UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Doutoramento em Educação

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PRONERA – DA PROPOSIÇÃO À EFETIVAÇÃO

"VERSÃO FINAL"

Keila Rosa dos Santos Brito / Nº 21109613

2024

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Doutoramento em Educação

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PRONERA – DA PROPOSIÇÃO À EFETIVAÇÃO

"VERSÃO FINAL"

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa no dia 25/01/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º: 483/2023, de 21 de novembro de 2023, com a seguinte composição:

Presidente:
Professora Doutora Rosa Serradas Duarte-CUL-UL
Vogais:
Professora Doutora Inês Vieira -CUL-UL
Professora Doutora Teresa Lopo-CUL-UL
Arguentes:
Professora Doutora Ana Maria Alvarenga -U. Estadual S. Cruz
Professora Doutora Adriana Almeida Sales de Melo -U. Brasília
Professor Doutor Almerindo Janela Gonçalves -U. Minho
Orientador:

Professor Doutor António Neves Duarte Teodoro

Keila Rosa dos Santos Brito / Nº21109613

2024

www.ulusofona.pt

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a política pública da Educação do Campo denominada Pronera, a partir da articulação entre discursos e textos de construção no âmbito da proposição e sua efetivação. Para tal abordagem, lançamos mão do referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo das Políticas, de Stephen Ball e colaboradores, elegendo três contextos [de influência, de produção de textos e da prática], articulando-o com os conceitos gramscianos de Estado, sociedade civil, hegemonia, ideologia e classe subalterna. Esse referencial possibilitou compreender as influências que incidiram sobre o Pronera, o arranjo que garantiu a construção dos textos dessa política e a forma em que esse Programa foi posto em prática por gestores, professores e estudantes do curso de Letras em São Félix do Xingu, no estado do Pará. Concluímos que a dimensão da transposição do Pronera foi marcada por um intenso processo de disputas ideológicas que mudou os rumos e o sentido da proposta de Educação do Campo, e que o Estado vem assumindo o controle dessa política, desvitalizando e subvertendo o seu conteúdo original em nome de um modelo de desenvolvimento econômico que privilegia o agronegócio e a exploração intensiva dos recursos naturais.

Palavras-chave: Brasil; Educação do Campo; Política Pública; Pronera.

ABSTRACT

This research aims to evaluate the public policy of Rural Education called Pronera, from the articulation between speeches and construction texts in the scope of the proposition and its effectiveness. For such an approach, we used the theoretical-analytical framework of the Policy Cycle Approach, by Stephen Ball and collaborators, choosing three contexts [of influence, text production and practice], articulating it with the Gramscian concepts of State, civil society, hegemony, ideology and subaltern class. This reference made it possible to understand the influences that affected Pronera, the arrangement that ensured the construction of the texts of this policy and the way in which this Program was put into practice by managers, teachers and students of the Languages course in São Félix do Xingu, in the state of Pará. We conclude that the dimension of Pronera transposition was marked by an intense process of ideological disputes that changed the direction and meaning of the Rural Education proposal, and that the State has been assuming control of this policy, devitalizing and subverting its original content into name of an economic development model that favors agribusiness and the intensive exploitation of natural resources.

Keywords: Brazil; Field Education; Public policy; Pronera.

DEDICATÓRIA

"Não se mede o valor de um homem pelas suas roupas ou pelos bens que possui, o verdadeiro valor do homem é o seu caráter e a nobreza dos seus ideais".

Charles Chaplin

Pai (*in memorian*), você é minha raiz e também minhas asas. A você dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

"Em seu coração o homem planeja o seu caminho, mas o Senhor determina os seus passos".

Provérbios 16:9

Antes de tudo quero render graças ao autor e consumador da minha fé. O **Senhor Deus** que esteve sempre do meu lado guiando cada passo nessa jornada. Sem Ele os meus objetivos jamais seriam alcançados. Durante essa caminhada Ele sempre foi à luz, a direção, o ânimo que eu precisava. Muito obrigada, meu Senhor!

Chega um momento em sua vida, que você sabe quem é imprescindível para você, quem nunca foi quem não é mais, quem será sempre!

Charles Chaplin

Você minha rainha, será sempre imprescindível. No momento em que esse trabalhado exigia de mim mais dedicação, maior atenção; fui solicitada para cuidar de ti. E por algum momento, pensei não conseguir continuar a caminhada, mas, me enganei! Fui tomada por uma força inexplicável que me conduziu até aqui. Esta força veio do seu coração.

É a você minha companheira das tardes e noites em que passava horas assistindo a construção das linhas que compõem essa pesquisa, que devo toda minha gratidão. É a você minha princesa que se chama **Doraiz Rosa dos Santos** e que atende por nome de Mãe, que devo toda a inspiração e motivação que me levou a concluir essa Tese de Doutorado.

"Filhos são pedaços de nós que colocamos no mundo e que nos ensinam o que realmente significa amar".

Autor desconhecido

Yulle e Moysés. Em vocês encontrei razão para encarar mais esse desafio. Possa eu sempre ser motivo de orgulho á vocês. Obrigada por serem meus filhos e por ser a força que brota em meu peito.

"Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso."

Charles Chaplin

Obrigada José Luciano pelo apoio no momento em que o mundo desabou em minha cabeça e que decidi parar tudo. Nessa hora era você quem estava lá dizendo "não tenho capacidade para te ajudar nesse trabalho, mas estou aqui para o que precisar". Não sabia você que eram suas orações que me sustentavam, eram suas intercessões que me mantinha de pé. Obrigada por toda cobertura espiritual, pelos cafezinhos, pelos lanches preparados com toda dedicação.

Me perguntam:
Como posso amar meus amigos que nunca vi e não conheço?
Eu respondi:
Nunca vi Deus, mas sinto Ele dentro do meu coração.

Espero um dia lhe encontrar e poder olhar em seus olhos e dizer: Obrigada minha amiga virtual Ana Loudes. Como Deus foi maravilhoso te colocando em meu caminho! Sou grata pelos seus cuidados e, sobretudo, pela disposição. Você é única e estará sempre em meu coração.

"A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos."
C.S. Lewi

Obrigada Prof.º Doutor António Neves Duarte Teodoro, pela disponibilidade, pelas críticas construtivas, as discussões e reflexões tão fundamentais na construção desse trabalho. Obrigada pela paciência e pela ternura com que me conduziu até a finalização dessa tese de doutorado.

LISTA DE SIGLAS

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

APA - American Psychology Association

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural

CDFR - Casas das Famílias Rurais

CEB - Câmara de Educação Básica

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEEFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CFR - Casas Familiares Rurais

CGEA - Coordenação Geral de Educação Ambiental

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo

CIMI - Conselho Indígena Missionário

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPN - Comissão Pedagógica Nacional

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DDE - Divisão de Educação do Campo

EA - Escolas de Assentamentos

EC: Educação do Campo

ECOR - Escolas Comunitárias Rurais

EFAs - Escolas Família Agrícola

EJA - Alfabetização de Jovens e Adultos

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ENFF - Escola Florestan Fernandes

ETE - Escolas Técnicas Estaduais

FEAB - Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil

FETRAF - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GEPERUAZ - Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia

GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

GTRA - Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária

ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IEX - Instituto de Estudos do Xingu

Incra - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEADER - Liaisons Entre Activités de Developement de L'Economie Rural

LPEC - Licenciatura Plena em Educação do Campo

MAB - Movimento de Atingidos por Barragens

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDMs - Metas de desenvolvimento do Milênio

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério de Educação do Brasil

MEPF - Ministério Extraordinário de Política Fundiária

MinC - Ministério da Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MMC - Movimento das Mulheres Camponesas

MOC - Movimento de Organização Comunitária

MPA - Movimento de Pequenos Agricultores

MST - Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OI - Organismos Internacionais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAR - Planos de Ações Articuladas

PAs - Projetos de Assentamentos

PCC - Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Portuguesa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agraria

PNTE - Programa Nacional de Transporte Escolar

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Portuguesa

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

PROJOVEM - Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSD - Processo Seletivo Diferenciado

PSE - Processo Seletivo Especial

PT - Partido dos Trabalhadores

ReCil - Repositório Científico Lusófona

RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDE-DDE - Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania

SEF - Secretaria de Educação Fundamental

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SOF - Secretaria do Orçamento Federal

TC - Tempo Comunidade

TCU - Tribunal de Contas da União

TE - Tempo Escola

TED - Termo de Execução Descentralizada

UDR - União Democrática Ruralista

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 17

A entrada na investigação 17

A problemática de investigação 20

Organização da tese 29

CAPÍTULO I – A REFORMA DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS 31

1.1 As reformas educacionais da era FHC 37

1.1.1. Políticas públicas de educação na era Lula e Dilma: mudança ou continuidade*?* 46

1.2. As políticas públicas de educação e as práticas educacionais de formação para o trabalho 49

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DO PRONERA: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS EM ARTICULAÇÃO COM AS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI 53

CAPÍTULO III – O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO 73

3.1 O problema da investigação 74

3.2 Questões de investigação 74

3.3 Objetivos da investigação 74

3.3.1 Objetivo geral 74

3.3.2 Objetivos específicos 75

3.4 Roteiro de viagem 75

3.4.1 Contextos de Influências 75

3.4.2 Contexto da Produção de Texto 77

3.4.3 Contexto da Prática 79

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO URBANIZADA COMO UM MODELO OFERTADO AOS TRABALHADORES DO CAMPO E A PROPOSTA DE OUTRA ALTERNATIVA..... 83

4.1 A proposta de educação contra-hegemônica para os povos do campo: mudança de conceitos e de significados 94

CAPÍTULO V – OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO..... 114

5.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]: uma política de educação de suporte transformador 129

CAPÍTULO VI – CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO INICIAL DO PRONERA 140

6.1 Influências Globais 141

6.2 Influências Nacionais..... 154

CAPÍTULO VII – CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS REFERENTES AO PRONERA 180

7.1 Textos das Conferências e Manuais de Operações decorrentes 181

7.2 Textos das Diretrizes 188

7.3 Textos das Respostas 191

7.4 Textos do Decreto e Manuais de Operação pós-decreto 195

CAPÍTULO VIII – CONTEXTO DA PRÁTICA E CONTEXTO DE INFLUÊNCIA LOCAL..... 201

8.1 O município de São Félix do Xingu-PA: breve apresentação..... 203

8.3 Resultado das análises dos questionários..... 206

8.3.1 Identificação..... 206

8.3.1.1 Envolvimento..... 206

8.3.1.2 Ingresso..... 207

8.3.2. Processo de implantação 209

8.3.2.1 Dinâmica de implantação 209

8.3.2.2 Dificuldades no processo de implantação 212

8.3.3. Estrutura Operacional 213

8.3.3.1 Mudanças/adaptações 213

8.3.3.2 Participação do poder público no processo de construção do Pronera 215

8.3.3.3 Dificuldade na execução do curso 216

8.3.3.4 Impedimentos, resistências, contradições, conflitos, tensões 217

8.3.3.5 Tentativas de negociações/acomodação 218

8.3.4 Dinâmica de funcionamento do curso 219

8.3.4.1 Incentivo 220

8.3.4.2 Espaço de participação 220

8.3.4.3 Relacionamento entre os envolvidos 221

8.3.4.3 Aplicação dos objetivos e princípios 222

8.3.4.5 Atuação do coordenador 223

8.3.4.6 Prática pedagógica 224

8.3.4.7 Eficácia do Pronera 225

8.3.4.8 Importância do processo participativo 227

8.3.4.9 Avaliação do Pronera 227

CONCLUSÃO 232

BIBLIOGRAFIA 246

APÊNDICES I

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Os Contextos de Influência, da Produção de Textos e da Prática.....57

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento dos trabalhos realizados entre 1981-1998 93
Quadro 2: O campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa 101
Quadro 3: Características de processos de gestão das políticas públicas.....131
Quadro 4: Concepção restrita e concepção ampliada da Educação Básica.....147
Quadro 5: Comparativo das Conferências de Jomtien e Dakar.....147
Quadro 6: Concepções de Educação Básica de Jomtien e do Brasil (anos 1990).....148

INTRODUÇÃO

A entrada na investigação

Alguns questionamentos poderão surgir: 'O que te levou a analisar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera] nesta pesquisa de doutoramento? De que chão você fala?'. Diante desses possíveis questionamentos, justifico o porquê de uma pesquisa sobre o Pronera. De forma bem sintética, apresento o caminho que percorremos. O caminho foi percorrido de forma simples, as experiências não foram muitas em quantidade, mas suficientes para nos motivar a uma investigação desta dimensão.

Sou de origem camponesa. Meus pais nasceram e foram criados no meio rural e sempre foram apaixonados pela terra, pela lida no campo. Já nos meus primeiros anos de vida, tive contato com as práticas do campo na pequena propriedade no interior de Goiás, onde meus pais e meus irmãos mais velhos plantavam, colhiam e criavam para garantir o sustento da família. A necessidade de manter os filhos na escola levou meus pais a mudarem-se para a cidade; porém, meus irmãos mais velhos tiveram que permanecer na propriedade para garantir o sustento de todos.

Meus pais mantiveram-se na cidade, às duras penas. Aos meus irmãos mais velhos, não foi deixada alternativa senão a de continuar no campo trabalhando, sem a oportunidade de manterem-se estudando – porque a ausência de escolas nas proximidades ceifou-lhes esse direito. Embora morássemos na cidade, era do trabalho do campo que vivíamos. A vida na cidade era apenas de passagem: todos os finais de semana íamos para a fazenda retomar nossos ares, nossos ânimos e recarregarmos de sentido.

Em 1990, conheci o homem com quem me casei e tive dois filhos. Esse homem, também de família camponesa, não escondia sua paixão pelo mundo rural. Foi então que, em 2003, movidos pelo sonho de seguir a vida no campo, mudamos para o estado do Pará em busca de um pedaço de chão. Foi no município de São Félix do Xingu que adquirimos uma pequena propriedade de terra por um preço bem acessível, em uma área de assentamento da Reforma Agrária, denominado de Lindoeste – a 244 km da sede do município.

Naquele assentamento pude presenciar problemas de todas as dimensões. Lá conheci de perto os dilemas e os problemas enfrentados pelas pessoas participantes de Programas de Reforma Agrária. Faltava muita coisa ali. As famílias assentadas amargavam o abandono do

poder público. A falta de estradas de acesso, energia, posto de saúde, médico, escola de qualidade eram alguns dos problemas que as famílias enfrentavam. Devido às péssimas condições, muitas famílias não conseguiram manterem-se ali – o que levou grande parte dessas a vender suas terras por um valor bem abaixo do preço e a voltar para a cidade. Diante desse cenário de total abandono pelo poder público, é inevitável o desânimo e a vontade de desistir.

Em 2004, recebi o convite para assumir a regência da sala de aula – com apenas o ensino médio. Não tinha formação suficiente para exercer a função de docência, mas, diante da falta de professores capacitados, aceitei o desafio de ser professora naquela comunidade [vilarejo]. A escola havia sido construída pelos pais de alunos por meio de mutirão[1] para albergar 09 turmas de 1ª a 8ª séries,[2] com um quadro docente composto por professores de nível médio – nenhum professor possuía graduação. Desde que ingressei no ensino como professora vi de perto o descaso do poder público com o ensino do campo: falta de merenda escolar, ausência de material pedagógico e de material de expediente e total falta de estrutura física.

A prática docente me proporcionou ricas experiências, ensinando-me a arte de viver em comunidade e de compreender a organização social e as diversas formas de relação dos camponeses. Também me fez vivenciar todas as formas de preconceitos e discriminação com o campo. Senti na pele o descaso com o trabalhador rural e com sua educação. As poucas ações do poder público que foram direcionadas aos camponeses eram esvaziadas de sentidos e significados, como os livros didáticos – pensados para a realidade urbana e sem nenhuma conexão com o mundo rural.

Em 2009, fui aprovada no concurso público para o cargo de Supervisora de Área, função que me possibilitou o contato com outras experiências de escolas em áreas rurais: as multisseriadas, também conhecidas como unidocente. De modelo urbano, essas escolas possuem características particulares: o professor atende, em uma mesma sala de aula, alunos de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries; o professor exerce, também, a função de merendeiro, servente, faxineiro, serviços gerais, entre outras.

[1] De acordo com o Dicionário Aurélio, este termo significa o "auxílio gratuito, que prestam uns aos outros os lavradores (em colheita, construção de casa, etc.), reunindo-se todos os da redondeza e trabalhando em prol de um só" (Ferreira, 2008, p. 570).
[2] Atual 1º ao 9º ano.

Durante minha atuação como Supervisora de Área, percebi que o ensino ministrado nas escolas rurais multisseriadas era deslocado da realidade e havia um descaso muito grande, por parte do poder público, com essas escolas. As reclamações dos professores, dos pais e até mesmo dos alunos eram constantes. Em relação à aprendizagem, os resultados não eram os melhores.

Essa experiência me trouxe várias reflexões e questionamentos. Essa inquietação me levou ao desafio de pesquisar sobre possíveis alternativas para essas escolas. Minha curiosidade apontava na direção de encontrar uma educação que fosse capaz de contemplar os anseios das comunidades camponesas e de atender suas necessidades. Foi então que comecei a ler trabalhos de pesquisa sobre um novo paradigma educacional que estava sendo aplicado nas escolas do campo. Esse novo paradigma ainda dava seus primeiros passos no Brasil e é trabalhado nos Centros Familiares de Formação por Alternância [CEFFA].

Em 2010, ingressei no mestrado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [ULHT], em Portugal, onde apresentei o projeto de pesquisa intitulado: «Educação do campo e a Pedagogia da Alternância: um estudo de caso em São Felix do Xingu – PA». A proposta foi aceita e, desde então, comecei o trabalho sob a orientação do professor Manuel Tavares Gomes – foram meus primeiros passos nessa direção.

A proposta foi refletir sobre o novo modelo educacional como uma alternativa ao jovem agricultor, norteado pela Pedagogia da Alternância e aplicado na Casa Familiar Rural de São Félix do Xingu – PA. Os resultados da pesquisa revelaram que esse novo modelo de educação é ajustado às necessidades do homem do campo; porém, os aspectos financeiro e pedagógico desses CEFFA são afetados pela falta de políticas públicas efetivas – o que automaticamente compromete seu processo de expansão.

De posse dos resultados, decidi ir além. Iniciei um levantamento sobre o assunto e, na medida em que avançava, percebi que algumas iniciativas estavam sendo desenvolvida pelo poder público e que elas brotaram das constantes reinvindicações dos camponeses para que o Estado acolhesse suas pretensões e orientações. Essas reivindicações dos trabalhadores do campo iniciaram-se na década de 1990 por meio de reuniões, congressos, conferências, entre outros, promovidas pelo movimento em prol da Educação do Campo, que levou o Estado a materializar projetos e programas. Dentre as ações encetadas a nível do Estado está o Pronera, criado em 1998, podendo ser considerado uma conquista “desde baixo” da classe trabalhadora (M. E. Oliveira, 2015, p. 10). Essa é a empreitada a que metemos ombros:

clarear a questão da educação do campo e contribuir com os envolvidos na causa dos excluídos.

Pesquisar o Pronera é um desafio. Não considero a minha trajetória profissional com suficiência de experiências, mas me defino como uma professora compromissada com a educação do meu país. Por isso, não me acomodo! Proponho buscar explicações, compreender e contribuir. É, portanto, embriagada pelo senso de justiça e contaminada pela «mística» como força que anima os militantes dos movimentos sociais do campo que me proponho compreender o Pronera nesta pesquisa de doutoramento.

Não me senti intimidada em percorrer este caminho, pelo contrário, senti-me estimulada, desejosa de poder contribuir, ansiosa em poder trazer reflexões que poderão influenciar significativamente o processo de mudança e de desenvolvimento do meio rural brasileiro. Considero que as minhas concepções, os meus valores e as experiências adquiridas na minha trajetória familiar e profissional me conduziram à realização desta pesquisa de doutoramento.

A história aqui delineada qualifica o chão de onde abordo as questões relacionadas com a Educação do Campo [EC], mais especificamente o Pronera.

A problemática de investigação

Iniciamos esta investigação relatando que a educação brasileira foi negada como direito de cidadania, e com maior intensidade àqueles que habitavam no meio rural, mais especificadamente a classe pobre (Nascimento, 2005). De acordo com o autor, negava-se o direito a uma escola que respondesse os seus anseios e, em consequência, os homens e mulheres do campo permaneciam sem o direito de se desenvolverem como classe social instituída. Os povos do campo nunca foram vistos em suas particularidades, o que tem provocado graves problemas educacionais no âmbito rural brasileiro. Nas palavras de Leite (1999), faltaram políticas educacionais referentes à realidade camponesa.

