação do Campo, pressionando para a superação dos mesmos, sob pena de todo o esforço até aqui empreendido ter sido em vão. Se não for uma política de emancipação, perde, fundamentalmente a classe trabalhadora do campo.

Se não houver, por parte dos movimentos sociais e suas assessorias, uma atenção e vigilância para com o processo, corre-se o risco de cometer o erro histórico de aceitar o

PRONACAMPO, nas bases em que ele está formulado, acreditando que ele vá se somar ao processo de luta e conquista da terra, que é o fundamento da Educação do Campo. Da forma como está, não irá. O PRONACAMPO se constituirá como mais uma política formulada nos moldes da Educação Rural, que se apropria indevidamente do nome de Educação do Campo. O PRONACAMPO pode vir a significar, no final das contas, senão um retrocesso para o campo, ao menos um refreamento dos avanços significativos da Educação do Campo, porém maquiado de conquista.

Por tudo isso, entende-se e defende-se que Educação do Campo não é uma política de educação. Ela é, fundamentalmente, uma política de campo. Isso precisa ser bem demarcado e estar muito claro nas discussões que envolvem a Educação do Campo no Brasil. Assim como precisa estar assegurado nas concepções das políticas públicas de Educação do Campo. No PRONERA é possível identificar esse entendimento. No PRONACAMPO já não está tão claro.

Acredita-se que a principal contribuição da Geografia ao estudo dos processos que envolvem a Educação do Campo, seja apontando a centralidade da produção do espaço e do território como base a partir dos quais os processos sociais acontecem. Esses processos tem materialidade, são construídos histórica e geograficamente e se revelam na análise mais detida do espaço geográfico e sua configuração e dos territórios e suas relações. Essa contribuição é ainda mais significativa quando amparada pela dimensão da questão agrária brasileira, reforçando incansavelmente a vinculação orgânica da Educação do Campo com o próprio campo.

Se se compreende que a Educação do Campo possui uma ligação orgânica com o campo brasileiro, acredita-se que é importante que áreas do conhecimento que estudam e analisam a questão agrária brasileira (como é o caso da Geografia) desenvolvam mais pesquisas e estudos sobre a relação desta questão e a Educação do Campo. No entanto, é preciso estar atento ao conteúdo dessa produção, pois o rebaixamento teórico implica em retrocessos penosos para grupos sociais do campo.

Dito isso, espera-se ter alcançado o objetivo principal desta Tese, que é a análise dos meandros de construção da política de Educação do Campo no Brasil, tendo como base a questão agrária brasileira. A Educação do Campo e a questão agrária foram analisadas na perspectiva de entender a sua realidade, suas contradições e suas possibilidades. De conclusão, observou-se um recuo da política de reforma agrária no país, uma ascensão da Educação do Campo como política no âmbito do Estado brasileiro, mas também um

enfraquecimento do significado histórico e do conteúdo revolucionário da Educação do Campo nas concepções gerais dessa política.

As perspectivas que se apresentam hoje no campo são de enfrentamento, de luta e de confronto para com o modelo econômico, pois o processo de degeneração do capitalismo e sua expressão no campo não pode se dar por findado. Os movimentos de luta social do campo estão se organizando e, de maneira combativa, estão pressionando do Estado burguês, conforme explicitado por Engels, a realizar uma política profunda de reforma agrária, que altere a correlação de forças que hoje está posta no campo. Da mesma forma, a pressão também precisará ser no sentido de fortalecer a luta pela Educação do Campo na perspectiva da emancipação humana, pois a mesma se configura como estratégica para o acesso e a manutenção do território camponês.

Essa pressão que precisa ser feita pelos movimentos sociais, no entanto, só será efetiva se animada pela sociedade como um todo. Isso porque entende-se que as políticas públicas mais se consolidam quanto mais arraigadas estiverem no corpo social, nas demandas da sociedade. Com isso, ressalta-se o papel estratégico que a Universidade pode desempenhar nesse processo.

Por fim, muitos outros estudos precisarão ser realizados sobre essa temática, já que a mesma encontra-se em fase de intenso dinamismo. Especialmente no que diz respeito à implantação das políticas que compõem o PRONACAMPO, sendo este um campo fundamental e estratégico de análises.

Com isto, não se pretendeu esgotar o assunto, ao contrario, suscitar questões para o debate na academia, mas, principalmente no corpo da luta social. Os meandros da Educação do Campo (e da política de Educação do Campo) são dinâmicos, e estar atento a eles significa estar atento para questões de profunda relevância no que se refere ao desenvolvimento territorial do campo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I CONGRESSO NACIONAL DOS LAVRADORES E TRABALHADORES AGRÍCOLAS. Primeira proposta de reforma agrária unitária dos movimentos camponeses do Brasil – Belo Horizonte – 1961. *In*: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 3: Programas de reforma agrária 1946-2003**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. 220 p.

II PNERA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: INCRA/PRONERA/UNESP/IPEA, 2015.

ABREU. Kátia. **Kátia pede a ministro Aloizio Mercadante que diretores de escolas sejam escolhidos por meritocracia e quer índices do IDEB expostos nos estabelecimentos**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.senadorakatiaabreu.com.br/?cat=138>. Acesso em 06/03/2014.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à produção do conhecimento sobre educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

ALENTEJANO, Paulo Roberto R. Os movimentos sociais rurais e a teoria geográfica. *In*: MARAFON, Glaucio José; RUA, João; RIBEIRO, Miguel Angelo. **Abordagens teórico-metodológicas em geografia agrária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara di. **O Programa Nacional de Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs) **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 19 de março de 2013.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em 16 de junho de 2014.

BRUNO, Regina. **Movimento Sou Agro: marketing, *habitus* e estratégias de poder do agronegócio.** 36º Encontro Anual da ANPOCS. Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <http://www.mstemdados.org/biblioteca/artigo-e-ensaio>. Acesso em 10/05/2014.

BUTTIGIEG, Joseph A. Educação e hegemonia, in **Ler Gramsci, entender a realidade.** Coutinho, Carlos N.; Teixeira Andréa P. (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (39-49).

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Monica C. (org) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília, MDA/MEC, 2010, p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 448 p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo.** Tese de Doutorado. Presidente Prudente-SP: [s.n], 2014. 806 p.

CAMARA LEGISLATIVA FEDERAL. **Deputados: Bancada.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/Deputado/bancada.asp>. Acesso em 08/06/2014

CAMPIONE, Daniel. Hegemonia e contra-hegemonia na América Latina, in **Ler Gramsci, entender a realidade**. Coutinho, Carlos N.; Teixeira Andréa P. (orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 (51-66).

CANUTO, Antonio; LUZ, Cassia Regina da Silva; LAZZARIN, Flávio (Coords). **Conflitos no campo – Brasil 2013**. Goiânia: CPT Nacional, 2014. 198 p.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. *In: Revista de Ciências Sociais*. V. 39, n. 1, 2008. p. 16-26.

CF. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Capítulo III – Da política Agrícola e Fundiária e a Reforma Agrária**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08/05/2014.

CNBB. Confederação Nacional dos Bispos no Brasil. Igreja e problemas da terra. *In: STEDILE, João Pedro (org). A questão agrária no Brasil 2: o debate na esquerda – 1960-1980*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. 320 p.

CNBB. Confederação Nacional dos Bispos no Brasil. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: Declaração Final**. Disponível em: www.cnbb.org.br/...geral/IIConferenciaNacPorUmaEducCampo.doc. Acesso em 05/03/2013.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em 10/12/2012.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Posicionamento Político da CONTAG contra a participação do SENAR enquanto entidade participante da execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais**. Brasília: [s.n], 2012.

DOU (Diário Oficial da União). **Portaria N° 86, de 1° de fevereiro de 2013**. Seção 1, N° 24, de 4 de fevereiro de 2013a, p. 28.

DOU (Diário Oficial da União). **Portaria N° 674, de 1° de agosto de 2013**. Seção 1, N° 148, de 2 de agosto de 2013, p. 21.

ENERA. Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Brasília/DF, 28 a 31 de julho de 1997.