Ribeiro (2012) revela que, atualmente, a educação oferecida à população rural é a mesma educação destinada às populações urbanas; tanto as escolas rurais quanto as urbanas são focadas nos conhecimentos elementares – leitura, escrita e operações matemáticas. Porém, as escolas do campo, não têm conseguido cumprir essa função, o que pode ser confirmado mediante o alto índice de analfabetismo, repetência e evasão.

As escolas rurais, de modelo urbano, não se preocupam com as necessidades e os anseios dos agricultores e camponeses, desconsiderando seus saberes e seu modo de vida (M. A. Oliveira 2008). É notável a falta de esforço por parte do poder público em "adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos" (Ribeiro, 2012, p. 295). Brandão (1999, p.133) contribui com esse pensamento afirmando que "na verdade, não há escolas rurais e, sim, escolas de modelo urbano para existirem entre comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores".

Para Fernandes e Molina (2004, p. 36), a educação urbana foi adaptada para o meio rural. Desenvolveram-se alguns programas e ações na tentativa de atender a população camponesa; porém, segundo esses autores, "os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles". Os autores acrescentam que essa adaptação da escola urbana, além de não respeitar as necessidades rurais e anseios regionais, configura-se como uma escola urbana de pior qualidade.

O Grupo de Pesquisadores em Educação do Campo na Amazônia [GEPERUAZ], coordenado por Salomão Mufarrej Hage[3], há anos vêm se dedicando aos estudos sobre a EC. Esse grupo de trabalho, ao final de um diagnóstico sobre a realidade educacional das escolas localizadas em áreas rurais, concluiu que é notável a precariedade na infraestrutura, sobrecarga de trabalho docente, angústia dos professores por realizarem um trabalho solitário face à heterogeneidade de idades/série – componente responsável por elevar o índice de fracasso escolar –, falta de acompanhamento das secretarias de educação, além do currículo fora da realidade do campo (Hage, 2014).

O Caderno de Subsídio, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo [GPT], também aponta a carência de professores graduados, falta de instalações físicas adequadas, de assistência pedagógica, falta de um calendário adequado às vicissitudes do campo, entre outras. Portanto, o que as pesquisas revelam é um modelo educacional urbano de má qualidade e não condizente com os anseios do trabalhador que vive no campo (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo [GPT], 2004).

Para Damasceno e Beserra (2004, p. 84), "as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente

[3] Salomão Mufarrej Hage é Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia [GEPERUAZ]. Parte das experiências será encontrada no endereço eletrônico: <http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/>

limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital". Hage e Barros (2010) comungam dessa opinião e responsabilizam o poder público pelo dramático quadro de precariedade e abandono das instituições escolares localizadas em meio rural.

A educação ofertada aos camponeses sempre foi tratada com descaso. Pesquisas revelam a falta de interesse tanto do poder público quanto de pesquisadores em debater o assunto e propor soluções. Damasceno e Beserra (2004) realizaram uma busca de pesquisas desenvolvidas sobre EC no período de 1980 até 1990, observando que:

> A proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade, se tomamos como referência os dados estatísticos do IBGE do ano 2000, de acordo com os quais a população rural representa 18,75% da população brasileira. (Damasceno & Beserra, 2004, p. 77)

Na concepção das pesquisadoras, a marginalização do tema está atrelada ao "valor relativo do rural – ou do seu valor ideológico-cultural" (Damasceno & Beserra, p.77), a não exigência do requisito educacional para execução das atividades rurais, aos recursos estatais focalizados, à influência que os setores rurais majoritários exercem sobre o Estado, à falta de incentivo e de disponibilidade de financiamento de pesquisas, entre outros. Silva, Morais e Bof (2006) declaram-se surpreendidas com o desinteresse dos cientistas sociais em estudar a temática. Para essas pesquisadoras, é como se o "rural tivesse perdido toda consciência histórica e social e o seu final, sua extinção, fosse considerada um dos resultados normais, previsíveis e até mesmo desejáveis da modernização da sociedade" (Bof, Morais & Silva, 2006, p. 79).

A falta de políticas públicas educacionais voltadas para o campo denuncia o tratamento desigual e discriminatório dispensado à população camponesa. A negligência do Estado trouxe problemas educacionais que vêm perdurando: analfabetismo; defasagem idade-série; crianças, adolescentes e jovens sem acesso à escola; reprovação; repetência; entre outros (Molina, 2008).

Para combater a situação de descaso, tanto por parte do Estado quanto das universidades, nasce o movimento Por Uma Educação do Campo, que veio exigindo do governo a elaboração de políticas públicas e o financiamento de pesquisas sobre o assunto. Tendo em vista que,

> O silenciamento esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: 'somente 2% das pesquisas dizem respeito a questão do campo, não chega a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural'. O movimento Por Uma Educação do Campo nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. (Arroyo, Caldart & Molina, 2009, p. 8)

A agravante situação expressa pela falta de pesquisa sobre políticas públicas de EC denunciam o descaso com o rural e a situação de abandono em que milhares de brasileiros se encontram. O descaso com o rural, em termos sociais e educacionais, tem se estendido historicamente. Em território brasileiro, "a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo" (Camacho, 2017, p. 6).

De acordo com Camacho (2017), argumentava-se que a própria natureza do trabalho camponês não requeria formação escolar, ou seja, "o próprio modo de vida camponês, a priori, era a justificativa para a negação do acesso à educação" (Camacho, 2017, p. 7). Esse autor ainda relata que a pretensão era naturalizar as desigualdades sociais existentes e camuflar as "diferenças de condições de acesso à educação formal".

O ato de ler, escrever, pensar e refletir foi divulgado como algo desnecessário à classe trabalhadora e «só seriam úteis» à elite depositária dos meios de produção. A ideologia dominante estava impregnada na mente do oprimido (Freire, 1968/1983). Então, o trabalhador do campo internalizou a ideologia do opressor e passou a aceitar que a educação em nada servia para ele.

Nascimento (2003) esclarece que a educação rural sempre foi assunto tratado com descaso por parte das oligarquias rurais formadoras da força hegemônica, desde as Capitanias Hereditárias. Portanto, a dura realidade de exclusão vivida pelos camponeses é histórica. Nesse sentido, esse pesquisador alerta para a necessidade de,

> Desvendar as representações simbólicas de cunho ideológico que foi formado na consciência dos camponeses/as onde a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam emergidos num mundo onde ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia. Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo campesino, era condição, sine qua nom para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento. (Nascimento, 2003, p. 2)

Jesus (2004) relata que essa tradição política autoritária, oligárquica, patrimonialista que constitui a história do Brasil vem causando profundas desigualdades sociais, sendo uma delas o analfabetismo. Em função disto,

> Temos então um Estado com características políticas e culturais marcadas pela marginalização social e política das classes populares, ou sua integração por meio do populismo; a restrição da esfera pública e a privatização dos bens sociais e culturais pelas elites dominantes. Com essa tradição, a sociedade brasileira chegou ao século XXI sofrendo de profundas desigualdades sociais, na qual a fome, o analfabetismo, a violência urbana e rural, a perda dos direitos, entre outros problemas, revelam o sentido de estado liberal controlador e autoritário com predominância sobre a sociedade civil. (Jesus, 2004, p. 89)

As classes dominantes do país vêm negando o direito de os povos do campo terem acesso à educação, pois ela objetivava manter o *status quo*; quando a educação era oferecida aos camponeses, seu objetivo era torná-los submissos. Este fato vem ocorrendo desde os tempos do Brasil Colônia, por meio dos missionários, os quais educavam os indígenas com intuito de domesticá-los para facilitar a escravidão. Essa educação acompanhava a lógica do capital mercantilista-imperialista (Nascimento, 2003) e objetivava difundir a ideologia dominante influenciando a forma de pensar e agir dos sujeitos.

Então, ao longo do tempo, a representação ideológica dos sujeitos vem sendo constituída de forma pejorativa. Características como ser manipuláveis e ignorantes foram sendo aceitas e internalizadas por eles próprios. Dessa forma, a educação promovida no espaço rural veio difundir os interesses das classes dominantes do país, firmando-se como uma educação adestradora e não emancipatória (Camacho, 2017).

Em um debate sobre o tratamento que os dirigentes políticos dispensavam à educação destinada aos habitantes do meio rural ao longo da história, a pesquisadora Mara Rita Duarte de Oliveira (2008) ressalta o momento em que o governo se interessa pela educação para os habitantes do meio rural no sentido de promover o "desenvolvimento social e econômico da sociedade, sendo esta educação entendida como um caminho para a redenção do (a) homem/mulher do campo e de uma forma mais ativa de inclusão do Brasil na modernidade do século XX" (Oliveira, 2008, p. 2).

A autora relata que a educação dispensada às classes populares sempre serviu aos interesses das oligarquias rurais e agrário-industriais com claro fundo de subordinação e descaso. Desse modo, segundo a autora, os frágeis programas educacionais brasileiros – mais precisamente da primeira metade de 1900 – foram pensados dentro da lógica do capital com

objetivo de se adequarem às modificações ocorridas no campo econômico, social e político, do período (Oliveira, 2008, p. 3).

Essas inovações exigiam que o Estado assumisse a responsabilidade pela oferta da educação, uma vez que a procura por esta deixava de ser apenas por parte da oligarquia agrária e da aristocracia cafeicultura e passava a ser objeto de reivindicação por outra parte da população, principalmente da burguesia que era a classe depositária do poder econômico e de prestígio social e que cobiçava o poder. Nesse ensejo, a elite brasileira teve de "abrir mão do controle da oferta da escolarização em favor das classes emergentes e populares" (Oliveira, 2008, p. 70).

O rompimento com a ordem oligárquica e a introdução do modelo capitalista de produção provocou grande fluxo migratório, causando sérios problemas de ordem política e social. Essa transferência de modelo agrícola para o modelo industrial impôs à educação escolar uma insigne necessidade de adequação e adaptação. A escola deveria assumir seu novo papel: "qualificar mão de obra para atender à economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional" (Oliveira, 2008, p. 70).

O processo migratório provocado pela mudança de modelos causou transtornos em todas as dimensões (sociais, econômicas etc.) e provocou desconforto às elites urbanas do país. Com a necessidade de conter o fluxo de pessoas saindo do campo em direção à cidade, desenvolveram-se ações como o ruralismo pedagógico, com o objetivo de fixar o trabalhador no campo.

A preocupação com a escolarização dos povos habitantes do meio rural é, então, intensificada: além de intencionar fixar o homem no campo, os primeiros programas tinham o claro sentido de manter a produção e promover o desenvolvimento do meio rural (Oliveira, 2008).

Oliveira (2008) relata que os programas que surgiram como oferta de educação para o meio rural traziam em seu bojo interesses nas possibilidades ideológicas e, a educação, como instrumento do Estado, deveria servir aos seus próprios interesses e que esses interesses estavam em sintonia com as orientações dos organismos internacionais. A autora alardeia que os raros programas de educação consagrados ao meio rural não consideram os problemas, as necessidades, as especificidades de cada região. Os programas foram despejados no meio rural e este foi intimado a ajustar-se às políticas de educação determinadas pelo projeto do Estado. Além do mais, havia uma nítida diferença do tratamento dispensado às duas

populações: a cidade era considerada como moderna, desenvolvida, e o setor rural era tratado como atrasado, entre outros tratamentos pejorativos.

Assim, Oliveira (2008) evidencia que esses programas serviram para fortalecer a "hegemonia social da classe dominante" (Oliveira, 2008, p. 75), aumentar a discriminação sociocultural e provocar o aumento das dependências sociais e econômicas das classes subalternizadas localizadas nas regiões pouco desenvolvidas, mais precisamente da classe trabalhadora do meio rural brasileiro.

Nesse contexto de descaso histórico com a educação destinada aos povos habitantes do meio rural, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], na década de 1990, começa a desenvolver uma experiência de educação em resposta ao tratamento – em termos educacionais – dispensado aos assentados e acampado nos rincões do país. Essa experiência de educação tem suas bases na família, no trabalho e no próprio movimento (Caldart, 2003). Portanto, a autora relata que as experiências acumuladas pelo MST em escolas de assentamentos e acampamentos e as diversas experiências desenvolvidas nos CEFFA, atreladas ao descaso do poder público, motivaram a classe trabalhadora que vive do e no campo a pelejar por políticas públicas de educação que fossem capazes de romper com o sistema capitalista, responsável pela sua marginalização.

É, portanto, nesse contexto que o movimento de Educação do Campo do Brasil vem lutar em defesa de uma educação pública de qualidade para o campo. Tendo como mira as políticas públicas educacionais para o campo, esse Movimento teve seu nascedouro por volta de 1990; no decorrer do tempo, ele veio ganhando proporções e provocando reflexões no poder público que, de forma lenta, veio desenvolvendo ações e propondo outro modelo de políticas educacionais direcionadas para esses povos. Como resultado dessa luta, uma ferramenta de implantação de políticas de EC se materializou nas últimas décadas: o Pronera, objeto de nossa pesquisa, conforme já relatado nas linhas retromencionadas.

Esse programa visa alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de milhões de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária, com promessas de contribuir com desenvolvimento sustentável do campo. Nas falas de Clarice dos Santos, coordenadora nacional do Pronera, ao elevar o nível cultural desses camponeses, o Programa firma seu potencial e sua importância para a consolidação de uma educação eficaz para o campo. Ademais, os conhecimentos adquiridos por meio da prática do Pronera possibilitam uma necessária interferência dos camponeses no processo de desenvolvimento da comunidade de assentados e também

fomentam uma maior capacidade de os participantes se organizarem socialmente (M. Lima, 2010).

O Pronera tem a incumbência de fomentar uma educação que dialoga com o modo de produção e de vida que os homens e mulheres do campo pretendem desenvolver e implementar. Portanto, estudos sobre o Pronera contribuem com o desenvolvimento e o fortalecimento dessa política pública de educação tão necessária para os camponeses espraiados pelos rincões do Brasil, os quais foram, durante séculos, vítimas de uma educação desqualificada e descompromissada com suas ambições e necessidades (Lima, 2010).

Além do mais, esse programa promete formar sujeitos reconhecedores de seus direitos e que possam ser capazes de fortalecer suas identidades e de "produzir, no cotidiano dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, alternativas de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante, que expulsa crescentemente os povos do campo do seu território" (MDA & INCRA, 2016, p. 9).

Portanto, essa problemática nos conduziu ao desejo de refletir sobre o Pronera como uma política pública que veio não só para garantir o direito de acesso de homens e mulheres trabalhadores do campo à educação, mas também para fomentar uma educação que seja capaz de respeitar as peculiaridades de cada região e a diferenciação do campo em termos geográficos, histórico, social, cultural, entre outros; uma política de fortalecimento do campo "enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais" (MDA & INCRA, 2016, p. 8) e uma política de fortalecimento de uma educação com propostas de estimular, criar, propor, desenvolver projetos de educação voltados para o desenvolvimento sustentável das localidades.

Essas questões nos conduziram ao problema de pesquisa: como se desenvolveu a política pública de Educação do Campo denominada Pronera desde seu processo de articulação até sua efetivação?

Nessa empreitada, refletimos sobre: o contexto das influências que garantiu o processo de construção e implementação do Pronera; a forma em que os textos do Pronera foram construídos e incorporados na agenda política e educacional do país e que intenções, valores e propósitos eles representam; a forma em que o Pronera foi recebido e interpretado por gestores, professores, estudantes do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas em São Félix do Xingu – PA.

Para tal missão, servimo-nos do referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo das Políticas, articulado com os conceitos gramscianos de Estado, sociedade civil, hegemonia, ideologia, classe subalterna.

Antes de adentrarmos ao terreno da reflexão, realizamos uma revisão sobre o que se tem pesquisado sobre o Pronera nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] e do Repositório Científico Lusófona [ReCiL], pelos Bancos de Dados das Bibliotecas Digitais[4].

As pesquisas encontradas procuraram analisar o Pronera em suas diversas frentes de atuação: cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos [EJA]; cursos técnicos, curso superior de formação de professores; ProJovem; cursos superiores voltados para área agrária. Tais estudos se preocuparam em compreender o processo de implantação e a eficácia desses programas, os planos de formação, a articulação teoria-prática nos procedimentos metodológicos o princípio operacional e metodológico, os currículos, a proposta pedagógica, os elementos facilitadores da prática pedagógica, as repercussões provocadas pelos egressos dos cursos e os impactos de formação.

Essas pesquisas revelaram o perfil inovador do Programa, os limites e avanços dessa política, os sentidos dessa política para as comunidades, a importância deste Programa como ferramenta de luta pela terra e como ferramenta de combate a problemas educacionais do campo e de fortalecimento da agricultura familiar camponesa, e colocaram o Pronera como constituição teórica e prática da Educação do Campo, entre outros.

O levantamento realizado por nós revelou uma tímida investida na temática que estamos propondo investigar. Porém, a carência de pesquisas relacionadas com o tema não nos intimida a percorrer o caminho que pretendemos seguir; pelo contrário, estimula-nos a analisar a política pública de Educação do Campo denominada Pronera e, de certa forma, a contribuir com a construção dessa política destinada àqueles que sempre ficaram às margens do processo educacional brasileiro: trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ao iniciarmos uma viagem científica, temos de ter em mente que passaremos por roteiros já percorridos. Porém, é possível percorrer caminhos inéditos e ainda não visitados, como Barroso (2011, p. 11) nos alerta: “se não somos capazes, e nem devemos neutralizar o que somos também não podemos encarar esta incursão como visita a um lugar exótico”.

[4] Constam nos apêndices.

Frigotto (2000) adverte que o objeto a ser investigado não é neutro e tampouco a análise sobre ele será neutra. Conforme o autor, quando adentramos ao campo da pesquisa deparamos com uma problemática e raramente com um problema. Embora se faça um recorte, há de se considerar a ampla totalidade em que este recorte está situado. Ao adentrarmos ao horizonte da pesquisa, é lícito se deparar com condições já existentes e de uma prática precedente geradora da necessidade da pesquisa.

A pesquisa não parte de um estágio zero de conhecimentos (Frigoto, 2000). A problemática vai se constituindo na medida em que sondamos, exploramos minuciosamente o assunto, e vai se formando como um conjunto de questões, conceitos e teorias que se articulam entre si, permitindo o estudo de um dado objeto e suas possíveis relações.

Gostaria de elucidar que a opção pelo estudo sobre o Pronera não se pauta somente nos interesses surgidos da relação educação/movimentos sociais e na carência de estudos sobre o assunto, mas também no compromisso social e político de contribuir com aqueles que são vítimas de um modelo educacional excludente e que buscam um modelo de educação elaborado por eles e para eles (Molina, 2003).

Organização da tese

O primeiro capítulo desta tese foi dedicado a uma abordagem preparatória para o nosso quadro teórico-metodológico. Nesse capítulo, trouxemos para o debate a Reforma do Estado e suas implicações nas políticas públicas com a finalidade de refletir sobre as reformas neoliberais implantadas no Brasil e suas influências nas políticas públicas de Educação. Esse capítulo trouxe questões que ajudaram a compreender como os fatores políticos e econômicos têm influenciado as políticas educacionais e atingido as questões sociais e também a forma em que o Estado tem atuado nesse campo. O segundo capítulo foi dedicado ao enquadramento teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas em articulação às contribuições de Gramsci.

O terceiro capítulo objetivou revelar o problema de investigação, as questões de investigação, os objetivos da investigação, a metodologia utilizada e o roteiro da pesquisa. O quarto capítulo foi construído com o objetivo de trazer a abordagem sobre a educação urbanizada como um modelo ofertado aos trabalhadores do campo e a proposta do novo

projeto educacional com outras orientações, conceitos e significados, construída a partir de experiências pedagógicas na contramão do modelo hegemônico vigente.

No quinto capítulo, descrevemos a forma como os movimentos sociais do campo se organizam para construir uma proposta de educação revolucionária, contra-hegemônica e transformadora que culminou na criação do Pronera. O sexto capítulo foi dedicado à abordagem sobre o Contexto de Influência do Pronera. Nessa abordagem, buscamos identificar as influências internacionais e nacionais presentes no processo de construção dessa política, procurando resgatar os conflitos, as negociações, as alternativas, os sujeitos organizados, os discursos presentes no processo de formulação do Pronera.

O sétimo capítulo tratou das análises do Contexto de Produção dos textos do Pronera. Esse capítulo vem revelando como os textos sobre o Pronera foram construídos e incorporados na agenda política e educacional do país, que influências sofreram e que intenções, valores e propósitos representam quais os grupos envolvidos no processo, os consensos e os discursos predominantes.

O oitavo capítulo foi dedicado ao Contexto da Prática e das Influencias Locais. Nesta abordagem, procuramos identificar a forma em que o Pronera foi recebido e interpretado por gestores, professores e estudantes do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará [Unifesspa], campus São Félix do Xingu [PA], e as influências que vem sofrendo no seu processo de implantação. Na parte conclusiva, apresentamos nossas reflexões a respeito deste estudo e buscamos iluminar as nossas questões de pesquisa. Essa tese está moldada pelas normas da American Psychology Association [APA], 7ª edição.

CAPÍTULO I – A REFORMA DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Iniciamos nossa pesquisa com uma revisão sobre as reformas neoliberais implantadas no Brasil, e como estas têm tido implicações nas políticas públicas de Educação. Acreditamos que essa abordagem trará aspectos relevantes e preparatórios para o nosso quadro teórico-metodológico no capítulo posterior.

Iniciamos este tópico com um debate sobre o período que sucedeu à crise do capitalismo – iniciada em meados de 1960 se estendendo até os primeiros anos de 1970 –, a qual foi marcada por grande endividamento e forte crise econômica, sobretudo nos países de economia periférica. Diante disto, não havia alternativa deixada a esses países de economia frágil senão a urgência de realizar reformas de adequação à nova 'ordem mundial' para que pudessem receber apoio financeiro – empréstimos, financiamento, entre outros – das instituições promotoras de desenvolvimento: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento [BIRD], Banco Internacional de Desenvolvimento [BID] e Fundo Monetário Internacional [FMI].

As reformas a serem realizadas foram fundamentadas pelas diretrizes gerais elaboradas por estes organismos internacionais de desenvolvimento [BIRD, BID e FMI], porém, de acordo com os interesses dos países de economia forte, os países capitalistas ricos. Essas agências multilaterais de financiamento vieram direcionar as ações dos países, sobretudo daqueles localizados na periferia, como os da América latina, e, por meio de acordos, garantiram a adoção do ideário neoliberal por parte de países de economia frágil, propagando o modelo capitalista como promotor de desenvolvimento e como o único meio de eliminar a pobreza e as mazelas sociais.

A partir da década de 1990, esses organismos atuaram nos países de economia periférica através de projetos e programas que buscavam dar direção ideológica ao processo de globalização e promover a interferência nas decisões políticas desses países.

Apesar de nos países centrais dominarem "modos de globalização de baixa intensidade", pelo fato desses países assumirem "uma posição de intermediários na decisão política em educação" (Teodoro, 2011, p. 45), em algumas localidades a aplicabilidade das políticas neoliberais "trouxe consigo consequências destrutivas" (Rocha, 2011, p. 6).

Rocha afirma ainda que "foram nas políticas públicas e sociais em que mais se evidenciou retrocesso, principalmente nas questões do emprego, saúde, moradia e educação" (Rocha, 2011, p. 6). Isso acontece porque o discurso proferido por essas agências é "centrado em algumas palavras-chave como desregulação e privatização, com recuo do Estado nos

setores sociais, como a saúde e a educação, apresentados como serviços e não como instituições que têm um papel de respeito pelo cumprimento de direitos humanos fundamenta" (Teodoro, 2011, p. 52).

Silva (2003) relata que no Brasil, no período de transição democrática [década de 1980], houve uma forte absorção das orientações neoliberais por parte dos empresários, sindicatos, intelectuais e governantes, entre outros. Porém, no início da década de 1990, ano em que Fernando Collor de Mello assume a Presidência da República, é que as orientações neoliberais tornaram-se mais perceptíveis com as reformas de Estado caracterizadas por uma sequência de medidas que visavam desregulamentar a economia do país, tornar o mercado aberto aos investimentos internacionais.

De acordo com Catani (2011), essas reformas não obtiveram êxito, exceto no campo ideológico, mediante um processo de convencimento da sociedade de que o alargamento do Estado seria o responsável pelos males sociais e que a saída seria reduzir seu poder de influência ao máximo. Desse modo, relata esse autor, a década de 1990 foi marcada pela consolidação das políticas neoliberais, graças às garantias dadas aos trabalhadores, preconizadas na Constituição Federal de 1988, conhecida como 'Constituição Cidadã'.

No governo de Fernando Henrique Cardoso [doravante, FHC] [1995-2003] as políticas neoliberais tomam corpo. O Brasil, nesse período, se inscreve como parceiro fiel e detentor dos receituários internacionais, em particular do Banco Mundial, e a política estatal neoliberal vai se estruturando e ganhando maior consistência. De acordo com Silva (2003), o governo de FHC promoveu uma ampla reforma do Estado lançando mão de um discurso positivado de reversão dos efeitos da crise fiscal, com promessas de fortalecimento da economia e de elevação do Estado ao posto de competidor no mercado internacional. Essa reforma provocou transformações nos padrões de intervenção estatal e mudou as formas de gestão e das políticas públicas.

A autora relata que o governo de FHC, assente nos pressupostos neoliberais, implementou várias medidas promotoras de mudanças no conjunto das políticas públicas e sociais. Além do objetivo de privatizar empresas estatais, desregulamentar a economia, flexibilizar leis trabalhistas, encolher os gastos com demandas sociais, entre outros, foi empreendida uma luta ideológica de resistência aos direitos sociais, caracterizando-os como empecilhos ao desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Brito e França (2010), para que as medidas fossem concretizadas, criou-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado [MARE], sob o comando do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, o qual ficou encarregado da elaboração de um Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro como instrumento de política de desenvolvimento. Esse Plano Diretor respaldava as ações do governo na direção de uma reforma estatal que tornasse o Estado mais produtivo e mais eficiente.

Portanto, os autores relatam que tal Plano indicava a retirada do Estado da responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social e anunciava seu ingresso na função de regulador desse desenvolvimento, conforme recomendação da política neoliberal. Nesse contexto, "reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado" (MARE, 1995, p. 12).

Os aspectos da reforma contemplados no Plano Diretor eram: ajuste fiscal, programa de privatização, programa de publicização. O ajuste fiscal está relacionado ao fato de reconhecer e devolver a capacidade do Estado de programar e definir políticas públicas. O programa de privatização relaciona-se à possibilidade de transferir as atividades a serem controladas pelo mercado ao setor privado. Por sua vez, o programa de publicização realizaria a transferência "para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle" (MARE, 1995, p. 13).

Nas afirmações de Silva e Lara (2008, p. 6):

> O Estado autodenomina como sendo apenas um promotor dos serviços sociais que mantêm o controle social direto com a participação da sociedade, ou seja, estimulando outros setores através da "publicização" – a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não desenvolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiado pelo Estado, como é o caso do serviço de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

Essas autoras relatam que outro aspecto da reforma do Estado esteve pautado na proposta de uma mudança na governança da administração pública do Estado. De acordo com as referidas autoras,

> Exigiu-se uma concepção de gestão democrática que se desvelou concomitantemente com o suposto caráter modernizador do Estado em sua administração pública, pois a proposta da necessária gestão serviria para adequar os princípios da reforma econômica em nível mundial para rearticulação do capital. (Silva & Lara, 2008, p. 6-7)

Como se percebe, a ênfase dada aos interesses do mercado reflete nas políticas públicas que, por sua vez, são pensadas e implementadas em consonância com as demandas e as exigências do capital; elas são diretamente influenciadas por contradições.

Essa nova configuração do papel do Estado veio provocar uma reorganização das políticas públicas, sobretudo as políticas sociais. A exigência do novo cenário forçou o Estado a se retirar progressivamente do seu ofício de promotor de políticas públicas sociais e de bens e serviços; consequentemente, assistiu-se a um desmoronamento do sistema de proteção social do Estado e a um esfacelamento dos direitos sociais universais como saúde, educação, alimentação, moradia, trabalho, segurança, lazer, previdenciário, entre outros. A transferência de serviços do Estado à iniciativa privada privou os trabalhadores de inúmeros benefícios, causando trágicas mudanças na vida destes.

Também o conceito de cidadania sofreu um processo de reorganização dentro de um quadro no qual operam as forças do mercado. Os elementos que a definem (direitos, garantias, territorialidade, nação) vêm sendo associados "aos critérios neoliberais, como o capital humano e a *expertise*", podendo tornar os cidadãos mais vulneráveis a "práticas excludentes", caso não adquiram as competências exigidas pelo mercado. Ademais, a "territorialidade da cidadania" está sendo incluída na "territorialidade do capitalismo global e em espaços mapeados pelas organizações não governamentais (ONGs)" (Teodoro, 2011, p. 58-59).

Conforme já relatado, a perspectiva neoliberal considera as políticas públicas sociais um estorvo ao desenvolvimento, como as grandes responsáveis pela crise, pelas mazelas sociais; a intervenção estatal, por sua vez, coíbe a livre iniciativa, a liberdade individual, e a concorrência privada. Desse modo, "cria-se o consenso de que o bem-estar pertence ao âmbito privado, ou seja, as famílias, a comunidade, as instituições religiosas e filantrópicas devem responsabilizar-se por ele, numa rede de 'solidariedade' que possa proteger os mais pobres" (Soares, 2005, p.12).

Assim, propõe-se uma transferência de responsabilidades, cabendo ao Estado apenas a função de coordenar e avaliar, e não mais de executar. O Estado deixaria de prover bens e serviços direcionados à classe trabalhadora, tornando máximo para o capital e mínimo para as políticas públicas sociais. O Estado tem seu papel limitado apenas a gerenciar compensações, porém, nas palavras de Peroni (2003), no que se refere aos interesses do capital, ele tem papel de grande relevância. A autora denuncia que "torna-se evidente que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemonizado pelas elites do setor financeiro,

neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais" (Peroni, 2003, p. 50).

A transferência gradativa das tarefas do Estado para a sociedade, no âmbito das políticas públicas sociais, foi respaldada pela concepção de trabalho voluntário como sendo um compromisso com a cidadania. Ao ser convocada para a tarefa de exercitar a cidadania e assumir o posto de executora de políticas, a sociedade vai se sentido como parte do processo e sendo estrategicamente desarticulada de possíveis questionamentos. Elevando a sociedade ao posto de executora de políticas sociais, desobriga o Estado de tal dever, e assim, a responsabilidade social vai ganhando novo conceito. Dito de outra forma, a participação da sociedade civil é mais uma das estratégias utilizadas pelo capital.

Nesse cenário neoliberal, propositor da reforma do Estado, vai se criando aos poucos um consenso de que cabe a cada cidadão, como sujeito de direito e deveres, a responsabilidade com o processo de desenvolvimento de sua sociedade. É necessário lentes que nos ajudem a enxergar o que pode estar por trás de tamanho incentivo à participação como uma forma de eximir de suas responsabilidades e manter o consenso no que se refere à atuação da sociedade civil na execução de políticas sociais. Um novo discurso da autonomia da sociedade é então inaugurado e o terceiro setor é chamado a arcar com os deveres antes pertencentes ao Estado e, com isso, colabora com o extravio do papel de provedor de serviços sociais, antes imputado ao Estado (Peroni, 2003).

Carlos Nelson Coutinho (2005), ao comentar a obra de Montaño (2005), tece considerações a respeito da investida do Terceiro Setor. Esse autor destaca que se trata de uma tentativa de substituição do conceito de 'sociedade civil', elaborado por Gramsci, que a concebe como arena de luta de classes e momento em que se consolida o 'Estado ampliado', pela noção de 'terceiro setor' como sendo algo situado para além do mercado e do Estado. Nesse contexto, a sociedade civil, em nome da cidadania, realiza parcerias de diversas formas. Ela vai se tornando a expressão dos interesses privados e consequentemente vai negando os projetos diferentes pertencentes a outras classes.

Para Montaño (2005, p.16), há uma "forte funcionalidade do chamado Terceiro Setor com o atual processo de reestruturação do capital, particularmente no que se refere ao afastamento do Estado das suas responsabilidades de respostas às seqüelas da 'questão social'". O autor segue afirmando:

> Deriva-se a atenção para as pontuais medidas estatais compensatórias (combate à pobreza, respostas focalizadas etc.) e para supostas novas respostas do "terceiro setor", escondem-se os verdadeiros fenômenos e esvaziamentos dos preceitos democráticos, a anulação da perspectiva da superação da ordem, a precarização do trabalho e do sistema de proteção social (estatal) ao trabalhador e ao cidadão carente, o peso do trabalhador dos custos dos ajustes estrutural orientado segundo as necessidades do grande capital (particularmente financeiro). (Montaño, 2005, p 23)

A atuação do Estado no campo das políticas sociais muda de direção. Ele assume o papel de promotor de políticas compensatórias com vista exclusivamente a remediar os problemas sociais. Para Sader (1999), as políticas propostas pelo Estado são assistencialistas, periféricas e localizadas; para esse autor, elas representam uma regressão em se tratando de direitos sociais universais. Dessa forma, as políticas sociais antes pertencentes ao campo do direito migram para o campo da caridade, do assistencialismo; elas são convertidas em mercadorias prontas a serem consumidas.

Para Maroneze e Lara (2009), as políticas educacionais brasileiras são pensadas nessa dimensão política e ideológica: elas são articuladas a partir dos preceitos neoliberais da nova estrutura capitalista, os quais elevam a educação à condição de importante mecanismo de concretização dos ajustes que se propõe realizar e como objeto de conformação da ordem societária em vigor. É importante frisar que o Estado não se afastou da educação, ele apenas apropriou-se de um novo papel: ele assumiu a função de avaliador, regulador; ele contraiu a função de definir as orientações e o ponto de chegada das políticas públicas, ao mesmo passo em que se equipa de aparatos para monitorar e avaliar os resultados.

1.1 As reformas educacionais da era FHC

Uma abordagem a respeito das novas configurações da política educacional, sobretudo a brasileira, não deve ser feita fora do contexto das reformas neoliberais implementadas no Brasil mais precisamente na década de 1990. A recomendação é que

> A política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e responsabilidade da vida dos homens, mas, deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica. (Maroneze & Lara, 2009, p. 3284)

Desse modo, seguindo a dinâmica de redefinição das ações do Estado, o governo FHC iniciou, no período que sucede a década de 1990, uma ampla reforma educacional, através de medidas que visavam alicerçar uma política nos moldes ideológicos neoliberais. Os argumentos da reforma apontavam para a necessidade de transformar o país em uma nação moderna, necessitando, para tal, começar por transformar a escola e preparar uma força de trabalho para atuar nos novos tempos de um país que despontava em termos econômicos e sociais. Então, o governo de FHC apregoou a escola como espaço de recuperação das penúrias sociais e a educação como redentora, a qual libertaria a sociedade dos males nos quais estavam mergulhadas. A educação foi colocada no mesmo patamar das políticas sociais assistencialistas, confirmando, assim, o que fora traçado pelas agências multilaterais.

As propostas de FHC seguiam o receituário dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, que, baseado nos documentos divulgadores da reforma, exerceu papel indispensável na determinação de políticas públicas, sobretudo de educação do país. A influência do Banco Mundial teve como base os documentos divulgadores de reformas e das orientações condutoras de mudanças ideológicas, com fortes promessas de solucionar os problemas relacionados à educação. As soluções apresentadas pelo receituário neoliberal são em benefício da elite e vêm, cada vez mais, silenciando a classe trabalhadora (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000).

As reformas foram respaldadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em março de 1990 na cidade de Jomtien, Tailândia. Esse evento se tornou referência para a implementação de políticas educacionais dos países, sobretudo dos classificados como subdesenvolvidos. Participaram das discussões o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], o Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], com apoio do Banco Mundial e várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais [ONGs].

Duarte (2005, p. 11) relata que nessa Conferência "foram estabelecidos consensos para servir de base para os Planos Decenais de Educação direcionados, principalmente, para os países menos desenvolvidos, incluídos no plano de Declaração Mundial de Educação para Todos". Então, "inaugurou-se uma política de priorização da educação fundamental, patrocinada pelo Banco Mundial, e de relativização do dever do Estado com a Educação, a partir da tese que a tarefa de assegurar a educação é de todos da sociedade" (p.11).

Esse grande evento veio reafirmar a educação como direito universal, como "triunfo para a paz, liberdade e justiça social, capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico e apto a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras" (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000, p. 16). Percebe-se que a educação recebe uma função assistencialista e redentora, passando a ser de responsabilidade de todos.

Portanto, as reformas educacionais no Brasil seguiram as orientações das agências de fomento como o Banco Mundial, as quais tinham o propósito de adequar as políticas educacionais aos interesses econômicos de ideário neoliberal. Os organismos internacionais impunham diretrizes que priorizavam a Educação Básica e retiravam o Estado da função de único responsável em promover a educação nos países, responsabilizando, assim, a comunidade, as famílias e o Terceiro Setor.

No interior das propostas desses organismos, a retirada do Estado de seu dever com a educação é justificada como forma necessária de desburocratização do Estado, e novas formas de gestão foram recomendadas, assim como a autonomia da escola, como meio de aumentar a eficiência dos sistemas educacionais – numa nítida orientação economicista e neoliberal.

A Educação Básica é considerada como fundamental no desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado de trabalho. Essa priorização traz, nitidamente, "uma proposta de nivelamento curricular por classes sociais diferenciadas, gerando conhecimentos e habilidades específicas para os trabalhadores, os quais frequentam um tipo de escola, e conhecimentos e habilidade para os que assumirão o comando dos trabalhadores" (Lima, 2014, p. 76).

Lima (2014) ressalta que o Brasil, em compromisso com os ideais neoliberais, lança em 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos. De acordo com Maroneze e Lara (2009), esse documento veio inscrever o país nas propostas e nos fundamentos ideológicos contidos nos documentos e diretrizes dos órgãos internacionais. A partir desse documento, o MEC veio elaborando mecanismos legais como forma de projetos e programas educacionais "com o propósito de implantar uma ampla reforma educacional, envolvendo várias dimensões do sistema de ensino, como: gestão educacional, financiamento, currículos escolares, legislação, planejamento, avaliação, entre outras" (Maroneze & Lara, 2009, p. 12). Com isso, a educação básica passa a oferecer uma formação à classe trabalhadora.

Dalila Andrade de Oliveira (2001) esclarece que, além do objetivo de qualificar a força de trabalho, a educação traz o compromisso de atenuar as disparidades sociais objetivando conter os possíveis conflitos. Assim, ao passo que a educação é concebida como fundamental para qualificação da força de trabalho, é também entendida como indispensável para a integração social. Essa dupla função "explica a atenção dirigida à organização e gestão dos sistemas públicos de ensino em todo o mundo, notadamente nos países em desenvolvimento" (Oliveira, 2011, p. 112).

Barreto (2011) denuncia que as reformas educacionais foram propostas e implementadas através de um discurso com dupla característica: uma pretensão em universalizar a educação, ou seja, uma proposta de educação para todos e uma racionalidade na gestão dos recursos públicos dispensados na aplicação das reformas. De acordo com a autora, houve uma elevação das ofertas de serviços e uma complicada liberação de recursos, empobrecendo as ações desenvolvidas e limitando os setores executores de políticas como as escolas, por exemplo. Desse modo, a ampliação do acesso e o foco na elevação da qualidade da educação básica colocaram a gestão como alvo das reformas educacionais, apontando como causa dos problemas que arruinaram a educação o fracasso na gestão administrativa, pedagógica e financeira. Logo, o Estado é retirado de suas responsabilidades e aos gestores, à comunidade, aos professores e à sociedade civil fica a incumbência de melhorar a educação.

Oliveira (2011, p. 5) analisa que "a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão" das instituições educativas. A referida autora relata que o êxito ou o fracasso das ações implementadas estão intimamente ligados à forma de participação dos atores sociais na gestão da escola, ou seja, o desempenho das unidades educacionais é vinculado ao desempenho de seu entorno social.

Esse modelo de gestão foi apontado e disseminado pelas agências financiadoras internacionais e adotado por grande parte dos países, inclusive o Brasil, com vista a organizar seus sistemas educativos. O Estado deixa de se responsabilizar sozinho pela Educação Pública, ao passo em que os termos 'eficácia', 'gestão democrática', 'descentralização', 'eficiência' e 'autonomia' assumem um lugar no discurso governamental (Oliveira, 2011).

A descentralização passou a ser um dos princípios das políticas em educação. Ela foi elevada ao posto de condutora do processo de modernização dos aspectos gerenciais da gestão

pública com potencial de corrigir as desigualdades educacionais, impulsionar a eficácia e favorecer a redução dos gastos públicos. Um processo de transferências de competências da esfera central para a local é iniciado de forma gradual e de fundo neoliberal – o papel do Estado é, então, reduzido.

Com isso, presenciou-se um processo de municipalização da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos em nome da melhoria da qualidade e de maior participação da sociedade, inclusive em termos de reivindicar do poder público, mais ações de melhorias (Aranda, 2010).

Souza e Farias (2004) esclarecem que a descentralização foi pauta de reinvindicação dos movimentos organizados na década de 1980, quando lutava-se por redemocratização. Depois, tornou-se lei na forma do Artigo nº 211 da Constituição de 1988, a qual propôs um 'regime de colaboração' entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo reformulado, mais tarde, pela Emenda Constitucional nº 14/96, na qual a gestão democrática foi também instituída.