ENGELKE, Inocêncio. Primeira proposta de reforma agrária da igreja católica no Brasil – 1950. *In*: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 3: Programas de reforma agrária 1946-2003**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. 220 p.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9 ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1984. Tradução Leandro Konder.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. (Orgs) **Por uma Educação do Campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In*: BUAINAIN, A. M. (org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. *In*: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em 08/03/2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese (livre-docência). Presidente Prudente: [s.n], 2013b. v.1-2

FERNANDES, Bernardo Mançano. A reforma agrária que o governo Lula fez e a que pode ser feita. *In*: SADER, Emir. (org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013c.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Brasil: [s.n], 2011.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Nota Técnica sobre o Programa “Projovem Campo – Saberes da Terra”**. Pará: [s.n], 2012.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Oficina de Planejamento 2013-2014: relatório síntese das conclusões e proposições**. Brasília: [s.n], 2013.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <http://educampoparaense.org>. Acesso em 05/03/2013.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para a análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília-DF. Disponível em: http://www.editoraunesp.com.br/catedra/publicacoes_relatorios.asp?tpl_id=5. Acesso em 10/03/2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA. **Balances e Desafios**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/camaras_setoriais/Cacau/20RO/App_FPA.pdf. Acesso em 27/06/2014.

FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA. **Composição da Frente Parlamentar da Agropecuária - FPA**. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/356.asp. Acesso em 14/06/2014.

FRENTE PARLAMENTAR PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Estatuto da Frente Parlamentar pela Educação do Campo**. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/438.asp. Acesso em 05/03/2013.

FRENTE PARLAMENTAR PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Composição da Frente Parlamentar pela Educação do Campo**. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/deputado/Frente_Parlamentar/438.asp. Acesso em 08/06/2014.

FIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 /n. 46, jan.|abr. 2011. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Pp. 235-274

FIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade**. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>. Acesso em 01/07/2014.

GERMANI, Guiomar I. Condições Históricas e sociais que regulam o acesso à terra no Brasil. In **Geotextos**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009.

GERMANI, Guiomar I. **Cuestión agraria y asentamiento de población en el área rural: la nueva cara de la lucha por la tierra**. Bahia, Brasil (1964 – 1990). Tese (Doutorado em Geografia), Facultad Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, 1993, 668 p.

GERMANI, Guiomar I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: NETO, A. S. C; SANTOS, E. M. C; SILVA, O. A (Orgs) **(Geo)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira: estrutura fundiária**. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/estrutura_fundiaria.htm. Acesso em 08/05/2014.

GOULART, João. Apresentação pública do projeto de reforma agrária do Governo João Goulart – 1964. In: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 3: Programas de reforma agrária 1946-2003**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. 220 p.

HAESBAERT, Rogério H. da. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edição Loyola, 1992.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.

HASHIZUME, Mauricio. **Ruralistas atropelam CPMI da Terra com relatório próprio**. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Ruralistas-atropelam-CPMI-da-Terra-com-relatorio-proprio/4/3803>. Acesso em 08/07/2014.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro de 2001, p. 30-41.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cidades**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, Acesso em 15 de abril de 2011.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_g_oiias.pdf. Acesso em 15 de abril de 2011.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Agropecuário 2006: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/comentarios.pdf. Acesso em 30 de janeiro de 2015.

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de operações**. Brasília: MDA/INCRA, 2004. Disponível em: www.PRONERA.gov.br. Acesso em 15/04/2011.

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). **Histórico da questão agrária.** Brasília: MDA/INCRA, 2014. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sr01/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=270&Itemid=288. Acesso em 08/05/2014.

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). **II Plano Nacional de Reforma Agrária.** Brasília: MDA/INCRA, 2005. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/pnra-plano-nacional-de-reforma-agraria/file/482-ii-pnra>. Acesso em 12/05/2014b.

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de operações.** Brasília: MDA/INCRA, 2012. Disponível em: www.PRONERA.gov.br. Acesso em 22/07/2014c.

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). **Famílias assentadas: Dados Históricos do INCRA – DT,** atualizados em 30/01/2014. Brasília: MDA/INCRA, 2014. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/02-assentamentos.pdf>. Acesso em 03/02/2015.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária:** PNERA 2004. Brasília: INEP, 2007.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007b. 44 p.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação** (2011). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em 07/12/2012.

LERRER, Débora F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. *In:* Estud. Soc. e Agric, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, 2012: 451-484.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da Terra**. 9 ed. revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC (Ministério da Educação). **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília, MEC, 2003. 48 p.

MEC (Ministério da Educação). **Discurso do Ministro Aloizio Mercadante na cerimônia de lançamento do PRONACAMPO**. Brasília, MEC, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-
implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208). Acesso em 13/04/2012.

MEC (Ministério da Educação) **Ações integradas para Educação do Campo**. Brasília, MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10285&catid=222. Acesso em 05/03/2013.

MEC (Ministério da Educação). **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: Documento orientador. Brasília-DF, 2013a. CD.

MEC (Ministério da Educação) **Oferta de cursos em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO**. Brasília, MEC, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18784&Itemid=817. Acesso em 10/06/2014.

MEC (Ministério da Educação). **EJA – Saberes da Terra**. Brasília, MEC, 2014b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18727&Itemid=817. Acesso em 10/06/2014.

MEC (Ministério da Educação). **Escola da Terra**. Brasília, MEC, 2014c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18725&Itemid=817. Acesso em 10/06/2014.

MEC (Ministério da Educação). **Programa Nacional de Livro Didático – PNLD Campo**.

Brasília, MEC, 2014d. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18721&Itemid=817. Acesso em 10/06/2014.

MEC (Ministério da Educação). **PRONACAMPO**. Brasília, MEC, 2014e. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em 03/07/2014.

MENDONÇA, Sonia Regina. **A questão agrária no Brasil**: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990. MENDONÇA, Sonia Regina; STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 5**: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 200 p.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOLINA, Monica C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília/DF, 2003. Tese (Doutorado: Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Universidade de Brasília. 150f.

MOLINA, Monica C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo. *In*: MOLINA, Monica C. (org)

Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC 2010a. (137-149).

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. *In:* MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sônia; FRANZONI, Soraya; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010b. 192 p.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: Campo – Política pública – Educação. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs). **Memória e História do PRONERA:** contribuições para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In:* CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.*

MORAES, Denis de. Comunicação, Hegemonia e Contra-Hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. *In: Revista Debates.* Porto Alegre, v.4, n.1, p. 54-77, jan.-jun. 2010.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **Cartilha Programa Agrária do MST.** Brasília/DF: 17 de outubro de 2013.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **“Está em curso uma concentração da propriedade da terra”, diz Stédile.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/16115>. Acesso em 16 de maio de 2014.

MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sônia; FRANZONI, Soraya; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. 192 p.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**. Em aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011a.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2011b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em 10/03/2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Políticas "Públicas" e Educação do Campo: em busca da cidadania possível? *In: Travessias* (UNIOESTE. Online), v. 7, p. 178-198, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. 1 ed. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A mundialização da agricultura brasileira. *In: Anais do XII Colóquio de Geocrítica 2012*. Bogotá, 7 a 11 de maio de 2012.

OLIVEIRA, Samir. **Há sete anos, CPMI da Terra marcava embate entre ruralistas e movimentos sociais**. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/11/ha-7-anos-cpmi-da-terra-marcava-embate-entre-ruralistas-e-movimentos-sociais>. Acesso em 08/07/2014.

ORÇAMENTO GERAL DA UNIÃO – 2011. **Auditoria Cidadã da Dívida Pública da União**. Disponível em: http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2012-01-15.2486469250/document_view. Acesso em 09/04/2012.

PARANÁ, Denise. **Lula, o filho do Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. 1ª reimpressão, 2003.

PRADO Jr. Caio. **História Econômica do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 1976. 280 p.

PT. Partido dos Trabalhadores. Programa Agrário PT – 1989. *In:* STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 3:** Programas de reforma agrária 1946-2003. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. 220 p.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia.** Tradução de Liliana Lagana Fernandes. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às políticas públicas:** tramas e artimanhas pela educação do campo. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação, 2013.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. *In:* RUA, Maria das Graças. CARVALHO, Maria Izabel Valadão de (Orgs.). **O estudo da política:** tópicos selecionados. Brasília, Paralelo 15, 1998. p. 231-260.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. *In:* STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 8:** debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013c. 242 p.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O PRONERA e as políticas públicas de Educação do Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs). **Memória e História do PRONERA:** contribuições para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2011.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). *In:* CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. [a]

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em Educação do Campo da UnB.** Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. [b]

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo.** Universidade Federal da Bahia. Tese. 2011.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008[a]. (Coleção Milton Santos; 12)

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008[b]. (Coleção Milton Santos)

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. A tragédia condição da política social. *In:* ABRANCHES, S. et. all (org). **Política Social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Sujeitos e Movimentos Sociais conectado-se através de redes.** Palestra proferida na Mesa Redonda: A sociedade em rede e cibercultura, Congresso Internacional de Ética e Cidadania – Curitiba 31 a 04/10/2000.

SENADO FEDERAL. **Bancadas dos partidos no Senado.** Disponível em: <https://www12.senado.gov.br/noticias/Arquivos/2013/01/bancadas-dos-partidos-no-senado/view>. Acesso em 08/06/2014.

SENADO FEDERAL. **Relatório dos Trabalhos da CPI “da Terra”.** Brasília-DF, [s. d]: 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/84969>. Acesso em 18/07/2014.

SILVA, Luis Inácio Lula da. **Carta ao povo brasileiro.** São Paulo: S.N, 2002.

SODRE, Nelson Werneck. Formação Histórica do Brasil – 1962. *In*: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 1: o debate tradicional – 1500-1960**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *In*: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de. COSTA, Paulo César da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. A Geografia da Solidariedade. *In*: **GeoTextos**: revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia/Instituto de Geociências. V. 2, N. 2. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. *In*: MOLINA, Monica C. (org) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, MDA/MEC 2010a.

SOUZA, Maria Antônia de. **A pesquisa em Educação e Movimentos Sociais do Campo**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf>>. Acesso em 09/03/2013.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 1: o debate tradicional – 1500-1960**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 2: o debate na esquerda – 1960-1980**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a. 320 p.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 3:** Programas de reforma agrária 1946-2003. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012b. 220 p.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 4:** história e natureza das ligas camponesas 1954-1964.. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012c. 224 p.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 6:** o debate na década de 1990. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013a. 388 p.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 7:** o debate na década de 2000. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013b. 288 p.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 8:** debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013c. 242 p.

TAFAREL, Celi Zulke, MOLINA, Monica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

THEODORO, Suzi H.; DUARTE, Laura G.; VIANA, João N. (orgs) **Agroecologia:** um novo caminho para a extensão rural sustentável. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. *In:* MOLINA, Monica C. (org) **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC 2010a, p. 127-135

VENDRAMINI, Célia Regina. MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e movimento social:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 216 p.

VIGNA, Edécio. **Baixa execução do Orçamento Agrário prejudica famílias assentadas.**

Brasília: MST, 12 de janeiro de 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Governo-nao-executa-orcamento-e-prejudica-acampados-aponta-estudo>>. Acesso em 13/04/2012.

VINHAS, Moisés. Problemas agrário-camponeses do Brasil - 1968. *In*: STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil 1: o debate tradicional – 1500-1960.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 304 p.

ANEXOS

Anexo A: Autorização de uso da Entrevista com Bernardo Mançano Fernandes

2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA
PROJETO DE PESQUISA GEOGRAFAR E GEOGRAFAR/DF**

**Termo de Autorização de Uso de Informações**

Entrevistado: Bernardo Mançano Fernandes, Coordenador da cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

Entrevistadora/Pesquisadora: Professora Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

Data: 12/03/2014

Local: Sede do INCRA/MDA, Brasília/DF

Por este instrumento, eu, Bernardo Mançano Fernandes, autorizo o uso das informações dadas por mim a entrevistadora, para compor as suas análises na Tese: **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS DO PRONERA E DO PRONACAMPO**. A pesquisadora compromete-se à disponibilizar a transcrição da entrevista, em sua íntegra.



Bernardo Mançano Fernandes

Anexo B: Autorização de uso da Entrevista com Clarice Aparecida dos Santos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA
PROJETO DE PESQUISA GEOGRAFAR E GEOGRAFAR/DF**

**Termo de Autorização de Uso de Informações**

Entrevistada: Clarice Santos, Coordenadora Geral do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA/MDA).

Entrevistadora/Pesquisadora: Professora Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

Data: 7 de julho de 2014

Local: INCRA, Sala do PRONERA, Brasília/DF

Por este instrumento, eu, Clarice Santos, autorizo o uso das informações dadas por mim a entrevistadora, para compor as suas análises na Tese: **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS DO PRONERA E DO PRONACAMPO**. A pesquisadora compromete-se à disponibilizar a transcrição da entrevista, em sua íntegra.

Clarice Santos

Coordenadora do PRONERA

Anexo C: Autorização de uso da Entrevista com Edson Anhaia



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA
PROJETO DE PESQUISA GEOGRAFAR E GEOGRAFAR/DF



Termo de Autorização de Uso de Informações

Entrevistado: Edson Marcos de Anhaia, Coordenador Geral de Políticas de Educação do Campo.

Entrevistadora/Pesquisadora: Professora Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

Data: 17 de outubro de 2013

Local: Anexo 1 do MEC, Brasília/DF

Por este instrumento, eu, Edson Marcos de Anhaia, autorizo o uso das informações dadas por mim a entrevistadora, para compor as suas análises na Tese: **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS DO PRONERA E DO PRONACAMPO**. A pesquisadora compromete-se à disponibilizar a transcrição da entrevista, em sua íntegra.

Edson Marcos de Anhaia

Anexo D: Autorização de uso da Entrevista com o Deputado Federal Padre João

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA
PROJETO DE PESQUISA GEOGRAFAR E GEOGRAFAR/DF**

**Termo de Autorização de Uso de Informações**

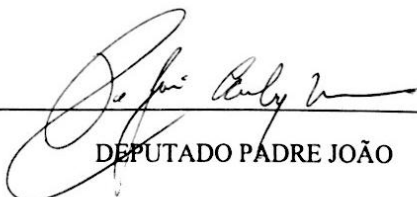
Entrevistado: Deputado Federal Padre João (PT/MG), presidente da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo.

Entrevistadora/Pesquisadora: Professora Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

Data: 17 de outubro de 2013

Local: Anexo IV da Câmara dos Deputados, Brasília/DF

Por este instrumento, eu, Deputado Padre João, autorizo o uso das informações dadas por mim a entrevistadora, para compor as suas análises na Tese: **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS DO PRONERA E DO PRONACAMPO**. A pesquisadora compromete-se à disponibilizar a transcrição da entrevista, em sua íntegra.


DEPUTADO PADRE JOÃO

Anexo E: Autorização de uso da Entrevista com José Wilson de Sousa Gonçalves

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA
PROJETO DE PESQUISA GEOGRAFAR E GEOGRAFAR/DF**

**Termo de Autorização de Uso de Informações**

Entrevistado: José Wilson de Sousa Gonçalves, Secretário de Políticas Sociais da
Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

Entrevistadora/Pesquisadora: Professora Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

Data: 26 de fevereiro de 2015

Local: Sede da CONTAG, Brasília/DF.

Por este instrumento, eu, José Wilson de Sousa Gonçalves, autorizo o uso das informações dadas por mim a entrevistadora, para compor as suas análises na Tese: **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS DO PRONERA E DO PRONACAMPO**. A pesquisadora compromete-se à disponibilizar a transcrição da entrevista, em sua íntegra.

José Wilson de Sousa Gonçalves

Anexo F: Autorização de uso da Entrevista com Vanderlúcia Simplicio



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORADO EM GEOGRAFIA
PROJETO DE PESQUISA GEOGRAFAR E GEOGRAFAR/DF**



Termo de Autorização de Uso de Informações

Entrevistado: Vanderlucia Simplicio, do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

Entrevistadora/Pesquisadora: Professora Ednizia Ribeiro Araujo Kuhn

Data: 24 de março de 2015

Local: SCS, Quadra 6, Bloco A, Ed. Arnaldo Vilares, Sala 211, Brasília/DF.

Por este instrumento, eu, Vanderlúcia Simplicio, autorizo a gravação e uso das informações dadas por mim a entrevistadora, para compor as suas análises na Tese: **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: MEANDROS DO PRONERA E DO PRONACAMPO.**

Vanderlúcia Simplicio

Vanderlúcia Simplicio

Anexo G: Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro

Anexo B

Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

- 1- Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
- 2- Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
- 3- Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
- 4- Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.