Nesse diapasão, a Constituição de 1988 atribuiu aos Municípios certa autonomia em formular políticas educacionais destinadas à educação infantil e ensino fundamental. Antes disso, aos Municípios cabia apenas a função de administrar essas políticas. Essa decisão acabou por provocar grande avanço em termos educacionais. Posterior a essa Lei, surge em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] – Lei 9394/96, a qual deu continuidade ao proposto pela Constituição de 1988, e incumbiu aos Municípios a função de exercer ação redistributiva em relação às suas escolas e defendeu a tese da autonomia e gestão democrática escolar. Por meio dos dispostos nessa Lei, pode-se dizer que houve avanços significativos em prol das demandas dos movimentos sociais.

Porém, quando o Estado coloca em prática a descentralização, municipalizando o ensino, faz diferentemente do reivindicado pelos movimentos sociais organizados: estes a conceberam como forma de maior participação no espaço público; porém, houve uma ressignificação aos modos e interesses do Estado, de acordo com parâmetros neoliberais.

O processo de municipalização contou com o apoio de programas com objetivos de distribuir e/ou transferir recursos de acordo com matrículas efetivadas nos municípios: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [Fundef] e o Programa Dinheiro Direto na Escola [PDDE].

O Fundef, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, surgiu como estratégia financeira para garantia do funcionamento do novo sistema municipal de ensino. De acordo com essa Emenda Constitucional, esse programa é um fundo destinado à "manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério" (Emenda Constitucional nº 14/96).

Em seus primeiros passos, o Fundef foi concebido pelos Municípios como uma assertiva de fortalecimento da universalização da educação, que iniciou a corrida em prol de maior número de alunos possível. De acordo com Azevedo (2002, p. 62), o programa se configurou como algo positivo e inovador ao promover "uma subvinculação específica de recursos, constitucionalmente vinculados, para o nível obrigatório de ensino. Além disso, imprimiu um carácter redistributivo a esses recursos, o que beneficiou os municípios mais pobres e neles melhorou as condições salariais dos docentes". Ademais, a autora relata que o Fundef se configurou como detector de problemas em termos de educação fundamental de qualidade, quando,

> O poder central, exercitando a lógica da administração gerencial, ao criar o Fundef, entendeu que os problemas não decorriam da falta de recursos e sim da falta de competência na sua administração. Em consequência, não aportou montantes suficientes para viabilizar a solução dos problemas que entravam os processos de ensino e aprendizagem, além de ter comprometido a oferta da educação infantil e a de jovens e adultos, níveis de responsabilidade dos municípios. (Azevedo, 2002, p. 62)

Em termos quantitativos, houve uma aproximação da universalização do acesso ao ensino fundamental (nível de acesso obrigatório e gratuito) com a elevação do número de matriculados nessa etapa, conforme mostram Azevedo (2002) e Oliveira (2009/2011). Porém, os estudos das referidas autoras apontam que, embora houvesse avanços em termos quantitativos ao possibilitar o acesso de alunos oriundos da classe trabalhadora a esse nível de ensino, em termos qualitativos, foi insuficiente, uma vez que o ensino acabou por potencializar as desigualdades educacionais.

Os problemas de repetência, evasão e desempenho escolar são encarados por meio de políticas paliativas de preocupação focada no quantitativo; e os fatores determinantes da qualidade do ensino são relegados a planos inferiores (Souza & Faria, 2004). De acordo com esses autores, a municipalização do ensino em territórios do Brasil vem mostrando seu aspecto econômico-financeiro excludente, de caráter neoliberal, deixando a cargo da União o

poder de decidir, ficando evidente a divisão política e técnica do financiamento e gestão da educação do país. Ademais, não é certo que tenha ocorrido, de fato, a transferência do poder decisório; pode ter ocorrido uma mera transferência de atribuições apenas no âmbito da administração, ou simplesmente pode ser que os encargos e problemas tenham mudado de lugar – o que implica, na maioria das vezes, na privatização dos serviços públicos.

Ancorados em Arelaro (1999), Souza e Faria (2004) relatam que o processo de municipalização do ensino tem mais a ver com os objetivos de ajustar o Estado aos novos modelos de racionalidade, com vista ao enxugamento do aparato estatal, do que com o atendimento à sociedade civil. Esses autores destacam ainda que o Regime de Colaboração que está sendo implantado no Brasil vem contrariando as recomendações do Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que apontam para:

> Decisões compartilhadas entre sistemas de ensino iguais e autônomos entre si. Tal concepção de colaboração implica igualmente considerar ações conjuntas que abarquem, por exemplo: a divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares), de modo a buscar o compromisso comum com a qualidade de ensino; a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que haja o repasse devido dos meios e recursos necessários; e, ainda, a garantia de participação da sociedade, através dos seus Conselhos, com representação popular e poder deliberativo. (Souza & Faria, 2004, p. 931)

Para além dessas colocações dos autores retromencionados, Azevedo (2002) acrescenta que há descompasso entre as políticas dos governos federal e estaduais – que deixam de considerar as especificidades e prioridades dos Municípios, ignorando ainda "os graus de desarticulação social existentes nos espaços locais e o arcaísmo remanescente em muitas das suas estruturas de poder, em face mesmo da situação de pobreza que caracteriza a maior parte da nossa malha municipal" (Azevedo, 2002, p. 66).

Portanto, grande parte dos Municípios aderiu ao projeto de municipalização como forma de cumprir com os ordenamentos jurídicos, deparando-se com demandas inesperadas – como os problemas orçamentários –, culminando em aplicação mínima dos recursos na educação, contrariando o que estava preconizado em lei. Com isso, permaneceram dependentes da União em termos econômicos e financeiros, no contexto de uma política fiscal totalmente desfavorável aos Municípios (Souza & Farias, 2004).

Como se vê, o processo de municipalização ocorreu sem planejamento e sem um mínimo de preparo dos Municípios. O que se percebe é uma clara estratégia de

desresponsabilizar o Estado, transferindo para os Municípios as decisões antes tomadas, para serem executadas no âmbito municipal. Desse modo, os Municípios ficaram restringidos à função de colocar em prática os projetos e programas advindos do poder central, não sendo chamados a participarem da concepção das políticas. A essência da municipalização foi deixada de lado, preservando-se a antiga dicotomia entre planejar e executar.

Assim caminhou a reforma educacional no Brasil na década de 1990, no governo de FHC. Ela definiu novos modelos de gestão, de financiamentos e de avaliação da educação, fincada nos princípios da flexibilidade, descentralização e autonomia local, trazendo uma nova proposta de organização escolar. Desde então, desenvolveram-se ações trazendo uma nova reconfiguração do cenário educacional brasileiro, as quais são: Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] – relativo ao currículo; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica [SAEB] – relacionado ao processo de avaliação; Exame Nacional de Cursos [ENC]; Fundef – ligado à gestão e ao seu financiamento.

Oliveira (2011) avalia essas ações do seguinte modo:

> Ao final do governo FHC, a educação no Brasil vivia um processo fragmentado de gestão, contendo uma profusão de programas sociais e educativos que buscavam atender a públicos focalizados, revelando grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado, cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. Como exemplo, podemos lembrar o Programa Alfabetização Solidária, que era a política de governo para enfrentar um dos mais sérios problemas deste país – altos índices de analfabetismo – por meio de uma organização não governamental (ONG) gerida pela primeira-dama à época, a antropóloga Ruth Cardoso. Ao final do governo FHC, é possível considerar que a educação nacional se encontrava em um quadro de (des) sistematização, para designar uma orientação de governo na contramão do que se pode considerar um sistema, ou seja, uma organização da educação nacional fragmentada, segmentada, flexível e dispersa, o que não contribui para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade. (Oliveira, 2011, p. 327)

É coerente afirmar que grande parte das ações e medidas educacionais do governo de FHC [1995 a 2003], em dois mandatos consecutivos, representaram retrocessos no tocante aos direitos sociais preconizados na Constituição Federal de 1988. A exemplo, a prioridade atribuída ao ensino fundamental, deixando para segundo plano os outros níveis de ensino, contrariando o direito à educação – da creche ao ensino médio.

O governo de FHC se apropriou da bandeira de luta do movimento de educadores do Brasil dos anos de 1980 e 1990, e ao tentar incorporá-la na legislação "ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo" (Shiroma, et al., 2000, p.52).

Houve um esvaziamento do conteúdo progressista, uma retirada do caráter democrático e uma ressignificação de termos:

> Formação de professores se torna capacitação; participação da sociedade civil substituída pelas ONGs e contribuição do empresariado; descentralização se torna desresponsabilização do Estado; autonomia se torna liberdade para captar recursos, igualdade é substituída por equidade; cidadania crítica por cidadania produtiva; formação do cidadão passa a atendimento ao cliente; melhoria da qualidade torna-se adequação ao mercado e aluno vira consumidor. (Shiroma, et al., 2000, p. 18)

Portanto, percebe-se que o governo FHC procurou seguir, de forma fiel, o ideário neoliberal, de modo que as políticas públicas do período tinham suas bases fincadas nas diretrizes dos organismos multilaterais. Esse governo também foi caracterizado por um Estado mínimo e forte: mínimo em termos sociais e forte em termos de legitimação das exigências do capital. Outrossim, o Estado expandiu sua ação regulatória controlando estrategicamente a classe trabalhadora.

Luiz Inácio Lula da Silva [doravante, Lula] sucede a FHC. Candidato de esquerda, Lula ganhou notoriedade e a simpatia popular por criticar a postura de FHC e trazer esperança de mudança à classe menos favorecida: a trabalhadora. Lula governou de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011 – dois mandatos consecutivos. Ele foi eleito pelo partido que representa a classe trabalhadora do país – o Partido dos Trabalhadores [PT], que governou o país por 13 anos. Dilma Rousseff – também do PT – assumiu o governo em 1º de janeiro de 2011, foi reeleita em 2014 e sofreu impeachment em 31 de agosto de 2016.

A entrada de Lula na direção do país gerou grandes expectativas de transformação do cenário econômico e, sobretudo, do social. O discurso que caracterizou o rompimento com os ideais neoliberais marcou a era do governo Lula, a qual ficou conhecida como período pós-neoliberal. De acordo com Sader (2013, p. 139), os governos de Lula e Dilma avançaram "pelas vias de menor resistência e maior fragilidade do neoliberalismo": priorizou as políticas sociais, os projetos de integração regional e o papel do Estado no crescimento econômico e na distribuição de renda do país. Para esse autor, na era Lula a economia mostrou desempenho positivo e, em termos sociais, o Brasil avançou.

Em termos educacionais, os governos Lula e Dilma se caracterizaram por uma gestão que trouxe significativas mudanças, mas também continuidades: embora esses governos representassem uma reação antineoliberal, parece haver indícios de alguns ajustes aos

princípios neoliberais e certa obediência aos ditames da nova ordem econômica mundial. É o que veremos no próximo tópico.

1.1.1. Políticas públicas de educação na era Lula e Dilma: mudança ou continuidade*?*

No campo educacional, o primeiro ano de governo Lula foi caracterizado por um sequenciamento das reformas do governo anterior. Lula começou seu governo honrando os acordos que foram firmados com as agências internacionais (Oliveira, 2009; 2011; Lima, Aranda & Lima, 2012). De acordo com Oliveira (2009), os primeiros quatro anos de governo Lula foram marcados mais por permanências que rupturas. Oliveira (2011) esclarece que, nesse espaço de tempo, Lula não conseguiu trazer uma nova roupagem à política educacional; ocorreram tímidas alterações, em face da impossibilidade de instituir uma agenda em contraposição à do governo anterior:

> Em certa medida, o primeiro mandato de Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres, que pela ampliação de políticas e ações que assegurassem os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988. Foram poucas as políticas regulares, de caráter permanente, dirigidas ao conjunto da população, na educação nesses primeiros anos de governo. (Oliveira, 2011, p. 328)

Em contribuição a esses apontamentos, Lima et al. (2012) relatam que a marca deixada pelo governo Lula foram as significativas políticas paliativas, compensatórias e assistencialistas – com a mesma lógica do governo anterior. De fato, presenciou-se um cenário composto por políticas pontuais direcionadas àqueles que viviam em condições vulneráveis, ao invés de políticas públicas que sinalizassem mudanças na classe trabalhadora.

Como bem apontam Lima et al. (2012, p. 55), sabe-se que "historicamente, medidas paliativas não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio-histórico". Tais políticas contrariaram o discurso oficial, acomodando a classe trabalhadora e servindo aos interesses do capital. Não se presenciou, no primeiro ano do governo de Lula, políticas públicas educacionais que se divorciassem da lógica do governo anterior. O sinal de possíveis mudanças foi apontado somente na reta final do primeiro mandato, através de algumas medidas.

A primeira iniciativa do governo de Lula foi o Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE]. Lançado no ano de 2007, esse plano surge com o objetivo de melhorar a educação básica do país, agregando 30 ações que refletem sobre variados aspectos dos níveis e modalidades da educação nacional (Oliveira, 2009). De acordo com Saviani (2007, p. 1233), ele é "um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC". Tais programas deveriam ser desenvolvidos de forma articulada entre União, Estados e Municípios, com vista a detectar e solucionar problemas que vinham afetando a educação do país.

O PDE é composto por ações ligadas diretamente às questões educacionais e também àquelas de combate a problemas sociais, considerados inibidores da aprendizagem de qualidade como, por exemplo, Saúde nas escolas, Luz para todos, Olhar Brasil. O governo Federal lança o PDE como parte de suas ações estratégicas com vista a instaurar um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil, com vista a melhorar os indicadores educacionais, com maior atenção dispensada à educação básica. O que se presenciou foi uma preocupação demasiada com os indicadores, assim como ocorria no governo anterior, conforme o Decreto nº 6.094/07.

Em 24 de abril de 2007, através do Decreto 6.094/07, em conjunto com o PDE, é instituído o 'Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação', o qual trata sobre a mobilização em torno da melhoria da educação básica do país. Esse plano veio propondo um novo regime de colaboração com vista a articular a atuação dos envolvidos no processo: Estados, Municípios, Distrito Federal, inclusive as famílias e a comunidade. Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal, após aderirem ao Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, deveriam elaborar seus Planos de Ações Articuladas [PAR], elencando as necessidades educacionais nas seguintes dimensões: gestão educacional, formação de professores, prática pedagógica e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos, com vista a receberem recursos por meio de programas e projetos específicos oferecidos pelo Ministério da Educação [MEC], de acordo com cada demanda apresentada no PAR (Decreto nº 6.094/07).

Com essas ações, foram se estabelecendo parcerias em uma política orientada para elevação dos índices de desempenho dos estudantes da educação básica brasileira. Os convênios a serem estabelecidos entre os entes federativos e MEC foram firmados por meio do PAR: por um lado, propiciou transparência dos recursos aplicados; por outro, a adesão ao

Plano de Ações "ainda que voluntária, direcionou Estados e Municípios a seguirem estratégias preestabelecidas pelo Estado para a educação. Nesse processo, não se pode desconsiderar, no entanto, que a utilização de tais recursos e programas foi moldada, dentro de limites, às necessidades locais" (Bello, 2011, p. 3).

Para nortear as ações do PDE, o MEC serviu-se do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [IDEB], indicador calculado a partir da taxa de rendimento escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. O IDEB se constituiu como um indicador de qualidade examinado e divulgado pelo MEC, por meio do INEP, a cada dois anos.

Criou-se também, em janeiro de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [Fundeb], que veio substituir o Fundef, já mencionado em linhas anteriores. O Fundeb veio abrangendo diferentes níveis e modalidades da educação do país: ensino fundamental regular e especial, educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos [EJA], ensino profissionalizante, educação indígena, quilombola e educação do campo.

Desse modo, presenciou-se uma política de parcerias entre Governo, Municípios e escolas que, de acordo com Oliveira (2011), aconteceu sem a participação dos Estados, alicerçando, assim, um novo formato de gestão de políticas públicas sociais. Esse modelo tem oportunizado o envolvimento de instituições (sindicatos, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público [OSCIP] e ONGs) no processo de implementação dos programas sociais nas localidades.

Esse modelo de gestão descentralizou competências e atribuições principalmente no que tange à implementação; por outro lado, os mecanismos de controle e cobranças de resultados foram centralizados. Muito embora fosse proclamada a autonomia dos Municípios, o que se viu foi uma forte submissão ao Governo Federal, na qual os Municípios deveriam seguir o receituário imposto pelo Governo nas aplicações das ações e programas, em face dos recursos condicionados. No governo Lula, como no governo anterior, instalou-se um procedimento de vigilância aos Municípios, por meio de avaliações, e presenciou-se uma constante preocupação com a avaliação da educação, que mais se caracterizou como mecanismo de regulação.

Nesse contexto, as escolas, na busca por melhorias, se viram obrigadas a atingirem resultados, sendo convocadas a prestarem serviços como que numa dinâmica empresarial. A

escola então passa a sofrer pressão por meio dos programas e ações e se vê obrigada a apresentar resultados positivos dentro dessa lógica de gestão. Tais ações e programas apresentavam-se prontos para serem implementados, desconsiderando o contexto, as condições e as peculiaridades locais; nesse ensejo, o projeto neoliberal era legitimado em áreas educacionais. Assim foi desenhado pelos governos Lula e Dilma.

Nas linhas que seguem, pretende-se destacar as intensas políticas de qualificação de mão de obra, com vista a sintonizar o sistema educacional ao mercado de trabalho e, assim, cumprir mais uma determinação da política neoliberal.

1.2. As políticas públicas de educação e as práticas educacionais de formação para o trabalho

Na abordagem feita nas linhas anteriores, constatou-se que a educação sofreu várias reformas para que se ajustasse à nova ordem; nesse ensejo, ela veio assumindo um papel estratégico de afirmação do projeto neoliberal. Gentili (1996, p. 20) já alertava sobre "a grande operação estratégica do neoliberalismo" que "consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade". Desse modo, a escola passa a ser conduzida sob uma visão mercadológica com foco na produtividade. Dentro dessa lógica, foi incorporado um discurso focado na qualidade da educação, difundido em larga escala; nesse contexto, o papel da escola ganha outra configuração, sobretudo nos anos de 1990.

De lá para cá, os investimentos assumem uma perspectiva de formação com vista em uma carreira bem-sucedida no âmbito do mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação assume uma formação de cunho descontextualizado e politicamente inativa. O Estado, gradativamente, vai se afinando ao meio empresarial em termos educacionais e o resultado desse ajustamento é uma educação que prepara o aluno para o que lhe espera: uma acirrada disputa por espaço no mercado de trabalho. Assim, a escola foca sua prática em uma preparação técnica eficiente, inviabilizando o pensamento crítico e perdendo sua função maior: formar cidadão para o 'pensar autêntico' (Freire, 1968/1983).

As instituições educativas vêm desenvolvendo seus currículos, focadas em preparar os alunos para encararem o vestibular e a universidade; em seu turno, desempenham uma educação focada na formação de mão de obra qualificada para atender o mercado e, assim,

desvirtua seu papel de formação de pensadores críticos. A própria LDB já acomodava o discurso neoliberal, abrindo espaço para a criação de centros universitários – descompromissados com a produção de conhecimentos e pesquisas inscritos no formato empresarial de atendimento à clientela, – de forma a comprometer a vida acadêmica dos estudantes.

Silva (2003) esclarece que se imprimiu à educação o papel de uma formação para o desenvolvimento, para a autonomia e para a polivalência. A educação, então, é convocada a dar conta de resolver problemas relacionados à qualificação para o trabalho, dentro de um discurso de que o mercado requer indivíduos com habilidades afins. Nesse sentido, a escola é chamada para amenizar o desemprego causado pela falta de qualificação, ficando, cada vez mais, refém dos ditames do mercado. E assim é ocultado o "protagonismo das políticas neoliberais na promoção das desigualdades sociais, da precarização do emprego, enfim, da degradação das condições de vida" (Silva, 2003, p. 65).

Os investimentos em educação tiveram seu enfoque na qualificação profissional, porém, o que vem sendo caracterizada é uma crescente manipulação ideológica. Esses investimentos vêm sendo justificados como meios de formação de mão de obra especializada, no contexto de mercado informatizado e mais tecnológico. Com isso, a política da empregabilidade vem suscitando, cada vez mais, o individualismo e a competição entre os trabalhadores.