- 5- Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
- 6- Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
- 7- Queremos uma escola que se deixa ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
- 8- Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
- 9- Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.
- 10- Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
- 11- Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.
- 12- Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas turmas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
- 13- Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando a nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14- Conclamamos todas as pessoas e organizações que ten sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária.

Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara.

Brasília, 28 a 31 de julho de 1997.

Fonte: ENERA. Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro.

Brasília/DF, 28 a 31 de julho de 1997.

Anexo H: Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo Luziânia-GO, 02 a 06 de agosto de 2004

DECLARAÇÃO FINAL

Por Uma Política Pública de Educação do Campo QUEM SOMOS

Somos 1.100 participantes desta II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, água, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade.

Temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as conseqüências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje:

- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
 - ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- falta infra-estrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
 - falta uma política de valorização do magistério;
 - falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas;
 - os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos.

Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.

Em julho de 1998, neste mesmo lugar, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: a *Educação do Campo* que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada Educação Rural ou educação para

6.35/87 o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.

O processo da I Conferência Nacional mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar a mobilização iniciada. Desde então, o trabalho prosseguiu através das ações

das diferentes organizações, de encontros, de programas de formação de educadores e educadoras e criação de fóruns estaduais.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, foi a aprovação das "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante está foi a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo, como se pode observar pelo próprio conjunto de promotores e apoiadores desta II Conferência.

O QUE DEFENDEMOS

Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta:

- a realização de uma ampla e massiva reforma agrária;
- a demarcação, homologação e desinstituição das terras indígenas;
- o reconhecimento e a titulação coletiva de terras quilombolas;
- a regularização dos territórios remanescentes de quilombos;
- a demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores;
- o fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa;
- as relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais;
- a erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e o combate de todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- a articulação campo – cidade, o local - global.

Lutamos por um projeto de desenvolvimento do campo onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação.

O momento atual do país nos pareceu propício para realização de um novo encontro nacional que fosse bem mais do que um evento; que pudesse reunir e fazer a síntese da trajetória dos diferentes sujeitos que atuam com a Educação do Campo. E assim fizemos.

Nestes cinco dias da II CNEC estivemos debatendo sobre campo e sobre educação e especialmente nos debruçamos sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo.

Nossas proposições estão voltadas para as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos que vivem e atuam na diversidade de formas de viver no campo. Estamos especialmente preocupados com os milhões de adolescentes e jovens que estão fora da escola e de outros processos educativos formais ou que estão em escolas inadequadas ou precisam ir à cidade para estudar e que a cada dia descobrem-se sem alternativas sociais dignas de trabalho e de permanência no campo.

Respeitando a diversidade dos sujeitos que aqui representamos e, ao mesmo tempo, construindo a unidade necessária para a tarefa que nos colocamos, queremos aqui reafirmar o nosso compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública:

- Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.
- Defendemos uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.
- Defendemos a mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população

do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.

- Defendemos o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos. Dessa dinâmica social e cultural se alimenta a Educação do Campo que estamos construindo.
- Defendemos políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, a água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades.

Defendemos que este direito seja assumido como dever do Estado.

- Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condição de construção de um projeto de educação, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo; na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e considerados na construção do projeto da Educação do Campo.
- Lutamos por direitos sociais e humanos, consequentemente universais, garantidos com políticas universais. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas.

O QUE QUEREMOS

- *Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:*
 - fim do fechamento arbitrário de escolas no campo;
 - construção de escolas no e do campo;
 - acesso imediato à educação básica (Educação infantil, fundamental e médio);
 - construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo;
 - educação de jovens e adultos (EJA) apropriada à realidade do campo;
 - políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo;
 - acesso às atividades de esporte, arte e lazer;
 - condição de acesso às pessoas com necessidades especiais.
- *Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:*
 - interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade;
 - formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas;
 - cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo;
 - concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo;
 - inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas;
 - financiamento pelo CNPq, FINEP e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre Educação do Campo.
- *Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:*
 - formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
 - formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo;
 - incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo;
 - definição do perfil profissional do educador e da educadora do campo;

- garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo;
 - garantia da constituição de redes: de escolas, educadores e educadoras e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção e reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.
- *Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de:*
 - cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo;
 - uso social apropriado das escolas agrotécnicas e técnicas atendendo às necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
 - fortalecimento das equipes técnicas;
 - implementação de novos formatos de cursos integrados de ensino médio e técnico tomando como referência a sociobiodiversidade;
 - formação e qualificação vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica.
 - proposta de agenda específica para os institutos de pesquisa sobre agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo.

• *Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.*
O campo tem sua especificidade. Não somente pela histórica precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa, complexa que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...;

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e no projeto político-pedagógico da Educação do Campo, como por exemplo, a pedagogia da alternância.

O QUE VAMOS FAZER

As organizações que assinam este documento assumem o compromisso com as seguintes ações prioritárias:

1. Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada.
2. Criar uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos.
3. Cumprir a Constituição Federal que determina a aplicação dos recursos vinculados, de no mínimo 18% da União e 25% dos Estados e Municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna), estes recursos.
4. Eliminar a Desvinculação dos Recursos da União (DRU), que repassa 20% dos mesmos para outras áreas, e voltar a garanti-los para a Educação.
5. Garantir a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na Comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação.
6. Regulamentar o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público quanto à sua responsabilidade na implementação das políticas de Educação.
7. Articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos.

8. Incentivar e apoiar a elaboração, a distribuição e avaliação de materiais didáticos específicos dos sujeitos do campo.
9. Mobilizar iniciativas para a derrubada dos vetos do Plano Nacional de Educação (PNE).
10. Participar da Avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a Educação do Campo.
11. Regulamentar, com urgência, a Resolução 03/99, especialmente, no que se refere à criação, à regulamentação e o reconhecimento da Escola Indígena e do professor e da professora indígena e garantia da sua formação específica.
12. Incorporar a Educação do Campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação assegurando a participação dos Movimentos Sociais no acompanhamento da sua execução.
13. Garantir a participação dos Movimentos Sociais nos Conselhos de Educação, Nacional, Estaduais e Municipais, e em outros espaços institucionais.
14. Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos e das educandas.
15. Garantir reconhecimento e financiamento público das escolas dos acampamentos (escolas itinerantes), dos assentamentos, Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) e a certificação da escolarização desenvolvida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).
16. Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
17. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público em parceria com os Movimentos Sociais.
18. Participar dos debates sobre a Reforma da Universidade, garantindo a incorporação da Educação do Campo.
19. Discutir com as universidades públicas a inclusão da Educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional.
20. Investir na formação e na profissionalização dos educadores e das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham.
21. Criar, para os educadores e educadoras do Campo, Centros Regionais de Formação devidamente equipados, financiados pelo poder público.
22. Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos Movimentos Sociais, para viabilizar a implementação das propostas de Educação do Campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO

Assinam esta Declaração:

CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar das CEFFA'S - SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF - CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - CAATINGA - ARCAFAR SUL/NORTE - ASSESOAR - FÓRUM - QUILOMBOLA

Fonte: CNBB. Confederação Nacional dos Bispos no Brasil. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: Declaração Final.** Disponível em: www.cnbb.org.br/...geral/IIConferenciaNacPorUmaEducCampo.doc. Acesso em 05/03/2013.

Anexo I: Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.

Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo

Reunidos em Brasília, na sede da CONTAG, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010, por autoconvocação, movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação, após análise da situação do campo e da Educação do Campo no Brasil, resolveram criar, e assim fica criado o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC.

Participaram ainda desta reunião como convidados representantes de organismos internacionais, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério da Educação.

Além das representações presentes a esse ato inicial de formação – que firmam este documento, outros movimentos e organizações sociais e sindicais, bem como instituições que mantêm vínculos com a Educação do Campo, serão admitidas à composição do Fórum, na medida de seu compromisso com os princípios que o embasam e da aceitação por parte dos seus componentes já efetivos.

O FONEC caracteriza-se, antes de tudo, como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo.

O objetivo precípua do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.

Um ponto de partida comum a todos os que criam este Fórum é a constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, conforme refletem os dados da realidade e a manifesta ausência ou inadequação das políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação. Constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante. Por isso, ele suscita uma ação estratégica forte e ordenada dos povos do campo, a começar por suas organizações próprias e/ou parceiras, com vistas à instalação de um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de *commodities* – perspectiva produtivista que tem gerado verdadeiros “desertos verdes” – mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional. Dentro desse projeto,

caberá ao Fórum Nacional de Educação do Campo primar, antes de tudo, pelo cumprimento do direito humano inalienável e indivisível à educação de qualidade, a todos os que vivem no e do campo, salvaguardadas, sempre, a diversidade cultural e as especificidades sociais e ambientais da vida e do trabalho dos povos do campo.

Outro ponto de partida comum aos signatários desta Carta de Criação do FONEC, dada a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002), e das "Diretrizes Complementares" (Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008), é a constatação da não implantação dessas normativas no âmbito dos sistemas educacionais do país. Ademais de não serem efetivadas nos princípios e determinações que as compõem – o que já caracteriza uma grave sonegação de direitos que deve ser cobrada, essas normativas são incompletas no que concerne, por exemplo, a ações de acesso e permanência ao ensino com qualidade, inclusive, de nível superior.

Outras considerações e argumentos específicos em favor da criação do Fórum Nacional da Educação do Campo são destacados pelos signatários deste documento, tal como seguem de forma sucinta:

- Os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo têm sua ação protagonista insistentemente desconsiderada ou descaracterizada nas políticas e programas de Educação do Campo, em todas as esferas da gestão do Estado; particularmente, no âmbito dos estados federados e dos municípios;
- Escolas continuam sendo fechadas no campo, por autoridades educacionais de estados e municípios, dando lugar à política de transporte escolar desde o espaço rural até as sedes dos municípios, e fomentando a prática de nucleação, em contrário, inclusive, às resoluções do Conselho Nacional de Educação;
- As condições de infra-estrutura continuam deficitárias e ou inadequadas para o funcionamento das escolas do campo;
- O chamado regime de colaboração entre os entes federados não se concretiza, seja na execução das políticas obrigatórias de educação, seja na execução de programas especiais como os advindos do Governo Federal, gerando situações de desembargo de responsabilidades institucionais, onde quem perde é sempre aquele que é o sujeito do direito;
- Na formação dos docentes e na organização curricular, é comum por parte de órgãos e ou agentes do poder público o não reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo;
- O MEC, que tem o poder e a responsabilidade maior pela instituição de políticas e programas estruturantes de uma Educação do Campo, seguindo os princípios definidos pelas organizações e movimentos sociais que a protagonizam, tem tido uma ação tímida demais e pouco consistente nessa direção.

Enfim, os signatários deste documento de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo compreendem que:

- Há a necessidade de uma articulação nacional em favor do campo, seguindo as

perspectivas da defesa da vida, da igualdade social e da diversidade cultural e ambiental e, sobretudo, da educação dos povos do campo frente ao avanço do agronegócio e frente à criminalização dos movimentos sociais do campo;

- A possibilidade de avanço na reforma agrária, continuamente reivindicado pelos trabalhadores e trabalhadoras, bem como a possibilidade de avanço no seu projeto educacional, passa pela intensificação da luta pela democratização da terra, pelo enfrentamento constante em defesa do caráter público do Estado e pela abordagem das necessidades vitais dos trabalhadores e trabalhadoras;
- Existe um grande acúmulo teórico e pedagógico no seio dos movimentos sociais e sindicais do campo e de organizações não-governamentais parceiras, forjado nas suas próprias práticas de formação da classe trabalhadora/povos do campo, bem como nas suas lutas por políticas de educação. Tal acúmulo merece e deve ser considerado pelos poderes constituídos ao instituírem programas e políticas permanentes de Educação do Campo;
- Outro grande acúmulo teórico e pedagógico precisa ser considerado nas formulações das políticas públicas – especialmente na estrutura e funcionamento das universidades e secretarias estaduais e municipais de educação: aquele consignado nas matrizes históricas da Educação Popular, da Educação Socialista e da Pedagogia dos Movimentos
- A educação constitui instrumento de formação teórica e estratégica essencial para que os povos do campo possam avançar nas suas lutas. Afinal, ela se insere na luta fundamental entre capital e trabalho. Por isso e por entender que não existe sistema de educação sem estrutura física que lhe dê materialidade, reafirma-se, aqui, a luta não apenas para impedir o fechamento das escolas no campo, mas para a construção de mais e melhores escolas no campo.

Para dar continuidade à organização e estruturação do Fórum Nacional de Educação do Campo foi criada uma Comissão Provisória, que terá o papel de construir uma agenda de trabalho e de empreender ações de publicização e ampliação da articulação que constitui o Fórum. Essa Comissão Provisória tem a composição das seguintes entidades/movimentos:

- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG
- Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST
- Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro - RESAB
- União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB
- Observatório da Educação do Campo – Universidade de Brasília
- Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC
- Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará - FPEC

Brasília, 17 de agosto de 2010

Instituições presentes à reunião e que aprovaram a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo:

Cátedra da Educação do Campo – UNESCO/UNESP
 Comissão Pastoral da Terra – CPT
 Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG
 Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura – FETAGs
 Fórum Catarinense de Educação do Campo – FOCEC
 Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará – FPEC
 Instituto Federal de Brasília – IFB
 Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
 Movimento das Mulheres Camponesas – MMC
 Movimento de Organização Comunitária – MOC
 Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB
 Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA
 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST
 Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB
 Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA
 União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB
 Universidade de Brasília – UnB
 Universidade Estadual da Bahia – UNEB
 Universidade Estadual do Amazonas – UEA
 Universidade Federal da Bahia – UFBA
 Universidade Federal da Paraíba – UFPB
 Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
 Universidade Federal do Pará – UFPA
 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
 Universidade Federal do Tocantins – UFT

Ministérios convidados, e que se fizeram presentes:

Ministério da Educação – MEC/SECAD
 Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/SDT/INCRA/PRONERA

Organismos Internacionais convidados, e que se fizeram presentes:

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO
 Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI
 Organização Internacional do Trabalho – OIT

Fonte: FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.** Disponível em: <http://educampoparaense.org>. Acesso em 05/03/2013.

Anexo J: Composição da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo.

Coordenador: Padre João

Deputado	Partido	UF
ABELARDO CAMARINHA	PSB	SP
AELTON FREITAS	PR	MG
ALBERTO FILHO	PMDB	MA
ALCEU MOREIRA	PMDB	RS
ALESSANDRO MOLON	PT	RJ
ALEXANDRE ROSO	PSB	RS
ALINE CORRÊA	PP	SP
AMAURI TEIXEIRA	PT	BA
ANDERSON FERREIRA	PR	PE
ANDRE VARGAS	PT	PR
ÂNGELO AGNOLIN	PDT	TO
ANTONIO BRITO	PTB	BA
ARLINDO CHINAGLIA	PT	SP
ARNALDO JARDIM	PPS	SP
ARNALDO JORDY	PPS	PA
ARNON BEZERRA	PTB	CE
ARTHUR OLIVEIRA MAIA	PMDB	BA
ASSIS CARVALHO	PT	PI
ASSIS DO COUTO	PT	PR
ASSIS MELO	PCdoB	RS
ÁTILA LINS	PSD	AM
AUGUSTO COUTINHO	DEM	PE
BENEDITA DA SILVA	PT	RJ
BETO FARO	PT	PA
BIFFI	PT	MS
BOHN GASS	PT	RS
BONIFÁCIO DE ANDRADA	PSDB	MG
CÂNDIDO VACCAREZZA	PT	SP
CARLOS SOUZA	PSD	AM
CARLOS ZARATTINI	PT	SP
CHICO ALENCAR	PSOL	RJ
CHICO LOPES	PCdoB	CE
CLÁUDIO PUTY	PT	PA
DANILO FORTE	PMDB	CE
DARCÍSIO PERONDI	PMDB	RS