Faleiros (2000) relata que a empregabilidade está ligada à capacidade de o indivíduo encontrar trabalho no mercado por meio de esforços em se capacitar e de buscar a competitividade. O autor afirma:

> A competitividade é que está na base da empregabilidade, fazendo com que os trabalhadores se inscrevam em programas de formação profissional (...). Os programas têm o efeito de manter a expectativa de trabalhar, fazer crer no esforço individual no seu fracasso e de diminuir a busca do emprego. (Faleiros, 2000, p. 193)

As mudanças ocorridas no meio mercadológico, atreladas aos avanços tecnológicos e científicos, acabaram por atribuir à educação uma responsabilidade com o desenvolvimento da sociedade. Com isso, investiu-se mais em educação, por acreditar em seu potencial de produzir mão de obra para o mercado informatizado e, nessa lógica, de contribuir com a economia do país.

Essa noção faz parte do ideário dos organismos multilaterais, disseminado por organizações como o BM, como o principal responsável por elaborar e divulgar uma série de documentos com base em diagnósticos 'recheados' de propostas com vista a solucionar os problemas. Esses documentos vieram reafirmar a centralidade da educação como referências para que os organismos multilaterais elaborassem e definissem as políticas públicas de educação para os países dito periféricos, através de projetos e de programas com vista a fortalecer o processo de globalização da economia, divulgando o ideário capitalista de mercado como sendo o motor do desenvolvimento. Desse modo, procuram ocultar estrategicamente as fatais consequências sociais como, por exemplo, os planos de ajustes econômicos indispensáveis para sustentar esse sistema, os quais acarretam rumos mercadológicos à educação (Lima, 2010).

Então, as políticas públicas de educação são divulgadas como alternativa para os problemas sociais; desta feita, a escola é chamada para se posicionar como espaço de transformação social, e os recursos dispensados às causas educacionais são justificados como uma atitude necessária para o desenvolvimento da nação, como uma ação com vista à superação da pobreza, ao enfrentamento individual do desemprego, à consolidação do indivíduo fortalecido, pronto para encarar os desafios do futuro (Borges, 2007).

Nesses termos, como bem afirma Neves (2005), as reformas educacionais no Brasil que já foram implementadas ou ainda estão em processo de implementação visam à formação do empreendedor "e do ponto de vistas ético-político, à formação de um homem colaborador, características essenciais do intelectual urbano na atualidade, nos marcos da hegemonia burguesa" (Neves, 2005, p. 105). Conforme os relatos da autora, esses intelectuais são incumbidos de apresentar habilidades técnicas e uma nova capacidade dirigente, com vista a humanizar as relações de dominação e de exploração provocadas pela nova ordem de mercado.

Assim, a educação brasileira assume uma posição de destaque no cenário das políticas públicas, por qualificar a força de trabalho e ser a responsável pela promoção da integração social (Oliveira, 2001). De acordo com a autora, a formação da força de trabalho está atrelada às ações do Estado através da educação, como também a um currículo com vista à formação de indivíduos prontos para serem inseridos no processo de produção, tendo em vista a necessidade de atender às exigências capitalistas de mercado do novo cenário mundial. A integração social tem ligação com certo controle social sobre o indivíduo, por intermédio da

educação formal que, de certa forma, vem preparando os indivíduos para que aceitem passivamente a relação de poder que está estabelecida entre a classe dos dominantes e a classe dos dominados, obscurecendo o caráter de exploração e dominação existentes nessa relação.

Portanto, pode-se dizer que a educação oferecida à classe trabalhadora tem o propósito de investir em 'capital humano' – termo semelhante ao conceito, em Karl Marx, de força de trabalho própria para reproduzir, de forma ampla, o capital. A escola, por seu turno, tem a função de legitimar a ideologia imposta pelo Estado burguês, a qual vem impedindo o desenvolvimento de um conhecimento pautado no senso crítico capaz de compreender o contexto e de promover a emancipação do sujeito.

O que se presencia é um ensino cada vez mais mercantilizado de formação superficial, um ensino de conhecimentos técnicos próprios para atender a demanda do mercado e, a classe trabalhadora, é responsabilizada pela sua própria qualificação, devendo ajustar-se às exigências do mercado, ficando, cada vez mais, subserviente ao capital.

Ante o exposto, questionamos: Essa inter-relação de circunstâncias afeta a política pública de educação do campo denominada Pronera? Em que medida? É de se esperar a existência de uma variedade de intenções e disputas pela definição do Pronera, a qual vem dilacerando sua fecundidade e corrompendo o sentido original de seu conteúdo. Acreditamos que as linhas aqui construídas trarão aspectos relevantes para o quadro teórico-metodológico que será construído no capítulo que segue.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DO PRONERA: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS EM ARTICULAÇÃO COM AS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI

O capítulo anterior trouxe questões que ajudarão a compreender como os fatores políticos e econômicos têm influenciado as políticas educacionais e atingido as questões sociais e também a forma como o Estado tem atuado neste campo. A partir dessa reflexão, construiremos o quadro teórico-metodológico conhecido por Abordagem do Ciclo de Políticas, que será desenhado nas linhas que seguem.

A opção por esse referencial teórico-metodológico tem a ver com o potencial que ele apresenta. E no sentido de trazer mais força a esse suporte teórico-metodológico, buscaremos as contribuições de Antonio Gramsci. Essa articulação de forças poderá enriquecer nossas análises e ajudar a compreender o perfil complexo da política que propomos investigar. Assim, poderemos responder nossas questões de investigação e atingir os objetivos desta pesquisa.

Acreditamos que essa abordagem permitirá uma análise crítica da trajetória do Pronera "desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática" (Mainardes, 2006a, p. 48). Isto envolve uma análise desde os aspectos iniciais até a implementação do Pronera na Unifesspa, no curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, campus São Félix do Xingu, no estado do Pará.

A Abordagem do Ciclo de Políticas propõe dar conta da complexidade dos contextos políticos global, nacional e local. Ela busca articular o macrocontexto e o microcontexto em uma análise das influências mútuas e das mudanças implementadas de um sobre o outro, enfatizando as potencialidades dos microcontextos. Esse referencial teórico-analítico busca "caracterizar como uma determinada política [...] é posta em movimento, desde sua gestação até sua inserção na prática, compreendidas suas interfaces e interdependências" (Mainardes, 2007, p. 801).

Mainardes (2006b) relata que essa abordagem "destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (Mainardes, 2006b, p. 49). Dessa forma, a abordagem dos ciclos de políticas não trabalha com as dicotomias global/local, macro/micro; antes, trata esses contextos de forma interligada, imbricada, potencializando as possibilidades de mudança no contexto global a partir do local.

De acordo com as orientações, a investigação no contexto das políticas educacionais "tiene siempre presente es un complejo y heterogéneo conjunto de elementos, por tanto, es

importante conocer las prescripciones y orientaciones como los compromisos, las discontinuidades o lãs omisiones" (Teodoro, 2013, p. 487). Essa advertência nos conduz a um fazer de coisas para tentar compreender como uma política que vem dos movimentos sociais, sobretudo do MST, com forte carga emancipatória, ideológica, revolucionária, foi adotada pelo Estado num 'processo de transposição', e progressivamente parece ter perdido suas características revolucionárias por meio de um 'processo de desvitalização' ou mesmo por um 'processo de subversão'. Esses quefazeres nos conduziram à busca de uma ferramenta que pudesse dar conta da complexidade da temática proposta.

De uma forma geral, segundo Ball (2006, p. 19), as pesquisas educacionais são "orientadas para políticas" ou "orientadas para a prática". Quando orientadas apenas para prática, elas tendem a apresentar soluções e não se incluem como sendo parte do problema. Nessas pesquisas, o problema nunca está nas políticas, está sempre nas práticas. É como se os contextos políticos, sociais e econômicos não afetassem as concepções, as relações e as práticas do dia a dia (Ball, 2006).

Quando as pesquisas educacionais são orientadas apenas para a política, elas também falham. Agindo assim, deixam de lado outras políticas que interagem e que influenciam em sua implementação. O resultado dessa atitude é a "reiteração do hiato entre política e prática, com uma assunção, explícita ou implícita, de que esse hiato representa uma falha de implementação por parte dos professores e das escolas" (Ball, 2006, p. 20). Dessa forma, deixam de considerar outras coisas tidas como essenciais – o que exige esforço e atenção na complexidade da prática.

Assim, as políticas:

> Colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser "criativas". As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. (Ball, 2006, p. 26)

Essa concepção sobre política – o que é e a maneira como ela é reproduzida, como ela é representada – fundamentou a Abordagem do Ciclo de Políticas. Para Stephen Ball (2009), a Abordagem é um método, e o ciclo de políticas não está relacionado à explicação de política: "É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 304).

Esse referencial analítico conhecido por Policy Cycle Approach – Abordagem do Ciclo das Políticas – foi desenvolvido pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, na tentativa de destacar as particularidades do processo político. Desse modo, essa abordagem possibilita a compreensão de como as políticas públicas são formuladas e implementadas, como são interpretadas e consolidadas.

Implementar política é uma ação complexa, contraditória e permeada por tensão, porque envolve diversas interpretações e diferentes contextos dos atores formuladores de textos e dos atores que os colocam em prática. Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo de Políticas se define como um referencial analítico que "não é estático, mas dinâmico e flexível" (Mainardes, 2006a, p. 49).

Mainardes (2006a) explica que a proposta primeira desses pesquisadores era assente em três arenas – a política proposta, a política de fato e a política em uso –, que procuramos sintetizar suas etapas de forma resumida: intenção, efetivação, discursos e as práticas emergentes das políticas. Devido às definições formuladas para delinear as políticas apresentarem conceitos distintos que não andavam na direção do processo das políticas, e em oposição ao que eles realmente queriam apresentar, os analistas Ball e Bowe rompem com essa formulação e trazem uma versão mais apurada dos Ciclos das Políticas em uma obra intitulada *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*, publicada no ano de 1992.

Desta vez, esses autores procuraram reforçar a racionalidade do processo de gestão considerando a "variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político" (Mainardes, 2006a, p. 49), rompendo totalmente com a proposta anterior, sob o argumento de que a separação das fases de formulação e efetivação das políticas públicas não consideravam o processo de disputas e os embates.

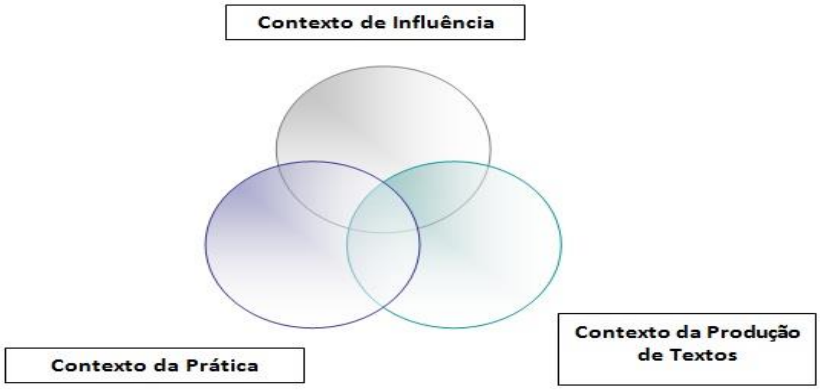
De acordo com a interpretação de Mainardes, a proposta do referencial analítico elaborado por Ball e seus colaboradores é a de focar a análise na formação do discurso da política e na interpretação feita pelos profissionais para relacionar os textos da política à prática e enriquece: "isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas" (Mainardes, 2006a, p. 50).

O referencial analítico desenvolvido por esses autores vem apresentando uma proposta de análise de políticas na forma de ciclo contínuo composto por cinco contextos

intimamente inter-relacionados: de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. De acordo com os autores acima evocados, os referidos contextos não apresentam dimensão temporal e representam arenas e grupos de interesse em um processo de disputas e embates. Rezende e Baptista (2015, p. 276, grifos dos autores) acrescentam: "[...] mas podem mesmo ser encontrados uns dentro dos outros, localiza-se a *política como processos e consequências.*" Tal afirmação é demonstrada na figura 1:

Figura 1

Os Contextos de Influência, da Produção de Textos e da Prática.



Nota. Informação encontrada em: Rezende, M., & Baptista, T. W. F. (2015). A Análise da Política proposta por Ball. Em R. A. Mattos, & T. W. F. Baptista (Orgs.), *Caminhos para análise das políticas de saúde.* (1ª ed., pp. 273-283). Rede Unida.

Posterior a essa proposição, Stephen Ball, em seu livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, publicado em 1994, veio acrescentar os dois últimos contextos: Contexto dos Resultados/Efeitos e Contexto de Estratégia Política.

O Contexto de Influência tem relações simbólicas e complexas com o contexto de produção de texto – é lá que os discursos são construídos. O Contexto de Produção de Texto é dedicado à elaboração dos documentos oficiais – é lá que os documentos oficiais que representam a política ganham forma. Existe uma forte interligação entre os contextos de influência e o de produção de texto.

O Contexto da Prática diz respeito à aplicabilidade, na qual a política está sobre o julgamento das interpretações; o contexto dos resultados abraça a análise dos efeitos das

políticas, dando ênfase às questões de igualdade, justiça e liberdade; o contexto da estratégia visa articular meios adequados para lidar com os problemas detectados.

Com base nisto, ancoramos nossa pesquisa no contexto de influência, no Contexto da Produção de Textos e no Contexto da Prática. De acordo com Mainardes (2006a), não há necessidade de envolver todos os contextos do Ciclo de Políticas; para tanto, podemos lançar mão somente do contexto que dê conta do que se ambiciona pesquisar. Respaldados pela afirmação do autor supracitado e assentes no nosso objetivo maior, deixamos para segundo plano a abordagem fincada nos outros contextos.

Esse método proposto por Ball se consolida sob o entendimento de que uma política é processo e consequência, mas também texto e discurso. Os textos e discursos complementam-se e as duas conceituações estão implícitas uma na outra (Ball, 1994). De acordo com o autor, a política como texto diz respeito aos documentos ainda não acabados como resultado de esforços coletivos, sob uma multiplicidade de interpretação e tradução. É uma codificação complexa que dá lugar a uma multiplicidade de leituras em função da diversidade de leitores. Elas são codificadas a partir de embates, interpretações, acordos, reinterpretações pelas autoridades públicas, e são posteriormente decodificadas pela interpretação de autores com experiências, histórias e possibilidades. Essas questões tornam a política complexa.

A política como discurso tem a ver com disputas por poder, por controle de discursos. É um embate em busca de vantagens e legitimidade; enfatiza o discurso não falado, mas que nos fala. Entre a variedade de discursos existentes estão aqueles que são dominantes em relação aos demais, produzindo e permitindo as vozes, as subjetividades e as relações de poder, atuando no que pode ser pensado e dito, sobre a quem é dado o direito da fala, quando é dado esse direito, onde pode ser concedido ou não e com que autoridade.

Na tentativa de contribuir com as proposições de Ball, trazemos para o debate as concepções de Gramsci[5] sobre textos e discursos políticos que, para esse autor, são

[5] Trata-se da Teoria do Estado Ampliado de Gramsci. De acordo com Silva (2005), Gramsci aprofundou seu pensamento em um contexto italiano caracterizado pela presença do fascismo iniciado na Itália em 1920 – período pós Primeira Guerra. O fascismo italiano decorreu de uma crise social e política gerada por fortes embates entre partidos conservadores e progressistas. Esse período ficou conhecido por seu caráter repressor, quando direitos políticos foram cerceados, intelectuais opositores foram presos e torturados, movimentos de esquerdas foram duramente perseguidos. Foi nesse contexto de absoluta tensão e conflitos que Gramsci desenvolve sua teoria de Estado e traz importantes contribuições para o desenvolvimento de um socialismo para a atualidade. De acordo com Carnoy (1984/1988), essa teoria foi desenvolvida com base nas sociedades de forte relação entre sociedade civil e política em que as lutas de classes são reguladas pelo Estado por meio de mecanismos capazes de assegurarem a hegemonia, ideologia e consenso.

construídos a partir da interação cultural e ideológica entre a sociedade civil e a sociedade política, as quais ele classificou como níveis superestruturais. Para esse autor, o primeiro nível é a sociedade civil, entendida como o "conjunto dos organismos vulgarmente denominados 'privados'". O segundo é a "sociedade política ou do Estado". "Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de 'hegemonia', que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e, de outro, à 'dominação direta' ou ao comando que é exercido através do Estado e do governo 'jurídico'" (Gramsci, 1971).

Gramsci explica que a manutenção do poder do Estado é garantida através da dinâmica na qual a sociedade civil atua com seu poder de persuasão e consenso articulada ao movimento de violência e repressão expresso pela sociedade política. É um processo em que a classe hegemônica disputa para controlar o discurso e o poder. Essa operação dominatória na sociedade civil é expressa sob a forma de hegemonia. Isso significa que os desejos das camadas populares não são incorporados nas pautas de decisões, mesmo quando citados – via instrumentos legais coercitivos; situação que pode ser superada por meio de uma articulação e contestação arranjadas no seio da classe menos favorecida.

Gramsci acrescenta que o poder do Estado se expressa também através da sociedade civil enquanto 'esfera pública ampliada'. De acordo com Carnoy (1984/1988, p. 103), "a própria ampliação é produto de uma época moderna, na qual as massas se organizam e têm – pela primeira vez na história – potenciais para o autogoverno". Segundo ele, a atuação política das massas se configura como uma precondição para sua autonomia e, ao mesmo passo, pode resultar num Estado ampliado que pode abafar as iniciativas oriundas do movimento de massa.

Nesse processo de construção da política, a classe dominante articula meios de controlar a ideologia e intervir na sociedade com a finalidade de assegurar o predomínio, o controle, a legitimidade do discurso em um 'formato hegemônico'. Ela só deixa de intervir no momento em que seus interesses estão garantidos, mas continua mantendo vigilante e sempre atenta ao movimento das instâncias políticas, executivas, jurídicas e comunicativas. Uma vez mantendo os seus interesses, a preocupação se restringe em garantir o controle explícito sobre a vida dos cidadãos para que estes não fujam das normas, que vão sendo naturalizadas de forma estratégica (Waizbort, 1998), no momento em que a política é posta em prática por autores 'não neutros' e 'não ingênuos'.

Dessa forma, algumas possibilidades de pensamentos são construídas e outras são totalmente excluídas, de modo que as lutas em torno da formulação de políticas sejam ajustadas em uma estrutura discursiva que restringe possibilidades (Ball, 1994). Como reforça Ball (1994), os embates travados em torno da formulação de política, as disputas por busca de vantagem e legitimidade são estabelecidas em um espaço denominado de 'contextos' dentro do qual a política se move. Nas contribuições de Gramsci, esses embates são travados dentro da sociedade civil. É nesse 'nível superestrutural' que os discursos dominantes sobressaem e a hegemonia e o consenso são estabelecidos por meio da ação do Estado.

Gramsci afirma que, em meio à disputa das classes, o Estado se posiciona em apoio àquela classe que está no poder, procurando camuflar sua ação dominadora. Portanto, em suas palavras, o Estado é definido como "todo conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados" (Gramsci, 1976, p. 87). Nesse sentido, uma análise de política pública deve buscar identificar os diferentes grupos envolvidos em seu processo político, bem como suas institucionalidades; também produz a necessidade de compreender as diversas formas de relação existente nesses grupos e destes com o Estado.

Mainardes (2006a) traduz de forma clara e de fácil entendimento os contextos – aqui escolhidos –, fundamentado na estrutura conceitual oferecida por Ball e Bowe (1992):

> É o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (Mainardes, 2006a, p. 51)

De acordo com Mainardes (2006a), os grupos de interesses buscam por legitimidade; eles se esforçam para adquirir apoio para seus argumentos, conceitos e propostas de melhorias sociais; eles lutam para influenciar políticas. Gramsci (1976) contribui afirmando que os depositários do aparelho estatal criam mecanismos em busca de legitimidade para que possam se manter no poder não exclusivamente por meio da força, mas, sobretudo, por meio do consenso. Portanto, a sociedade civil é lugar de conflitos ideológicos e de busca de consenso.

É, portanto, nesse terreno que são fertilizadas as lutas políticas e as contradições e onde brotam propostas de contraposição à hegemonia (Gramsci, 1976).

De acordo com Mainardes (2006a), o contexto de influência se relaciona simbolicamente, de forma não simples, com o contexto de produção de texto. Nas palavras do autor, o contexto de produção de texto é o lugar onde os textos políticos são construídos. A respeito dos textos políticos, o autor relata:

> Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chaves de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. (Mainardes, 2006a, p. 52)

Mainardes (2006a) afirma que o contexto de texto é o próprio documento. Uma análise documental envolve ênfases, aspectos abordados, valores observáveis e suas possíveis intenções.

O conceito de Estado ampliado em Gramsci ajuda a entender como a política é formulada. A codificação complexa da política acontece por meio da sociedade civil e da sociedade política. A sociedade civil consubstancia-se através de mecanismos ideológicos – como associações, igrejas, mídia, partidos políticos, escolas, entre outros – e tem a função de buscar consenso e oferecer direção política hegemônica; são os aparelhos privados da hegemonia que definem os textos da política. A sociedade política materializa-se por meio de instrumentos burocráticos e de repressão e tem a finalidade de manter a hegemonia da classe dominante por meio dos textos da política – é o Estado coercitivo em favor da classe que está no poder.

Para Gramsci, o lugar da sociedade civil é entre a estrutura econômica e o Estado estrito. A sociedade civil não só exerce o papel de intermediar, como também é detentora de certa autonomia, uma vez que dá lugar para que os conflitos ideológicos e políticos sejam estabelecidos no momento da formulação da política. Tal autonomia é entendida a partir do conceito de hegemonia proposto por Gramsci.

A hegemonia, em Gramsci, se tornou "um tema central de sua própria versão do funcionamento do sistema capitalista" [6]; ela significa o "predomínio ideológico dos valores e

[6] Carnoy (1984/1988) esclarece que esse conceito foi adotado da obra A ideologia alemã, de Marx e Engels.

normas burguesas sobre as classes subalternas" (Carnoy, 1984/1988, p. 90). Essa soberania ideológica se dá por meio da busca pelo consenso, que nada mais é que a imposição de certo ponto de vista, de maneira de ver e entender o mundo – o consenso é adulterado por valores e ideias particulares da classe burguesa. Junto da força coercitiva, o consenso mantém a classe dominante e, na mesma medida, se configura como lugar de contra-hegemonia.

Os textos políticos podem representar a classe hegemônica. Embora a política seja resultado de esforços dos movimentos sociais, ela pode conter conceito-chave que exprime interesse da classe dominante do país. O contexto da produção dos textos da política diz respeito ao momento em que a política é adotada pelo Estado, e no processo de 'transposição' – em que a política emergida dos movimentos sociais é apropriada pelo Estado –, ela pode ser 'desvitalizada'. Esse processo acontece porque, segundo Mainardes (2006a, p. 52), os grupos estão em intensa competição para controlar as "representações da política".

Embora os grupos de interesse atuem no campo da formulação de políticas influenciando sua definição (Mainardes, 2006a), Gramsci não vê a 'classe dominada' imobilizada. Pelo contrário, a proposta de Gramsci alarga possibilidades para a classe dominada se organizar em outra matriz de consenso em confronto com o consenso da classe dominante. Enquanto a classe dominante lança mão dos mecanismos de repressão para se manter no poder, as contradições aumentam. Em termos dialéticos, a situação provocada pela classe dominante tende, cada vez mais, a alargar as contradições.

De acordo com Gramsci, a classe dominada não é passiva e pode, portanto, criar seus meios de combate ao controle imposto pela classe dominante, organizando-se politicamente para tal[7]. Na medida em que os dominados vão aprofundando sua consciência política e os valores burgueses vão sendo interrompidos, abrindo espaços para a entrada de novos valores e ideologias, vai-se aumentando a possibilidade para consolidar ações contra-hegemônicas. Nesse sentido, a classe subalterna pode, nos termos de Ball, controlar e legitimar seu discurso.

Não há como tomar o poder sem mudança de ideologia e hegemonia. A tomada do poder implica a busca de outro consenso – daquele originário da classe subalterna. Essa forma de organização é entendida por Gramsci como aliança de classe, a qual se fortalece através de uma tomada de consciência e de intensa luta e desenvolvimento de ações que buscam reivindicar a atenção dispensada à classe marginalizada. Essas ações não podem brotar de

[7] Aqui, Gramsci assume os pressupostos marxistas sobre "o papel da luta e da consciência de classe na transformação social" (Carnoy, 1984/1988, p. 90).

uma frágil associação; pelo contrário, elas devem ser arquitetadas, de forma consciente, no seio de um movimento forte e organizado dos trabalhadores – aqui entendidos como classe subalterna.

Gramsci orienta que, para conquistar a hegemonia e a direção política, a classe dominada necessita não somente de superar a hegemonia burguesa, mas, similarmente, exercer a 'vontade coletiva' da classe trabalhadora. O autor alerta que a vitória da classe oprimida (trabalhadores) sobre a classe opressora (burguesa) não se dá de forma ingênua e muito menos passiva – a ação coercitiva vai sempre existir.

Para Gramsci, o processo de formulação de política exige uma 'luta por posição' que se concretiza ao passo que a classe subalterna alarga sua consciência e seu poder de opor, reivindicar e de se organizar internamente. A orientação de Gramsci é que, assim como a classe burguesa tenta unir em seus partidos políticos, intelectuais tradicionais – profissionais do grupo dominante e subalternos – e orgânicos, o partido revolucionário deveria fundir intelectuais profissionais da classe burguesa 'insatisfeita' com os intelectuais tradicionais oriundos da classe proletária e também os intelectuais orgânicos – pensadores organizadores forjados na classe proletária – conscientes e com visão de mundo transcendente a seus interesses de classe.

Assim, estratégias de excitação política, ações reivindicatórias e propagação de ideologia são movimentos revolucionários fomentados pelos intelectuais orgânicos e traduzidos em ações coletivas na defesa da afirmação da classe proletária. Embora a classe dominante esteja em ação, o poder disseminado representa a porta de entrada dos questionamentos e de propostas que podem operar em enfrentamento aos valores da classe dirigente. Esses atributos da luta dos contrários é o cerne de mudança social; porém, é essencial levar em conta que nem sempre essas mudanças alteram de forma considerável o modo de pensar, de agir e ser dos indivíduos e do coletivo, mas podem continuar mantendo as classes vulneráveis fora das decisões e das pautas importantes.

Cada um dos contextos envolve embates e disputas; por esse motivo, as intervenções apontam possibilidades e limitações, as quais são analisadas dentro do contexto da prática. De acordo com a afirmação de Mainardes (2006a), os textos da política trazem consequências reais vivenciadas dentro do contexto da prática. Na afirmação de Mainardes (2006a, p. 53), "o Contexto da Prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política

produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original".

A recontextualização e a reinterpretação feitas pelos autores de reformas políticas são mais bem observadas no contexto da prática. Esses profissionais não agem ingenuamente; eles não são neutros no processo. Eles possuem suas experiências e histórias de vida que influenciam sua profissão, seu profissionalismo e suas ações, exercendo papel dinâmico que, de acordo com Ball, vai além de uma simples implementação. Isso envolve um processo de 'alternação' entre a modalidade textual e prática, ou seja, uma situação primária textual e uma situação prática de ação – diz respeito ao 'fazer coisas'. É a "efetivação da política na prática e através da prática" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305).

Mainardes (2009) lembra que uma política é iniciada a partir de um problema e da construção de uma agenda. Porém, a tomada de decisões é precedida de litígio e de um processo intenso de negociações, porque a construção da agenda ocorre por diferentes atores e, por esse motivo, devem ser levadas em conta "a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas" (Mainardes, 2009, p. 10). Essa postura implica também levar em conta o fenômeno complexo da globalização.

Mainardes (2009, p. 4) enfatiza que uma pesquisa de políticas que propõe uma abordagem crítica e dialética "demanda uma investigação abrangente e aprofundada do conjunto de influências que atuam no processo de formulação de políticas". Esse conjunto de influências compreende desde os organismos globais/internacionais, as agências multilaterais, as formas políticas nacionais e locais até os grupos e indivíduos políticos, as redes políticas. Dentre este conjunto de influências, o autor destaca o papel das redes de políticas, por terem objetivos e interesses diferenciados e porque elas podem ajudar na compreensão da relação de forças existentes e das disputas por definição de políticas e do processo decisório.

Ball (2014, p. 23) apresenta um sistema metodológico para servir aos que dedicam em pesquisas sobre "políticas educacionais globais", sobre o papel do Estado e as mudanças relacionadas com a governança. Enfatizou ainda o "papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em 'rede'" (Ball, 2014, p. 23). Instituições privadas vêm oferecendo 'soluções' para problemas que a educação

pública vem enfrentando no contexto neoliberal; 'soluções' que apregoam o individualismo e valorizam o mercado em prejuízo do bem comum.

Ball (2014) sugere dedicar atenção em como o neoliberalismo funciona, como ele opera "nas novas finanças dos negócios globais em educação" (Ball, 2014, p. 23), chamando a atenção do pesquisador em políticas públicas educacionais para a questão do neoliberalismo e governabilidade, implicando uma mudança de direção das análises de políticas educacionais do Estado-nação e sobre questões ligadas à perda de capacidade do Estado direcionar seus sistemas de ensino. O alerta é que "a política educacional está sendo feita em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e associações" (Ball, 2014, p. 27). Essas mudanças afetam a forma de proceder do pesquisador frente ao objeto pesquisado, despertando um novo jeito de olhar a política investigada. Isso implica dedicar maior atenção na forma e nos processos de constituição das políticas, nas formas de poder e no papel do Estado.

De acordo com Ball (2014), o neoliberalismo tem a função de reorganizar as relações entre o capital internacional e o Estado. Em âmbito político, isso envolve novas formas de governar, novos valores tão caros à vida social. Nesse contexto, a educação torna-se um negócio. Ball trata o neoliberalismo como:

> Um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do 'mercado' como base para a 'universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos das nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros. (Ball, 2014, p. 25)

Esse autor trás reflexões acerca das interconexões globais que vêm causando impactos na educação. O desafio é tentar compreender como os países vêm enfrentando a agenda 'mundializante' e como eles vêm sendo desafiados diante do avanço do neoliberalismo. Ball (2014) também aborda sobre análises relacionadas à articulação entre Estado, neoliberalismo e globalização, esquadrinhando sua forma acelerada e o seu jeito de expressar.

Nas reflexões de Ball (2014), o mundo está globalizado e os Estados nacionais estão se tornando, cada vez mais, influenciados pelo neoliberalismo. O paradigma gerencialista vem avançando e se impregnando no pensamento educacional de tal forma que não deixa alternativa para que as escolas públicas alcancem a qualidade mínima no ensino. Para o autor, as análises de políticas devem considerar tanto os fluxos globais de políticas educacionais,

quanto às dinâmicas assumidas pelo neoliberalismo, as quais ultrapassam os aspectos econômicos e afetam a vida social na contemporaneidade.

Para Ball (2014, p. 25), o neoliberalismo afeta "tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre 'economização' da vida social e da 'criação' de novas oportunidades de lucro" e também, em termos de governabilidade, "envolve o governo das populações por meio da produção de seres empreendedores 'dispostos', 'auto-governamentáveis'" (Ball, 2014, p. 26). Ou seja, o neoliberalismo abrange as dimensões econômicas, políticas e culturais da sociedade.

Para Ball:

> O neoliberalismo está "aqui dentro" bem como "lá fora". O neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e o Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades). [...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar. (Ball, 2014, p. 229, grifos do autor)

Dessa forma, o neoliberalismo estimula a produção de "novos tipos de atores sociais, sujeitos sociais híbridos" (Ball, 2014, p. 230) e vem atuando a partir de "redes políticas transnacionais" em nível global. De acordo com Mainardes (2006a), as políticas públicas de educação sofrem influências globais e internacionais. Para esse autor, uma das maneiras de entender a difusão das influências internacionais se dá por meio do fluxo de ideias através das redes políticas e sociais que envolvem a "circulação internacional de ideias", o processo de "empréstimo de políticas", os indivíduos e grupos que "vendem suas soluções no mercado político". A outra maneira diz respeito ao patrocínio e à "imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais" (Mainaides, 2006a, p. 51-52) como o Banco Mundial e outras.

O autor relata que o Banco Mundial opera ideologicamente no sentido de promover um "sistema mundial integrado com as linhas de mercado". A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE], a UNESCO e o FMI são agências que atuam influenciando os processos de criação de políticas nacionais. As influências exercidas por esses organismos são "recontextualizadas e reinterpretadas pelo Estado-nação" (Mainaides, 2006ª, p. 52). O global e o local interagem dialeticamente. A globalização promove a

migração de políticas, as quais são recontextualizadas dentro de contextos específicos. A globalização está sempre sujeita a um processo interpretativo.

Está cada vez mais em crise o modelo hierárquico de organização do poder do Estado. A concepção de metagovernança vem substituindo a noção de governo. As responsabilidades ligadas às questões de gestão de programas e de pessoas estão sendo transferidas para outro polo – de articulação em torno da produção de valores públicos. É nesse dinamismo que as tecnologias e as técnicas do Estado neoliberal vêm operando e sendo disseminadas no sentido de garantir o funcionamento da política de educação.

Ball esclarece que as redes políticas produzem e disseminam conhecimentos estratégicos com o objetivo de defender os princípios do livre mercado. Elas intencionam "fazer do mercado a solução óbvia para problemas sociais e econômicos" (Ball, 2014, p. 59). Configuram-se como "rotas de influências e instauram outro modo de disseminar ideias e agir politicamente" (Shiroma & Evangelista, 2014, p. 25).

Para isso, produzem pesquisas, artigos disseminam suas ideias, participam dos governos, mas sempre em defesa dos direitos individuais, do direito à propriedade privada, do governo ilimitado. Elas trabalham para "mudar a percepção do público sobre os problemas sociais no Brasil, incluindo a educação" (Ball, 2014, p. 60). Nesse contexto, o modelo do setor privado é estabelecido sob as 'bênçãos do Estado enfraquecido. Nos relatos de Ball (2014), essas redes políticas operam em favor do capitalismo neoliberal como promotor de mudanças políticas em favor da geração de lucros.

Para a análise dessa complexidade, Ball (2014, p. 27) apresenta o método "etnografia de rede", que propõe mapear a forma e o conteúdo das relações políticas "no campo das análises etnográficas de governo em ação". Para o autor ora evocado, "esse método é definido dentro de amplo conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas em todas as ciências políticas, sociologia e geografia social que envolve uma diminuição do interesse em estruturas sociais, e uma crescente ênfase sobre fluxos e mobilidades (de pessoas, de capital e de ideias)" (Ball, 2014, Ball, 2014, p. 28), os quais engendra um 'tecido conectivo' como materialização dessa forma veloz que ele chama de 'rede', a qual apresenta como um dispositivo analítico.

Essa abrangência dos fluxos de informações e de mobilidade de pessoas é realizada com um enfoque nas relações sociais, o que permite uma análise aprofundada de como ocorrem as relações políticas, considerando as complexidades existentes na interação dos

autores envolvidos na rede com suas diversas formas de atuar em cada momento. Portanto, as redes políticas são concebidas como "comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções" com uma adenda: "em lugar algum será encontrado um entendimento comum do que redes políticas são e como elas funcionam" (Ball, 2014, p. 29).

Recorrendo a Kickert et al (1997), Mainardes (2009, p. 11) esclarece que as "redes políticas são formações institucionais que são formadas em torno de programas ou problemas políticos específicos" que congregam diferentes pessoas em prol de ações estratégicas a serem realizadas em rede. Isso implica uma análise que deve reconhecer as diferentes organizações estatais, as pluralidades de grupos e as múltiplas formas de relações existentes entre esses sujeitos. De fato, as redes de política intencionam fortalecer os grupos de interesses, "diminuir as fronteiras entre público e privado e de promover a transnacionalização das políticas, dentre outros fenômenos" (Mainardes, 2009, p. 11). Para isso, planejam ações conjuntas, ampliando o "poder dos sujeitos ou grupos envolvidos, melhorando sua capacidade de reivindicação e de luta por meio de lobbying ou defesa de determinadas causa" (Shiroma, & Evangelista, 2014, p. 25).

Em relação à gênese da rede, Lima (2007) relata que elas podem ser fabricadas ou auto-organizadas. As redes fabricadas intentam uma "solução organizacional planeada para funcionar enquanto mecanismo de coordenação, em resultado de uma acção diretiva consciente" (Lima, 2007, p. 173) por parte do Estado – são geradas pelo Estado para assegurar suas políticas. Ao contrário, as redes auto-organizadas envolvem "interacções não-diretivas emergentes" oriundas da sociedade civil que se "configuram, reconfiguram e evoluem, constantemente, sendo a ordem nela encontrada algo que é criado a posteriori, em resultados das interacções desenvolvidas entre os actores" (Lima, 2007, p. 173) – nesse tipo de rede, integram-se os movimentos sociais. De acordo com o autor, essas redes podem funcionar incorporadas ao Estado, paralelas a ele ou mesmo em oposição. Em relação à composição, são classificadas como:

> Redes ego-centradas – compreendem o conjunto de actores com os quais um determinado actor focal mantém interacção, bem como as relações existentes entre eles [...]. Redes de actores individuais – constituem conjunto de pessoas singulares e dos lações que se estabelecem entre elas [...]. Redes de actores colectivos – são formalmente idênticas às anteriores, com a exceção de que, neste caso, cada actor da rede é uma pessoa colectiva [...]. Redes mistas – compreendem conjuntos mistos de actores individuais e coletivos. Meta-redes – são redes de actores colectivos 'de segunda ordem': cada actor na rede é, ele próprio, uma rede [...] trata-se de 'rede de redes'. (Lima, 2007, p. 174)

Quanto à estrutura das redes, o autor retromencionado as tipifica com base em três estruturas: centralização, densidade e fragmentação. A densidade diz respeito ao grau em que as relações entre os autores são concretizadas. A rede densa é caracterizada por grande percentual de laços englobando seus membros. Nesse tipo de rede, há riqueza de conteúdo, coerência, firmeza, maior capacidade e maior resistência. Na rede fragmentada, os níveis de conexões são raros porque a interação é de "baixa densidade". A centralização expressa a intensidade na qual as relações são estabelecidas em torno do ator (ou autores) "que dominam a maior parte dos fluxos de interacção". Esse tipo de rede é menos uniforme e marcada por padrões que separam centro e periferia podendo ser subdividida em setores "entre os quais a interacção é ténue ou, até, nula" (Lima, 2007, p. 175).

Compreender a gênese, verificar sua composição e examinar suas propriedades estruturais evita o equívoco de conceber o conjunto de autores como idênticos quando, na verdade, eles "assumem formas, dinâmicas, orientações ideológicas e missões bastante distintas, algumas enquadráveis nas características ideias propaladas pelos defensores da governação em rede, outras distanciando-se claramente daquilo que tais modelos de governação afirmam concretizar" (Lima, 2007, p. 175).

É possível que essa metodologia de rede identifique as relações de poder entre os atores envolvidos. As formas de governança são algo passível de análise, mesmo porque elas revelam os novos modos de relacionamentos estabelecidos na política investigada. O conceito de rede política é colocado a serviço do pesquisador como um instrumento analítico e conceitual na compreensão das relações de poder nas disputas existentes no campo educacional. Para Ball, as redes políticas constituem:

> [...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas. [...] Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganha legitimidade e credibilidade e esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OGIs (IGOs – Organizações intergovernamentais), Banco Mundial, OCDE, Corporação Financeira Internacional, Organização Mundial do Comércio, corporações transnacionais e as ONGs. (Ball, 2014, p. 34-35)

A abordagem das redes fornece dados relevantes e profundos, destacando a relação das empresas com a política educacional e como essa nova forma de governança interfere na

construção de políticas educacionais. A educação, portanto, "é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento de serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas as desvantagens sociais" (Ball, 2014, p. 43).

Portanto, a Abordagem das Redes Políticas, em termos metodológicos, propõe contribuir no sentido de destacar elementos constitutivos das redes de atores, bem como identificar a configuração específica de cada rede e sua forma de luta para influenciar a política com suas ideologias – conforme alerta Gramsci. Castells (1997) identificou o caráter seletivo e excludente das redes – afirmando que as funções dominantes sobressaem em detrimento das funções subordinadas que são relegadas a espaços fragmentados e difusos – a capacidade de promover mudança social no sentido de contribuir com o processo de resistências – como no caso dos movimentos sociais –, logo, de fortalecer a sociedade civil. A noção de rede pode ajudar na compreensão das disputas por influências no contexto da formulação das políticas. Nos termos de Gramsci, essa noção pode ajudar na compreensão do embate ideológico e na luta por hegemonia travada no seio da sociedade civil.

Para uma análise de políticas, Mainardes (2009, p. 10) orienta que se deve considerar a "estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas". Também deve ser focada "na diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre esses sujeitos" (Mainardes, 2009, p. 11).

Portanto, para que seja possível compreender a complexidade e o dinamismo dessas redes políticas, é preciso uma abordagem sobre as instâncias locais e mundiais e suas formas de reorganização, para perceber as possíveis conexões entre os discursos neoliberais e as reformas políticas locais. Esse afazer de coisas que envolvem a percepção de relações de interdependência, compartilhamento de decisão e de poder, de interferência mútua, demanda técnicas e métodos adequados.