Coordenador: Padre João

Deputado	Partido	UF
DÉCIO LIMA	PT	SC
DELEGADO PROTÓGENES	PCdoB	SP
DELEY	PSC	RJ
DILCEU SPERAFICO	PP	PR
DOMINGOS DUTRA	PT	MA
DR. GRILO	PSL	MG
DR. JORGE SILVA	PDT	ES
DR. PAULO CÉSAR	PSD	RJ
DR. UBIALI	PSB	SP
DUDIMAR PAXIUBA	PSDB	PA
EDINHO BEZ	PMDB	SC
EDIO LOPES	PMDB	RR
EDUARDO AZEREDO	PSDB	MG
EDUARDO DA FONTE	PP	PE
ELCIONE BARBALHO	PMDB	PA
ELEUSES PAIVA	PSD	SP
ERIKA KOKAY	PT	DF
EUDES XAVIER	PT	CE
FÁBIO FARIA	PSD	RN
FABIO TRAD	PMDB	MS
FERNANDO FERRO	PT	PE
FERNANDO MARRONI	PT	RS
FLÁVIA MORAIS	PDT	GO
FRANCISCO ESCÓRCIO	PMDB	MA
FRANCISCO FLORIANO	PR	RJ
FRANCISCO PRACIANO	PT	AM
GABRIEL CHALITA	PMDB	SP
GABRIEL GUIMARÃES	PT	MG
GERALDO SIMÕES	PT	BA
GIACOBO	PR	PR
GIVALDO CARIMBÃO	PSB	AL
GONZAGA PATRIOTA	PSB	PE
GUILHERME CAMPOS	PSD	SP
HENRIQUE OLIVEIRA	PR	AM
IVAN VALENTE	PSOL	SP
JANETE ROCHA PIETÁ	PT	SP

Coordenador: Padre João

Deputado	Partido	UF
JÂNIO NATAL	PRP	BA
JESUS RODRIGUES	PT	PI
JÔ MORAES	PCdoB	MG
JOÃO ANANIAS	PCdoB	CE
JOÃO BITTAR	DEM	MG
JOÃO MAGALHÃES	PMDB	MG
JOÃO PAULO CUNHA	PT	SP
JOÃO PAULO LIMA	PT	PE
JORGE BOEIRA	S.PART.	SC
JOSÉ AUGUSTO MAIA	PTB	PE
JOSÉ GUIMARÃES	PT	CE
JOSÉ PRIANTE	PMDB	PA
JOSIAS GOMES	PT	BA
JÚLIO CAMPOS	DEM	MT
JÚLIO CESAR	PSD	PI
JUNJI ABE	PSD	SP
KEIKO OTA	PSB	SP
LÁZARO BOTELHO	PP	TO
LELO COIMBRA	PMDB	ES
LEONARDO MONTEIRO	PT	MG
LEOPOLDO MEYER	PSB	PR
LILIAM SÁ	PSD	RJ
LINCOLN PORTELA	PR	MG
LUCI CHOINACKI	PT	SC
LUCIO VIEIRA LIMA	PMDB	BA
LUIZ ALBERTO	PT	BA
LUIZ ARGÔLO	PP	BA
LUIZ COUTO	PT	PB
LUIZ NISHIMORI	PSDB	PR
LUIZA ERUNDINA	PSB	SP
MANOEL SALVIANO	PSD	CE
MANUELA D'ÁVILA	PCdoB	RS
MARCELO AGUIAR	PSD	SP
MÁRCIO MACÊDO	PT	SE
MARCON	PT	RS
MARCOS MONTES	PSD	MG

Coordenador: Padre João

Deputado	Partido	UF
MARINA SANTANNA	PT	GO
MAURO LOPES	PMDB	MG
MENDES RIBEIRO FILHO	PMDB	RS
MIGUEL CORRÊA	PT	MG
MIRIQUINHO BATISTA	PT	PA
MISSIONÁRIO JOSÉ OLÍMPIO	PP	SP
NAZARENO FONTELES	PT	PI
NELSON MARCHEZAN JUNIOR	PSDB	RS
NELSON PELLEGRINO	PT	BA
NEWTON CARDOSO	PMDB	MG
NILDA GONDIM	PMDB	PB
ODAIR CUNHA	PT	MG
ONOFRE SANTO AGOSTINI	PSD	SC
OSMAR SERRAGLIO	PMDB	PR
OSMAR TERRA	PMDB	RS
OTAVIO LEITE	PSDB	RJ
PADRE JOÃO	PT	MG
PADRE TON	PT	RO
PAULO FOLETTTO	PSB	ES
PAULO PEREIRA DA SILVA	PDT	SP
PAULO RUBEM SANTIAGO	PDT	PE
PEDRO CHAVES	PMDB	GO
PEDRO UCZAI	PT	SC
POLICARPO	PT	DF
PROFESSOR SETIMO	PMDB	MA
PROFESSORA DORINHA SEABRA REZENDE	DEM	TO
RAIMUNDO GOMES DE MATOS	PSDB	CE
RAUL HENRY	PMDB	PE
REGINALDO LOPES	PT	MG
RENAN FILHO	PMDB	AL
RENZO BRAZ	PP	MG
RICARDO BERZOINI	PT	SP
RICARDO IZAR	PSD	SP
RICARDO TRIPOLI	PSDB	SP
ROBERTO BALESTRA	PP	GO

Coordenador: Padre João

Deputado	Partido	UF
ROBERTO TEIXEIRA	PP	PE
ROGÉRIO CARVALHO	PT	SE
RONALDO BENEDET	PMDB	SC
RONALDO NOGUEIRA	PTB	RS
RONALDO ZULKE	PT	RS
ROSANE FERREIRA	PV	PR
ROSINHA DA ADEFAL	PTdoB	AL
RUY CARNEIRO	PSDB	PB
SANDES JÚNIOR	PP	GO
SARAIVA FELIPE	PMDB	MG
SEBASTIÃO BALA ROCHA	PDT	AP
SIBÁ MACHADO	PT	AC
SILVIO COSTA	PTB	PE
TONINHO PINHEIRO	PP	MG
VALDIVINO DE OLIVEIRA	PSDB	GO
VALMIR ASSUNÇÃO	PT	BA
VANDERLEI MACRIS	PSDB	SP
VICENTE CANDIDO	PT	SP
VICENTINHO	PT	SP
VIEIRA DA CUNHA	PDT	RS
VITOR PENIDO	DEM	MG
WALDENOR PEREIRA	PT	BA
WALNEY ROCHA	PTB	RJ
WALTER TOSTA	PSD	MG
WELITON PRADO	PT	MG
ZÉ GERALDO	PT	PA
ZECA DIRCEU	PT	PR
ZEQUINHA MARINHO	PSC	PA
ZOINHO	PR	RJ
Total: 171		

Senadores:
Benedito de Lira – PP – AL
Clésio Andrade – PMDB – MG
Eduardo Amorim – PSC – SE
Eduardo Suplicy – PT – SP
Flexa Ribeiro – PSDB – PA

Gim Argello – PTB – DF
Inácio Arruda – PCdoB – CE
Jorge Viana – PT – AC
Marinor Brito – PSOL – PA
Randolfe Rodrigues – PSOL – AP
Rodrigo Rollemberg – PSB – DF
Total: 11

Anexo L: Transcrição da fala do Ministro da Educação Aloísio Mercadante, no lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em 20 de março de 2012.