Essas reflexões sugerem uma análise das modalidades de discurso, buscando sua profundidade, as funções e as posições que os sujeitos ocupam, procurando definir, na própria urdidura documental, séries, conjunto e 'jogos de relações'. Também procuram mostrar como diferentes documentos e vozes permitem compreender a sequência de ligações entre atores, mobilidades e fluxos discursivos no terreno das políticas educacionais. Além disso, desperta o

entendimento de que entre as organizações políticas e o Estado existem arenas de disputas por poder e que essa complexidade de coisas exige um esforço para desvelar as relações e as pluralidades de lugares e correlações entre políticas tão intrincadas que dificultam chegar ao fim do fio que sustenta as redes de políticas.

Uma análise abrangente do contexto de influência no processo de formulação das políticas apresenta-se como necessária e útil para se compreender as múltiplas agendas e o jogo de influências oriundas dos organismos globais, das agências multilaterais, das comunidades epistêmicas, das redes políticas, dos políticos e dos intelectuais envolvidos, entre outros (Ball, 2014). Essa noção fortalecida pelo conceito de Estado Ampliado, de Gramsci, nos fornece lentes realçadoras de um embate travado entre forças contrárias. Esse embate de forças diz respeito aos defensores de um discurso neoliberal a serviço da classe majoritária do país contra o discurso reivindicatório da política de educação em atendimento aos anseios da classe trabalhadora do campo.

Nesse intento, acreditamos que o enfoque a partir dos contextos eleitos por nós nos possibilitará compreender, de forma crítica e contextualizada, a "variedade de intenções" (Mainardes, 2006a, p. 49), os discursos dominantes e o que de fato influencia os processos de articulação, construção e implementação do Pronera. Portanto, esse referencial enriquecido às contribuições de Gramsci poderá oferecer uma estrutura apropriada para escavação dos dados. Assim, podemos alcançar os objetivos descritos nesta pesquisa.

O alerta de Gramsci é que, sendo o Estado Ampliado um composto dialético de forças e consenso, privado e público, sociedade civil e política, as políticas públicas de educação (como resultados dessa luta díspar) podem estar a serviço da classe hegemônica do país. Porém, o discurso do consenso não é totalmente posto em vigor pelo fato de parte da sociedade civil – no caso a classe trabalhadora – reivindicar as perdas que essa classe vem sofrendo, de maneira organizada em um formato contra-hegemônico.

No entanto, a forte tendência que as políticas possuem de servir à classe hegemônica mesmo quando emergidas da classe subalterna pode estar incumbida de abafar a tensão e as reivindicações desta classe. Contudo, as proposições de Gramsci sobre a contra-hegemonia acendem as luzes que clareiam novas possibilidades de as classes trabalhadoras se organizarem e exercerem a vigilância e o contracontrole.

Antes de adentrarmos ao terreno da investigação, julgamos necessário expor a questão que motivou a pesquisa, os nossos objetivos, as questões que procuramos responder no decorrer das análises e o roteiro da viagem realizada nesta pesquisa.

CAPÍTULO III – O UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos o universo da investigação, composto por: problema, questões de investigação, objetivos, metodologia e roteiro da viagem.

3.1 O problema da investigação

Considerando a afirmação de Mainardes (2006a) de que as políticas são o resultado de disputas e de acordos e que há competições pelo controle delas entre os grupos de interesse, cabe perguntar: como se desenvolveu a política pública de Educação do Campo denominada Pronera desde seu processo de articulação até sua efetivação?

3.2 Questões de investigação

Questão 1. Que influências internacionais, nacionais e locais teve o Pronera?

Questão 2. Como os textos sobre o Pronera foram construídos e incorporados na agenda política e educacional do país e que intenções, valores e propósitos eles representam?

Questão 3. Como o Pronera foi recebido e interpretado por gestores, professores, estudantes do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, em São Félix do Xingu-PA?

3.3 Objetivos da investigação

Seguindo a orientação de Marconi e Lakatos (1985/2002, p.24), de que "toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar", apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos do nosso trabalho.

3.3.1 Objetivo geral

O objetivo deste trabalho é avaliar a política pública da Educação do Campo denominada Pronera, pela articulação entre discursos e textos de construção no âmbito da proposição e de sua efetivação, no âmbito da prática.

3.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar as influências internacionais, nacionais e locais presentes no processo de construção e implementação do Pronera;
- ✓ Compreender a forma em que os textos do Pronera foram construídos e incorporados na agenda política e educacional do país e que intenções, valores e propósitos eles representam;
- ✓ Identificar a forma como o Pronera foi recebido e interpretado por gestores, professores, estudantes do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas em São Félix do Xingu-PA.

Em atenção ao fato de que "o essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja ao serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados" (Laville & Dionne, 1999, p. 43), faremos a exposição do caminho seguido.

3.4 Roteiro de viagem

3.4.1 Contextos de Influências

Em busca de consolidar a proposta, iniciamos a investigação pelo Contexto de Influência do Pronera, em concordância com Foucault, que credita que "essa vontade de verdade assim suportada por uma base e por uma distinção institucional tende a exercer sobre os outros discursos – falo sempre de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção" (Foucault, 1971/1996, p.18). Essa pressão exercida pelos discursos sobre outros discursos e práticas (de indivíduos ou instituições) ocorre nas relações sociais. Daí a necessidade de compreender o Contexto de Influência no processo de articulação e tradução do Pronera.

No Contexto de Influência global/internacional, buscamos compreender a forma em que os paradigmas de orientação internacionais vêm influenciando as concepções de educação, como são interpretados e internalizados nas fronteiras brasileiras; demonstramos como a influência global incide sobre o Pronera. Para compreendemos as concepções globais,

suas intencionalidades e seu grau de influência no processo de articulação e tradução do Pronera, realizamos uma abordagem sobre os organismos internacionais [UNICEF, UNESCO] signatários dos Encontros Nacional de Educadores da Reforma Agrária [ENERA] de 1997 e 2015 e das Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo de 1998 e 2004. Para tal abordagem, recorremos a Beech (2009), Dale (2004, 2008), Teodoro (2003, 2005, 2011), Campos (2008), Fullgraf (2007) e Freitas (2008), procurando destacar as concepções, captar as intenções, os valores, os propósitos e o grau de influência desses organismos no processo de articulação e tradução dessa política.

No Contexto de Influência nacional abordamos os sujeitos organizados, destacando a classe à qual se encontram vinculados e as disputas existentes dentro do aparelho do Estado, sem esquecer a inter-relação existente entre a sociedade civil e política à luz das proposições de Gramsci. Também buscamos clarear o processo de articulação dos movimentos sociais e das organizações das lutas sociais. Para tanto, partimos de uma abordagem sobre os organismos nacionais [MST, CNBB e UnB] signatários dos Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária [ENERA] de 1997 e 2015 e das Conferências Nacionais Por Uma Educação do Campo de 1998 e 2004, sem ignorar os outros organismos que também fizeram-se presentes. Ressaltamos que a escolha da abordagem é justificada por serem esses organismos os idealizadores e os que mais presença tiveram no ‘arranjo’ de construção do Programa.

Nesse momento, recorremos ao trabalho de Molina (2003), o qual trouxe contribuições sobre como o Pronera se conformou como ponto de convergência dos organismos nacionais [MST, UnB, CNBB, entre outros]; ao trabalho de Nascimento (2009a), que analisa os passos da elaboração das Políticas de Educação do Campo; ao trabalho de Marques (2006), que trata a interação entre a Sociedade Civil e o Estado, na formulação das políticas públicas de Educação do Campo.

Com essa análise, compreeendemos como essa política foi iniciada, como os discursos foram sendo construidos e como os grupos de interesse vêm influenciando a “definição das finalidades sociais” (Mainardes, 2006a, p. 51) do Pronera. Compreendemos também, neste contexto, quais conceitos vêm adquirindo legitimidade e formando “um discurso de base” para o Pronera (Mainardes, 2006a, p. 51).

Mainardes orienta que “o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica” (Mainardes, 2006a, p. 59). Dessa forma, lançamos mão das bibliografias

escolhida por nós, as quais contribuíram para as análises propostas. Na análise da bibliografia, investigamos por que as coisas 'são como são' (Barroso, 2011), o que nos ajudou a compreender as disputas e acordos no processo de construção do Pronera.

A respeito da pesquisa bibliográfica, Gil (2008) afirma que ela permite rastrear os caminhos e as ferramentas que os estudiosos utilizam para desenhar, elaborar, localizar a gênese, edificar e divulgar os discursos presentes nas políticas. A principal vantagem dessa abordagem é o fato de ela "permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (Gil, 2008, p. 45). Assim, a pesquisa bibliográfica disponibiliza dados que poderiam estar dispersos pelo território brasileiro.

Pádua (2004) enfatiza que a finalidade de pesquisa bibliográfica é possibilitar ao pesquisador o contato com o que foi produzido "a respeito do seu tema de pesquisa" (Pádua, 2004, p. 55). Então, as contribuições dos autores eleitos por nós e outros que permearam o debate iluminaram a questão. Assim, conseguimos aclarar as influências internacionais, nacionais e locais presentes no momento em que o Pronera foi idealizado. O Contexto de Influência Local foi analisado dentro do Contexto da Prática, por meio de questionários aplicados aos envolvidos no processo de implantação do Pronera.

3.4.2 Contexto da Produção de Texto

De acordo com Mainades (2006a), o Contexto de Produção de Texto é o lugar onde os textos políticos são construídos; eles representam a política. A análise desse contexto não é uma tarefa de fácil execução, pois implica análise de textos que são "resultado de disputas e acordos", em que "os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política" (Mainades, 2006a, p. 52).

Os documentos do Pronera são advindos do Estado e dos movimentos sociais, e foram resultados de experiências e de profundos debates em processos de luta por justiça social no campo. Portanto, julgamos necessário elencar os documentos que representam o Pronera e que foram por nós analisados:

- Documentos promotores do ideário da Educação do Campo: texto base da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 1998 e Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004;
- Documentos normativos: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Parecer nº 36 de 04/12/2001 CNE/CEB e Resolução nº 1 de 03/04/2002 CNE/CEB, que institui essas diretrizes;
- Documentos de embasamento teórico e legal que justificam e explicam as características peculiares reivindicadas pela Educação do Campo durante o processo em que foi sendo construída: Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo: Parecer CNE/CEB nº 23 de 12/09/2007 e primeira versão do Projeto de Resolução; Parecer CNE/CEB nº 3 de 03/02/2008 (Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007) e versão final da Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008; Exame e manifestação sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância – Parecer CNE/CEB nº 1 de 01/02/2006;
- Documento específico referente à criação do Pronera: Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera;
- Manuais de Operação do Pronera de 1998, 2001, 2004, 2011, 2014 e 2016.

Os textos do Pronera caracterizam-se como promotores de ideário, normativos, de embasamento teórico e conceitual. A esse respeito, Garcia (2004, p. 12) esclarece que os documentos oficiais ou normativos têm a "função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro"; já os textos políticos ou orientadores são aqueles com função de "estabelecer a interlocução com a sociedade" (Garcia, 2004, p.12), objetivando um consenso sobre questões educacionais. Eles são resultado de competições em busca de controle das representações políticas (Mainardes, 2006a) em um processo dominatório expresso sob a forma de hegemonia (no sentido gramsciano).

O texto do documento propicia a entrada do pesquisador nos discursos que estão em construção ou circulação (Shiroma; Campos & Garcia, 2005), possibilitando produzir orientações, registros oriundos de um "[...] campo de disputas, não apenas conceitual, mas também de condições e intenções" (Campos, 2008, p. 21).

O documento, de acordo com Smit (1987), contribui com a união e a ordenação das informações – não importando se elas sejam contraditórias, diferentes ou complementares – para, a partir daí, produzir novas informações sistematizadas e avaliadas. Cunha (1990)

comunga dessa consideração, afirmando que quem maneja documentos "[...] tem o seu discurso e produz discursos quando analisa, sintetiza, representa e recupera a informação, independentemente de seus critérios de objetividade e grau de instrumentalização técnica" (Cunha, 1990, p. 22).

De acordo com Mainardes (2006a), os documentos se firmam como procedimento para coleta de dados. Por sua vez, Cellard (2012) orienta sobre a necessidade de apreender a autoria, os contextos, a natureza, os conceitos-chave, a lógica interna contidos nos textos, pois essa análise preliminar ajuda a identificar os motivos e interesses de seus produtores, a conjuntura social, política e cultural em que os documentos foram produzidos, o universo dos destinatários e dos autores, a identificar as questões particulares da produção, evidenciar os conceitos e os sentidos das palavras, bem como as ideias principais e a argumentação utilizada.

Portanto, conjugamos essa análise preliminar com as contribuições de Molina (2003) quanto processo histórico de construção do Pronera, com o trabalho de Ferreira (2014) sobre como o Pronera entrou na agenda governamental como política pública e com o trabalho de Oliveira (2008) e sua interpretação do conceito e identificação dos consensos no tangente às políticas públicas de Educação do Campo. As informações obtidas foram entrelaçadas à situação-problema e às concepções discutidas no referencial teórico-analítico: Abordagem do Ciclo das Políticas articulada às proposições de Gramsci.

Essa estratégia de trabalho possibilitou compreender a forma como os textos foram construídos e incluídos na agenda governamental do país, como os grupos de interesse envolvidos no processo construíram os consensos e como estes foram atingidos, quais os discursos predominantes e que valores, intenções e propósitos eles representam (Mainardes, 2006a).

3.4.3 Contexto da Prática

Para compreender o contexto da prática, investigamos o processo de implantação do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, convênio Incra/Pronera, ofertado pela Unifesspa, campus São Félix do Xingu, no Pará. Reservamos para este momento todas as considerações éticas necessárias. Desse modo, encaminhamos um e-mail a todos os investigados, expondo nossos objetivos e todas as informações sobre a

pesquisa que estava sendo desenvolvida, os quais nos retornaram em prontidão com a aceitação de sua participação[8]. Posteriormente, solicitamos ao superintendente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [Incra], por meio de ofício, a minuta de convênio [Processo nº 54600.001331/2016-01] e solicitamos à Unifesspa a Proposta de Implantação do Curso, o Projeto Pedagógico do Curso [PPC] de Letras Língua Portuguesa e o Plano de Trabalho. O restante dos documentos utilizados na pesquisa foi encontrado no site do Incra.

Mediante o retorno do nosso e-mail, enviamos os questionários elaborados no aplicativo do Google Forms [Formulário][9]. Com isso, questionamos os dois ex-professores do Instituto de Estudos do Xingu [IEX] que atuaram na elaboração do Pronera; a Diretora Geral do IEX e atual docente do Pronera; a coordenadora administrativa e docente do Pronera; o coordenador pedagógico do Curso de Letras e docente do Pronera; um docente do Pronera; e seis[10] alunos do curso de Letras. A escolha dos sujeitos da pesquisa é justificada pelo fato de ser esta a única turma de Letras existente no polo de São Félix do Xingu vinculada ao Pronera. Nesse sentido, julgamos que os sujeitos escolhidos podem assegurar um conjunto de opiniões válidas para o objetivo da nossa pesquisa.

Entramos em contato com o Incra, a fim de colher informações necessárias para nossa pesquisa; porém, fomos informados que esse órgão do governo não atuou no processo de implantação, apenas firmou convênio viabilizando a concessão e manutenção de bolsas aos alunos e professores, conforme parceria firmada entre o Incra e a Unifesspa [denominadas de UG/Gestão Repassadora e UG/ Gestão Recebedora, respectivamente), por meio de Termo de Execução Descentralizada [SEI/Incra] de 07 de dezembro de 2017 – processo de número 54600.001331/2016-01. A servidora do Incra que responde pelo Programa não soube informar sobre questões relacionadas ao curso no processo de implantação, execução; apenas informou sobre os documentos que tratavam da parceria contida na minuta de convênio.

Os questionários foram elaborados com perguntas “abertas”, e nos forneceram “mais opções de respostas”, uma vez que os entrevistados encontraram “espaço para emitir sua opinião” e “ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias

[8] Esses contatos foram passados a nós pelo coordenador pedagógico do Curso.
[9] Esse formato on-line ocorreu devido à pandemia do Covid -19.
[10] A amostragem de alunos se justifica devido ao índice de desistência na turma, e os critérios de seleção foram: alunos do sexo masculino e feminino de região de assentamentos; alunos do sexo feminino e masculino de região que antes era assentamento e hoje não é mais.

palavras, conforme seu próprio sistema de referências" (Laville & Dionne, 1999, p. 186). Assim, essa técnica permitiu atingir o que ambicionamos nesta pesquisa[11].

Assim, afirmamos que essa ferramenta de análise possibilitou colher as informações desejadas e, a escolha da abordagem do Ciclo de Políticas, tornou possível a realização de uma pesquisa crítica e contextualiza.

Portanto, orientados pelo referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, enriquecido com os contributos de Gramsci, elaboramos o questionário procurando compreender o processo de implementação do Pronera no curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas em São Félix do Xingu-PA, levando em conta o fato de que "as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem 'recriadas'" (Mainardes, 2006a, p. 53); elas podem sofrer influências de grupos de interesses que lutam para influenciar a políticas e mudar o seu sentido original.

Os questionários foram elaborados com vista a colher respostas, relacionadas aos princípios político-pedagógicos e aos princípios orientadores das práticas pedagógicas do Pronera. Os dados colhidos foram organizados em categorias e subcategorias que foram elaboradas de acordo com cada princípio do Programa. As categorias são: Identificação, Processo de Implantação, Estrutura Operacional, Dinâmica de funcionamento do curso.

Na categoria «Processo de implantação do Pronera», estão contidas informações sobre a dinâmica de implantação do Pronera por meio do Curso de Letras, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo. Essa categoria e suas respectivas subcategorias vieram revelar aspectos relacionados à gestão democrática e participativa como carro-chefe deste Programa.

A categoria «Estrutura operacional» foi dividida nas seguintes subcategorias: mudanças/adaptações; participação do poder público no processo de construção do Pronera; dificuldades na execução do curso; impedimentos, resistências, contradições, conflitos, tensões; tentativas de negociações/acomodação. Essa categoria de análise revelou questões relacionadas à formulação do PPC do Programa como princípios da Educação do Campo e sobre a gestão de participação do Pronera, bem como verificou aspectos ligados ao princípio de interação previsto pelo Programa.

[11] Os questionários estão nos apêndices.

Na categoria «Dinâmica de funcionamento do curso», analisamos as subcategorias: espaço e incentivo à participação; relacionamento entre os envolvidos; aplicação dos objetivos e princípios; atuação do coordenador; prática pedagógica; eficácia do Pronera; importância do processo participativo; e avaliação do Pronera. Nessa categoria de análise, foi possível identificar os espações dispensados ao diálogo como forma de valorização dos diferentes saberes; a existência de espaços de participação; o empenho dos parceiros em prol da interação entre os sujeitos sociais; o envolvimento da comunidade e dos parceiros no processo de implantação do Programa; se o princípio do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade foram contemplados na prática pedagógica do Pronera; e se o desenvolvimento territorial sustentável se firma como base dos princípios político-pedagógicos do Programa.

Portanto, realizamos um cruzamento dos dados obtidos nos questionários - e sistematizados nas categorias e subcategorias - aos princípios do programa, de forma que essa costura foi dando forma ao que ambicionamos investigar no contexto da prática dessa política.

Á luz do referencial teórico os contextos forma entrelaçados, confrontados e sistematizados tendo em vista que, embora os contextos contenham características próprias, eles se relacionam e dialogam compondo o ciclo dinâmico e intenso (Mainardes, 2006b). Essa ação objetivou unir e ordenar as informações contraditórias, diferentes ou complementares para construção de novas informações (Smit, 1987), as quais contribuíram com o nosso objetivo.

Antes de adentrarmos nas análises dos contextos, traremos uma discussão sobre a educação rural (de modelo urbano) que vem sendo ofertada aos camponeses e a proposta de outro projeto de educação defendido pelo Movimento Social do Campo. Também, abordaremos sobre como o Campo Movimentalista[12] vem articulando forças a ponto de conquistar o Estado, a absorver suas propostas e a desenvolver o Pronera.

[12] Termo utilizado pelo Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática (1998/1999) para sintetizar um composto de entidades de mobilização (ONGs, associações, movimentos sociais, entre outros), aqui adotado por nós.

CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO URBANIZADA COMO UM MODELO OFERTADO AOS TRABALHADORES DO CAMPO E A PROPOSTA DE OUTRA ALTERNATIVA

Até a década de 1960, a maioria da população vivia na zona rural (IBGE, 2010). As cidades existiam com a finalidade de dar suporte ao rural e às atividades desenvolvidas nesse espaço – cana-de-açúcar, café, entre outros. No entanto, mesmo o país sendo "eminentemente agrário", presenciou-se um "descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses" (Nascimento, 2009a, p. 160).