A presidenta Dilma (Rousseff) definiu um programa especial para a educação no campo, eu diria resgatando uma dívida histórica, porque nós temos, aproximadamente, 30 milhões de pessoas que vivem no campo, o Brasil tem a segunda agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares, exporta quase 95 bilhões de dólares e, no entanto, nós não temos uma política específica de educação para a população, para os jovens, para os estudantes que vivem no campo brasileiro. O Pronacampo tenta reverter essa situação, a partir do seguinte diagnóstico: o quadro mostra que nós temos 76 mil escolas, cerca de 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores no campo. O primeiro problema que nós identificamos é que nas últimas décadas nós estamos assistindo um fechamento acelerado de escolas rurais. Só nos últimos cinco anos foram 13.691 escolas fechadas. Às vezes o problema é evasão da população, o processo de urbanização da cidade, mas muitas vezes é uma política para reduzir custos educacionais e isso acaba penalizando os jovens que tem que cada vez correr distâncias mais longas pra poder ter acesso à escola. Os dados de atendimento das matrículas da educação infantil, a pré-escola, o ensino fundamental, especialmente o ensino médio chama muito atenção, apenas 18,4% dos jovens do campo estão estudando nas escolas do campo. Alguns partiram para as cidades e outros vão para o mundo do trabalho sem dar continuidade ao seu processo de formação e educação escolar. Esse Programa vai estabelecer um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores e a produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura das escolas, a qualidade da Educação do Campo em todas as etapas e modalidades. São 4 eixos principais: 1 – gestão e práticas pedagógicas, 2 – formação de professores, 3 – educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e 4 – infraestrutura física e tecnológica para as escolas. Então o nosso primeiro eixo é o fortalecimento da escola do campo e quilombola. A primeira diretriz é que já no ano que vem todo livro didático, todo material pedagógico terá a especificidade da vida do campo, buscando resgatar as origens, as raízes, a relação do homem com a terra, porque o jovem hoje vê a televisão, que é um universo predominantemente urbano e quando vai na escola o material didático é o mesmo usado na cidade e no campo. Não pode mais ser assim. Nós temos que valorizar a cultura, as raízes, as tradições do campo e o material pedagógico vai ser todo voltado para a população do campo. Estamos trabalhando uma diretriz muito específica para as comunidades quilombolas, que é outro resgate histórico absolutamente essencial ao Estado brasileiro. Portanto para as comunidades quilombolas nós vamos ter também uma produção específica que valorize as raízes, a história, a cultura, a especificidade dessas comunidades. A segunda diretriz é a formação e o acompanhamento pedagógico para todas as escolas multisseriadas. Nós ainda temos uma parcela dos jovens do campo que estão em classes multisseriadas, ou seja, especialmente no primeiro ciclo, nos anos iniciais do ensino fundamental a professora dá aula para alunos de mais de uma série, porque são classes pequenas, em comunidades isoladas e nós precisamos fortalecer, dar um respaldo especial, sempre buscando superar essa situação, mas nós precisamos atender porque não será resolvido no curto espaço de tempo essa condição. Na mesma direção, nós vamos levar para o campo brasileiro o “Mais Educação”, ou seja, escola integral, pra que no contra-turno, o jovem possa estudar mais, português, matemática, ciências, se preparar mais para o mundo do trabalho e também com uma grade curricular voltada para as raízes culturais e para as especificidades do campo. Com 7 horas de estudo, especialmente no campo, o jovem vai poder aproveitar muito mais a escola, porque muitos vivem muito longe da escola onde estudam, e com esse trabalho em tempo integral, o desgaste físico é menor e o resultado do aprendizado será muito melhor.

Portanto nós vamos estender a 10 mil escolas do campo o “Mais Educação”, educação integral. Em relação à formação dos professores, nós temos 342.845 professores no campo, apenas, eu diria apenas, porque são 182.526 que tem o curso superior completo. Ou seja, nós temos quase a metade dos professores sem a graduação, sem o ensino superior. Então nós estamos ampliando os pólos da Universidade Aberta do Brasil, para poder assegurar a formação desses professores, para que eles tenham acesso ao curso superior. Estamos ampliando a oferta de curso de Licenciatura nas Universidades Públicas Federais, para que elas possam acolher esses professores, pra melhorar o seu processo de formação e vamos ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização, sempre focado na realidade do campo e das comunidades quilombolas. E vamos abrir linhas de pesquisa para financiar pesquisas que estejam orientadas pedagogicamente para aprimorar a formação dos estudantes do campo. Em relação à formação profissional e tecnológica, a presidenta estabeleceu a meta de 180 mil vagas para a formação profissional dos trabalhadores e jovens do campo. Nós identificamos com a Embrapa todas as principais cadeias produtivas em cada estado, em cada região, verificando qual é a perspectiva do mercado de trabalho no futuro e orientando a formação desses jovens para que eles tenham mais oportunidades, o que vai ajudar a agricultura familiar a aumentar a eficiência e a produtividade, ou se ele for trabalhar em uma empresa, com melhores condições, com melhor formação, ajudando, portanto, a melhorar ainda mais a eficiência do campo que já é um exemplo de competência internacionalmente reconhecido. Nós estamos também abrindo 300 novas vagas para aumentar as matrículas do ensino regular, associado ao ensino técnico e profissional. Portanto tem um viés muito forte o acesso à tecnologia e à formação do trabalhador para aumentar a produtividade, a eficiência, a renda das famílias no campo. Outro desafio é a infraestrutura das escolas rurais. Vocês vejam o quadro que nós temos hoje, 90% das escolas não tem acesso à internet, 15%, 11.413, ainda não tem acesso à energia elétrica. Eram 35 mil escolas em 2003, caiu fortemente, mas o compromisso que nós estamos assumindo é buscar nesses próximos 3 anos assegurar em todas as escolas, energia, água e esgoto. É um objetivo bastante ambicioso, mas nós vamos trabalhar intensamente junto com os prefeitos para poder alcançar essa meta e resolvermos o problema de infraestrutura. O Programa prevê a construção de 3 mil novas escolas, inclusive escolas que tem alojamento para estudantes e professores. Nós temos no campo no Brasil, crianças que moram dezenas de quilômetros longe da escola e às vezes ela precisa ficar durante o período letivo em um alojamento naquela escola, para que ela possa ter um bom aprendizado, junto com a escola em tempo integral. Nós estamos também melhorando as condições físicas, que às vezes são obras que precisam ser feitas de forma bastante facilitada. O MEC vai transferir o recurso direto para a escola e esse recurso vai ser administrado pelo conselho de pais, alunos e professores, assegurando que essas reformas possam ser feitas com agilidade, sem burocracia, sem nenhum tipo de pendência. Nós vamos expandir para mais 20 mil escolas o conteúdo digital, uma rede de computadores, o laboratório digital Pró-Infro, para que mesmo ainda não haja internet, nós daremos provimento ao conteúdo dessa rede, uma intranet, para que os alunos também tenham acesso a tecnologia da informática, que é cada vez uma exigência fundamental no mercado de trabalho. E poderemos expandir com a tecnologia atual, o Ministério das Comunicações, com as novas tecnologias, o satélite geostacionário, poderá ampliar essa meta, mas nós temos segurança de atingirmos 10 mil escolas a mais para ter acesso à internet, além, como eu disse, de garantir energia, saneamento e água para todas as escolas do campo, melhorando substancialmente as condições em que muitas escolas se encontram hoje. Nós estamos incluindo também no Programa, as escolas que são Centros Familiares de Formação por Alternância. O Fundeb poderá também acolher também essas escolas, em que os jovens ficam uma semana na escola em condições muito difíceis de logística e uma semana em casa e você tem o acompanhamento pedagógico, os resultados são bastante positivos e nós daremos uma atenção especial a essas experiências em

situações muito específicas no campo. Nós também queremos tomar uma providência, estaremos encaminhando um projeto de lei ao Congresso Nacional sobre fechamento de escolas. Evidente que em algumas situações elas são necessárias, você tem um processo de urbanização ainda em curso no Brasil. Mas nós queremos que o Conselho Municipal de Educação ou o Conselho Estadual seja ouvido antes da decisão do prefeito e do governador, que haja um debate na sociedade em relação a eventual fechamento. Nós não podemos continuar nesse ritmo, fechando escolas, e os alunos cada vez mais distantes para poderem chegar na sala de aula. Em relação ao acesso às escolas, a presidenta Dilma está estabelecendo alguns instrumentos que vão melhorar muito o acesso que ainda é precário, apesar de todo esforço do MEC, prefeitos e governadores que trabalham em parceria nessas condições. Nós vamos agora definir uma política para que as prefeituras tenham acesso a mais 8 mil ônibus escolares, 2 mil lanchas e 180 bicicletas com capacete e autorização dos pais, que eles precisam autorizar o diretor da escola para poder usar bicicleta. Mas em algumas situações, a única forma de ele chegar na estrada vicinal é através da bicicleta. Então é um transporte, mas vai estar sempre fortalecendo a linha de ônibus e as lanchas, especialmente na região amazônica. Nós temos segurança que esse programa vai dar uma grande contribuição para que o Brasil resgate uma dívida histórica e valorize o homem do campo. É muito mais inteligente preservar esses 30 milhões de pessoas no campo, do que essa urbanização acelerada que cada vez dificulta mais a vida nas grandes cidades. Se nós resgatarmos a cultura e dermos oportunidades para esses jovens, valorizarmos a sua história e a contribuição imensa que os trabalhadores do campo dão a este país, seguramente nós estaremos resgatando uma história de dívida social desse país e abrindo um novo caminho para o futuro dos trabalhadores do campo.

Fonte: MEC (Ministério da Educação). **Discurso do Ministro Aloizio Mercadante na cerimônia de lançamento do Pronacampo.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-
implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208). Acesso em 13/04/2012.

P.S: As partes grifadas foram citadas no texto da de Tese.

Anexo M: Cronologia da Educação do Campo: fatos marcantes

Ano	Fato histórico
1985	Elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA)
1987	Realização do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, que culminou na criação do Setor de Educação do MST
1996	Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará
1997	Realização do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
1998	Realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (I CNEC)
1998	Criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo
2002	Resolução 01/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo
2002	Eleição do Presidente Luis Inácio Lula da Silva
2003	Criação da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Reforma Agrária e Urbana (CPMI da Terra)
2003	Criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, no Ministério da Educação
2003	Elaboração do II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA)
2004	Realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (II CNEC)
2004	Divulgação da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA)
2004	Criação da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC)
2006	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)

2007	Criação da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), no Ministério da Educação
2010	Pesquisa sobre Qualidade na Reforma Agrária
2010	Instituição do Decreto 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e sobre o PRONERA
2010	Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)
2011	Criação da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo
2011	Lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)
2012	Lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)
2015	Divulgação da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA)

Anexo N: Grupos de Pesquisa em Educação do Campo nas Universidades Federais Brasileiras.

Região	UF	Universidades Federais*	Área Científica	Ano de Criação	Grupo de pesquisa	Fonte	
Centro-Oeste	DF	Universidade de Brasília (UnB)	Educação	2007	Educação e Ecologia Humana	CNPq	
			Educação	2000	Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Ed. Popular e estudos filosóficos-GENPEX	CNPq	
			Educação	1996	Grupo de apoio a Reforna Agrária (GTRA)	CNPq	
	GO	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Educação	2009	Cultura e Fundamentos da Educação	CNPq	
	MT	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Educação	2008	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química do Mato Grosso - LabPEQ	CNPq	
			Geografia	2011	Grupo de Pesquisa em Educação e Ensino de Geografia - GPEG	CNPq	
	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)					
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)			Sociologia	2006	Sociedades e Culturas nas fronteiras de Mato Grosso do Sul	CNPq	
Nordeste	AL	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Educação	2006	Grupo de Pesquisa em Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana	CNPq	
			Educação	2008	Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos - MULTIEJA	CNPq	
			Educação	2002	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana	CNPq	
			Geografia	2007	Grupo de Estudos e Pesquisas Milton Santos	CNPq	
	BA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Geografia	1996	GeografAR - A Geografia dos Assentamentos na área rural	CNPq	
			Educação	2000	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL)	CNPq	
			Educação	2010	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Ed. Física	CNPq	
		Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Educação	2010	Grupo de Estudos e Pesquisa em Ed. do Campo e Desenvolvimento Territorial	CNPq	
			Geografia	1995	Estudos Agrários e Territoriais	CNPq	
	CE	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Educação	1998	Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola	CNPq	
			Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)				
	MA	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)					
	PB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Agronomia	2010	Agroecologia, resistência e Educação do Campo	CNPq	
			Educação	2006	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade	CNPq	
			Educação	1991	Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo	CNPq	
			Educação	2011	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Ambiental (GEPEDUCA)	CNPq	
			Educação	2010	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPeeS)	CNPq	
			Educação	2007	Educação e Movimentos Sociais: interfaces entre o rural e o urbano	CNPq	
			Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Educação	2007	Educação do Campo e Agroecologia	CNPq
		PE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Educação	2011	Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Educação do Campo	CNPq
				Educação	2007	Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos	CNPq
				Educação	2012	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Pública de Educação do Campo	CNPq
				Educação	2007	Movimentos Sociais, Educação e Diversidade	CNPq
	Educação		2008	GPMECE-Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos contextos de EdoC	CNPq		
		Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Educação	2006	Educação: Manifestações textuais e discursivas da diversidade	CNPq	
		Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)					
	PI	Universidade Federal do Piauí (UFPI)					
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Educação	2004	Dialogicidade, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais	CNPq		
		Educação	1994	Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento - GPEM	CNPq		
	Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA)						
SE	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Educação	2009	GEADAS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, Discurso e Aprendizagens	CNPq		

			Educação	2004	Educação e Movimentos Sociais	CNPq	
Norte	AC	Universidade Federal do Acre (UFAC)					
	AP	Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)					
	AM	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Educação	Década de 1980	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Experiências Educacionais (NEPE)		
	PA	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Educação	2008	EcoAmazônia: Educação, Sustentabilidade e Diversidade no Campo	CNPq	
			Educação	2002	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia	CNPq	
			Linguística	2007	Grupo de Estudos e Pesquisa em Discurso e Ensino	CNPq	
			Educação	2010	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade da Região Bragantina	CNPq	
			História	2010	Grupo de Pesquisa História, Educação e Linguagens na região amazônica	CNPq	
			Educação	2007	Grupo de Est. e Pesq. em História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/PA)	CNPq	
			Educação	2010	Memória, Formação Docente e Tecnologia	CNPq	
			Educação	2006	Sociedade, Estado e Educação: governos municipais e a Educação do Campo	CNPq	
			Educação	2010	Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica	CNPq	
			Educação	1996	GEPES - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação Superior	CNPq	
			Educação	2005	GEPECART - Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em EdoC na Região Tocantina	CNPq	
			Educação	2000	Educação Rural	CNPq	
		Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Educação	2010	Formação de Professores na Amazônia Paraense - FormAzon	CNPq	
		Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)					
	RO	Fundação Universidade Federal de Rorônia (UNIR)	Educação	2006	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia - GEPPEA	CNPq	
			Educação	2005	Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia	CNPq	
			Educação	2006	Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico e Dialético na Educação	CNPq	
RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Educação	2009	Grupo de Est. E Pesq. Educacionais, autobiográficas e interculturais de Roraima	CNPq		
TO	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Educação	2010	GEPE - Cultura Política na América Latina	CNPq		
		Educação	2007	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural - EDURURAL	CNPq		
		Educação	2010	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo - GEPEC	CNPq		
		Educação	2008	ELITEDERR-Ed., Linguagens, Territorialidade, Diversidades e Relações Étnico-Raciais	CNPq		
Sudeste	ES	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Educação	2007	Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na cidade e no campo	CNPq	
			Educação	2010	Culturas, Parcerias e Educação do Campo	CNPq	
	MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)				
				Geografia	2010	Espaços de Educação e Espiritualidade	CNPq
				Geografia	2006	Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais - NEAT	CNPq
				Educação		Quando a diversidade de coletivos indaga o direito à educação	
				Educação	2010	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo	CNPq
				Educação	2005	Grupo de Estudos sobre Numeramento	CNPq
				Educação	2012	Trabalho como Princípio Educativo, Movimentos Sociais e Educação - TRAME	CNPq
Fundação Universidade Federal de Viçosa (UFV)		Educação	2001	Educação e Meio Ambiente - Ecopedagogia	CNPq		
		Educação	2008	Trabalho, Movimentos Sociais e Processos Educativos	CNPq		
		Educação	2000	Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária	CNPq		

	RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)					
		Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)					
		Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Educação	2012	Núcleo de Est. E Pesq. Em Pedagogia da Alternância, EdoC e Ensino de Agroecologia	CNPq	
	SP	Universidade Federal Fluminense (UFF)					
		Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)					
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Educação	2012	Grupo de Est. E Pesq. Em Aprendizagem, desenvolvimento humano e educação	CNPq	
			Educação	2009	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial	CNPq	
	Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC)	Educação	2010	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo - HISTEDBR	CNPq		
	Sul	PR	Universidade Federal do Paraná (UFPR)				
			Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)				
RS		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG)					
		Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Agronomia	2008	Extensão Rural Aplicada	CNPq	
		Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Educação	2002	GAPE	CNPq	
			Geografia	2010	Grupo de Pesquisas e Estudos Geográficos em Educação do Campo	CNPq	
			Educação		Movimentos Sociais e Educação Popular		
		Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG)					
Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)		Educação	2009	Cultura escolar, práticas pedagógicas e formação de professores	CNPq		
Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)							
SC		Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação	2011	Educação do Campo e Letramento	CNPq	
			Sociologia	2007	Laboratório de Educação do Campo e Estudos de Reforma Agrária - LACERA	CNPq	
			Educação	1996	Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho - TMT	CNPq	
	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Educação	2007	Educação do Campo: Políticas e Práticas	CNPq		
			2010	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Políticas Públicas e Práticas de Educação	CNPq		

* A lista das Universidades Federais encontra-se em: INEP, 2012.