Os ordenamentos jurídicos, até final dos anos 1980, pouco mencionavam a questão educacional para os habitantes rurais e, quando o fazia, não mostravam preocupação em proporcionar uma educação que visasse ao pleno desenvolvimento humano; pelo contrário, a preocupação estava assente nos interesses dos grandes proprietários, sobretudo em termos econômicos (Nascimento, 2009a).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 veio garantir, no artigo 205, a educação como "direito de todos e dever do Estado" com vista ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania"; houve uma pequena investida em escolas para as populações rurais, como foi o caso da criação das escolas com classes multisseriadas. Estas escolas são apontadas por pesquisas oficiais como sendo de predominância em áreas rurais e como as que alcançam os mais altos índices de defasagem idade-série[13]. As escolas multisseriadas atendem aos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental [1º ao 5º ano], em que estudantes de várias séries, reunidos em uma única sala e com o mesmo professor, recebem um ensino descontextualizado e deficiente. De acordo com Hage (2014, p. 1173):

> Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo.

O autor aponta a forma em que é tratado o profissional do magistério: desvalorização expressa pelo mísero salário pago [causando desânimo nesses docentes]; condições precárias de trabalho; falta de apoio didático e pedagógico; oferta de uma formação inadequada e insuficiente – com formação em curso de finais de semana e sem nenhuma conexão com a realidade do campo. Por consequência, isso fortalece uma visão negativa e depreciativa da escola rural, o que leva grande número de pesquisadores a se referirem à escola rural multisseriada como a única via de oferta da primeira etapa do Ensino Fundamental nas

[13] A taxa de distorção idade-série chegou a 48,9% na primeira etapa do ensino fundamental (INEP, 2002).

comunidades rurais e com o entendimento de que o problema relacionado com essas escolas só será solucionado com a criação ou adaptação de escolas seriadas de modelo urbanocêntrico (Hage, 2014). Para esse pesquisador, o modelo seriado urbano presente nas escolas multisseriadas "impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias" (Hage, 2014, p. 1175).

É comum o descaso de atendimento aos alunos da segunda etapa do Fundamental (6º a 9º anos), do Ensino Médio e EJA em várias localidades rurais, através de uma política de atendimento de transporte dos adolescentes e jovens do campo para as escolas urbanas. O translado é justificado pela ausência de professores licenciados aptos a trabalharem as disciplinas da grade curricular. O tempo em que os alunos passam no percurso (do campo para a cidade e da cidade para o campo) provoca desânimo que leva ao abandono escolar.

A negação de direitos, a precária condição de vida, o péssimo funcionamento das escolas são algumas das tantas características que marcam o cenário rural. Ribeiro acrescenta:

> Mesmo para as famílias que enviam seus filhos para a escola rural, o ensino feito através desta escola não os prepara para permanecerem na terra. Toda a política para a educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos. (Ribeiro, 1985, p.3)

No âmbito do GEPERUAZ, Hage e Barros (2010) elencam um conjunto amplo de particularidade que comprometem o ensino e a aprendizagem dos alunos de escolas com turmas multisseriadas:

- Visão dos sujeitos do campo sobre a escola multisseriada;
- Precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas;
- Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego;
- Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação;
- Angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

Esses autores afirmam que a escola rural multisseriada é vista pelos sujeitos, em geral, como 'um mal necessário', ou como oportunidade para os estudantes frequentarem a escola perto de suas residências e poderem se apoiar mutuamente a partir da experiência de outros alunos de séries diferentes, ou mesmo como um problema a ser superado para o

aprendizado. A estrutura física e as dificuldades de acesso enfrentadas por professores e alunos interferem no aproveitamento, e a oferta irregular da merenda escolar provoca "evasão e infrequência dos estudantes" (Hage & Barros, 2010, p. 353).

Fariñas, Razo e Soares (2006) também apontam algumas variáveis que interferem na obtenção de bons resultados no aprendizado do aluno:

> Em primeiro lugar, as características da escola são importantes: professores, infra-estrutura física, abordagens e insumos pedagógicos têm impacto sobre aprendizado e progressão dos alunos. Em segundo lugar, o contexto socioeconômico é fundamental: as origens socioeconômicas dos colegas de turma, assim como a participação da comunidade são fundamentais na determinação de quanto alunos aprendem. Finalmente, existem as variáveis próprias de cada aluno e sua família: renda familiar e educação dos pais sempre foram importantes preditores do sucesso escolar. (Fariñas, Razo & Soares, 2006, p. 47)

Para esses autores, as crianças do meio rural são mais desfavorecidas em relação às das urbes, de capital cultural, humano e financeiro. Comparando o tratamento dispensado aos alunos urbanos e aos alunos rurais, pode-se constatar que os alunos de escolas rurais não têm acesso a insumos pedagógicos básicos como computadores, bibliotecas, internet. Outra diferença encontrada entre escola rural e urbana é a figura do professor: este profissional é apontado pela literatura como o fator mais importante para o aprendizado do aluno e, de acordo com levantamentos realizados nessas escolas, os alunos matriculados na zona rural estão mal servidos, ou seja, grande parte desses alunos é orientada por professores que sequer têm o Ensino Fundamental (Fariñas et al., 2006).

De acordo com Hage e Barros (2010), a sobrecarga do trabalho do professor, faxineiro, merendeiro, diretor etc., atrelada à falta de auxílio pedagógico, provoca desânimo nesses profissionais, pois a dinâmica dessas escolas exige grande habilidade na organização do trabalho docente, inclusive porque a junção de várias séries em um mesmo espaço exige planejamento e estratégias diferenciadas. Hage e Barros (2010) também afirmam que essa situação provoca angústia, desespero e sentimento de impotência naqueles professores que buscam realizar um trabalho de qualidade nessas escolas. Capelo (2000) também compartilha da ideia e acrescenta que a sobrecarga vivida pelos professores rurais se manifesta na cumulação da função de diretor, de zelador e de secretário, prejudicando o seu desempenho em sala de aula.

Pesquisadores como Sérgio Leite (2002) e Miguel Arroyo (2007) atribuem ao descaso com o meio rural o fato de o campo ser visto como atrasado, de cultura tradicional,

como uma realidade a ser superada. É também o que considera Camini (1998, p. 37): "O descaso com a educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudos".

Como bem lembra Arroyo (2007), o termo 'adaptação' foi aplicado nos dispositivos legais como um apalavra de ordem e repetida várias vezes. Esse ordenamento traz a ideia de que o campo é 'outro' lugar, que os camponeses são 'outros' cidadãos e que a educação também é vista como a 'outra', não tendo sido pensada para esses 'outros' povos. Isso implica o entendimento de que a educação rural deve ser adaptada sob as orientações da educação urbana.

De outro ponto de vista, a educação rural tem sido analisada como uma via de reprodução e de expansão agrária. Pesquisadores como Kolling, Nery e Molina (1999) acreditam que a educação ofertada à população camponesa é uma educação urbanizada e de desvalorização do modo de vida, de negação da cultura dos valores e das concepções de homem que vive do e no meio rural. Essa ideia leva à compreensão de que a vida no meio rural está condenada à extinção ou que a qualidade de vida nesse espaço é bem inferior à da vida nas grandes urbes.

A situação identitária das escolas rurais foi construída sob as bases de um modelo urbano seriado de ensino com um currículo deslocado da realidade camponesa e de compreensão universalizante com vista ao desenvolvimento mercadológico em detrimento dos modos de vida dos habitantes no campo.

Fariñas et al. (2006) também apontam a falta de avaliação dos alunos das escolas rurais como sendo um problema enfrentado por essas escolas e como um grande fator responsável pela má qualidade do ensino. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica [Saeb] é um excelente sistema avaliativo de aprendizado, mas não cobre as turmas multisseriadas da zona rural, o que caracteriza um descaso com a qualidade do ensino dispensado a esses alunos.

As legislações que apontaram para as escolas rurais não viam o campo dissociado do urbano e estavam imbuídas de intenções de construir a educação rural num contexto desenvolvimentista. Em meio ao cenário de abandono, algumas estratégias foram criadas sob a justificativa de garantir o princípio de equidade como, por exemplo, as escolas-polo.

Esse processo de nucleação, como é chamado, é um modelo que surgiu no EUA com o objetivo de eliminar as escolas isoladas e de garantir a distribuição de oportunidades para alunos tanto dos meios urbanos, quanto dos rurais, de diminuir custos e otimizar recursos (Ramos, 1991). Implantado no Brasil a partir de 1975, esse procedimento consiste em reunir várias escolas isoladas em um único espaço, uma única escola, com o objetivo de possibilitar o acesso ao ensino de alunos tanto rurais quanto urbanos, melhorando na qualidade da educação ofertada.

Essa estratégia foi duramente criticada tanto por causa dos sacrifícios impostos às crianças da zona rural que ficavam grande parte do tempo em ônibus escolares ou similares no trajeto casa-escola-casa, quanto por desvincular o aluno do seu contexto cultural. Essa situação pode ter sido a causa de muitas evasões, afirmam Bof, Morais e Silva (2006). Capelo (2000) aponta o processo de nucleação como causa de insucesso dos alunos, e atribui, ao fato, a inexistência de uma proposta condizente às especificidades das crianças.

Outro exemplo de alternativa pedagógica para o trabalho nas escolas rurais foi o processo de municipalização como uma política descentralizadora de estreita relação com os ordenamentos propostos pelos organismos internacionais; ela faz parte das estratégias a serem tomadas pelos países na busca por permitir ao Estado a máxima qualidade de serviços prestados.

A descentralização do ensino implica autonomia pedagógica, financeira e administrativa das escolas, além de propor uma discussão sobre o papel do docente, dos discentes e das famílias na estrutura de organização da escola, com vista ao fortalecimento do sistema educacional. “Por descentralização entende-se que as entidades regionais ou locais, com graus significativos de autonomia, definam as formas próprias com as quais vão organizar e administrar o sistema de educação pública em suas respectivas áreas” (Oliveira, 1999, p. 24).

De acordo com Fernandes, Razo e Soares (2005), a municipalização provocou impactos diferentes em várias regiões do país. No estado de Minas Gerais, por exemplo, os autores afirmam que essa política “contribuiu para a deterioração da qualidade do ensino fundamental da 1ª a 4ª a série” (Fernandes, Razo & Soares, 2005, p. 01). De acordo com esses pesquisadores, a maioria dos estados brasileiros teve impacto nulo ou negativo nos resultados escolares, e acrescentam: “Os municípios poderiam estar despreparados para receber essa transferência” (Fernandes et al., p. 22). Nas palavras de Alves (2011), essa mudança deveria

ser gradual e de maneira diferenciada de modo que cada município pudesse ir adquirindo, aos poucos, autonomia pedagógica, didática, administrativa e financeira "para que não houvesse muitas surpresas ou arrependimento futuro" (Alves, 2011, p. 178).

A dificuldade na implementação dessa política lembra o que Silva e Melo (2000) pensam a respeito da implantação de programas governamentais. Para esses autores, existe uma tendência em não levar em conta aspectos ligados à execução e seus efeitos 'retroalimentadores', ou seja, há uma dificuldade em conceber o ciclo político como sendo um processo. Isso pode explicar o "insucesso dos governos em atingir os objetivos estabelecidos no desenho das políticas públicas" (Alves, 2011, p. 179).

Para Nascimento (2009a), até a década de 1990, o meio rural brasileiro foi penalizado pela total falta de políticas públicas educacionais. O que ocorreu foi uma série de políticas universalistas com seus valores e intenções. Dentre as políticas de caráter universal estão: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério [Fundef]; Programa Nacional de Alimentação Escolar [PNAE]; Programa Nacional do Livro Didático [PNLD]; Programa Nacional de Transporte Escolar [PNTE]; Programa de Dinheiro Direto na Escola [PDDE].

O Fundef, implantado nacionalmente em 1998 como política universal, veio contribuir para uma maior cobertura escolar; porém, os problemas de desempenho dos alunos rurais permaneceram. O PNAE, de caráter suplementar, consiste na transferência de recursos destinados à compra de merenda escolar do Governo Federal ao Distrito Federal e aos municípios. O PNLD é um programa antigo e tem por objetivo apoiar o trabalho docente com distribuição de livros didáticos para alunos da Educação Básica, embora com conteúdos descontextualizados da realidade camponesa.

Os livros e as cartilhas sempre foram elaborados dentro de uma visão urbana com atividades não condizentes com a realidade do homem do campo. Cavalcante (2003, p. 25) relata que "as cartilhas eram escritas para as escolas urbanas, sem considerar o saber do camponês, e mantinham atividades inadequadas ao meio rural, como reconheciam algumas professoras, pois não havia muita preocupação em adaptá-las àquilo que seria de maior interesse".

Esses programas foram pensados para o meio urbano. Estendidos ao meio rural, não conseguiram amenizar a situação educacional desse espaço. Em 1997, nasceu um dos primeiros programas específicos para o espaço rural: o Programa Escola Ativa. O programa

Escola Ativa, inspirado na metodologia colombiana de Escuela Nueva, foi desenvolvido especificamente para as escolas multisseriadas. Este programa visava à melhoria na qualidade do desempenho escolar com estratégias focadas na implantação de recursos pedagógicos de estímulo à construção do conhecimento do aluno e de capacitação de professores.

Apesar de ser criado exclusivamente para atender às escolas rurais multisseriadas, o relatório elaborado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC] denuncia que os objetivos não foram alcançados: o Programa não demonstrou "avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo" (FONEC, 2011, p. 9).

Assim, após alguns anos em atividade, o referido Programa, ao ser avaliado, sofreu severas críticas por não ter sido capaz de alterar os índices referentes à qualidade da educação básica rural. De acordo com o coordenador geral de Educação do Campo, Antonio Munarim, o programa deveria sofrer profundas modificações. Com isso, o referido programa foi extinto em maio de 2012.

Pesquisadores do GEPERUAZ apresentam algumas reflexões para elaboração de práticas educacionais emancipatórias para o campo. Para eles, as escolas rurais multisseriadas precisam ser inseridas na agenda do país – elas precisam sair do anonimato. Essas escolas precisam ser construídas sob uma nova proposta curricular vinculada ao desafio de formação docente e ao incentivo à pesquisa, com um currículo que contribua na formação da identidade cultural, da valorização dos saberes locais, com propostas educativas próprias do lugar; um currículo que supere a visão instrumental e neutra de seu conteúdo (Hage & Barros, 2010).

Na concepção dos autores retromencionados, o currículo do campo deve estar aberto às experiências sociais edificadas nas relações entre contexto escolar, livros didáticos, saberes elaborados no trabalho em sala de aula, relação com outros sujeitos comunitários; um currículo que supere a unilateralidade e que se preocupe com a produção e ressignificação do conhecimento crítico e emancipador.

Embora tenha havido avanços na expansão e mudanças no atendimento relacionados aos diversos níveis de ensino, "estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do meio rural, bem como de superar o quadro de acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação ainda precária em relação a permanência e a aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo" (Hage, 2014, p.1171).

De acordo com o autor evocado, a escola rural é deficiente; o que se oferece aos alunos do campo é uma educação descontextualizada e ineficaz. Em algumas regiões, as

crianças estão sendo levadas a frequentarem escolas nas cidades, onde são vítimas de um sistema excludente, submetidos a um processo de separação em salas específicas para os alunos 'atrasados no ensino'. Nascimento (2005), em pesquisa feita em uma escola agrícola em Goiás, relata que os professores que ousam questionar o poder público sofrem perseguições.

Mesmo com o surgimento de tímidas iniciativas, na avaliação de Damasceno e Beserra (2004), o problema da educação rural está longe de ser resolvido e "não é por acaso que os mais altos índices de analfabetismo do país estão localizados na zona rural" (Damasceno & Beserra, 2004, p. 75). Esses autores relacionam essas questões às deficiências das metas propostas. Essas metas e as propostas da educação ofertada à população rural têm as bases fincadas na noção de desenvolvimento propagada pelo agronegócio. Tal concepção visa atender o comércio e o lucro e é inculcada na sociedade pelos defensores do neoliberalismo. Esse conceito de desenvolvimento do ponto de vista liberal conota a ideia de crescimento econômico ligado à produção em larga escala.

Essa aplicação de modelo tradicional se deu a partir da década de 1970 e conseguiu potencializar as desigualdades e a exclusão social. Além disso, ocasionou graves danos ao meio ambiente com seus efeitos contaminadores de acúmulo de lixo e resíduos, contaminações gasosas e uso abusivo de agrotóxicos associados à incapacidade de controlar as externalidades[14] próprias desse modelo desenvolvimentista (Caporal & Costabeber, 2000).

Também o desencadeamento da Revolução Verde provocou um descuido com a produção de produtos essenciais para o ser humano e uma valorização e priorização do modelo monocultor e de exportação responsável pela perda da diversidade biológica e alimentar e pelos impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais. Tal modelo priorizou produtos mais lucrativos com um discurso gerador da desvalorização do campo como espaço de potencialidades, não englobando questões ligadas à sustentabilidade, à preservação da biodiversidade e muito menos à diversidade cultural.

Esse formato de desenvolvimento se configura numa proposta menos justa nos termos cultural, social e ambiental. Tal homogeneização sociocultural provoca a erosão do conhecimento local e a imposição de poder – em obediência à lógica do mercado e do lucro –

[14] É um conceito utilizado na economia para caracterizar os custos e/ou benefícios «presentes ou futuros» que são externos ao mercado. "Em sentido amplo, define todos os efeitos da atividade econômica que são externos ao mercado [...]. Em um sentido mais restringido e habitual, define os efeitos ambientais da atividade econômica, entendendo-se que podem haver externalidades positivas e negativas". Bermejo, R. (1994). *Manual para uma economia ecológica*. Madrid: Catarata.

insiste em persistir no campo e coibir outro formato de desenvolvimento de base camponesa que trabalha com o manejo e com a valorização das relações estabelecidas pelas comunidades rurais.

O paradigma da educação rural propagada pelo agronegócio está a serviço do capital. Esse formato de educação prevê a formação do sujeito para mão de obra num modelo social de concentração de riquezas e aumento da miséria e da injustiça social. Tal paradigma fomenta um modelo de desenvolvimento ligado "à submissão, alicerçado no trabalho escravo e no latifúndio" (Barros & Lihtnov, 2016, p. 22). Esse modelo de educação rural prevê um desenvolvimento econômico elitista baseado nos interesses da classe hegemônica dominante do meio rural brasileiro: a classe do agronegócio.

Esse projeto dominante perdurou no Brasil por meio da ideologia que "criou determinadas representações simbólicas na consciência" dos camponeses para atenuá-las e "atrelá-las ao poder" (Nascimento, 2009b, p.100), com o intento de explorar a classe dos trabalhadores rurais num processo agenciado pelo agronegócio com a conivência e suporte do Estado, nos termos de Gramsci.

Embora os dispositivos legais garantissem o acesso de todos à educação, até a década de 1990 não houve uma política de ampliação de oportunidades de ensino que fosse capaz de alargar o atendimento aos camponeses. As metas governamentais voltadas para melhoria da qualidade do ensino não conseguiram alcançar seus objetivos finais; os camponeses não haviam sido contemplados com uma política diferenciada daquela destinada à educação geral.

Até o final desta década havia poucas investidas em pesquisas no campo educacional rural. Essa escassez de estudos é fruto da falta de financiamento que pode estar atrelada ao valor ideológico e cultural do rural. Além disso, o desinteresse pela educação rural, por parte do poder público, se refletiu nos pesquisadores da educação (Damasceno & Beserra 2004). Para esses autores, o Estado priorizou, em termos de financiamento, outras áreas de pesquisa, e essa atitude estimulou as universidades e os centros de pesquisas a concentrarem atenção também em outras áreas, "deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado" (Damasceno & Beserra 2004, p.78), como a área da educação rural. Para uma melhor compreensão do descaso com a pesquisa na área de educação rural, esses pesquisadores elaboraram um quadro demonstrativo com base nos dados fornecidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPED, 1999) sobre pesquisas realizadas no período de 1981 a 1998, conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1

Levantamento dos trabalhos realizados entre 1981-1998

Ano da defesa	Mestrado	Doutorado	Total Área	Total Geral	Educação Rural/Outros temas%
1981	03		03	154	2
1982	06		06	165	3,6
1983	05		05	238	2,1
1984	08		08	335	2,3
1985	09		09	227	4,0
1986	01		01	227	0,4
1987	04	01	05	270	1,9
1988	03	01	04	375	1,1
1989	07		07	451	1,5
1990	07		07	470	1,5
1991	04		04	461	0,9
1992	09		09	624	1,5
1993	03	01	04	614	0,6
1994	05	01	06	698	0,9
1995	06		06	802	0,75
1996	04		04	835	0,5
1997	05	03	08	891	0,9
1998	03	03	06	860	0,7
Total	**92**	**10**	**102**	**8.226**	**1,2**

Nota: Informação encontrada em Damasceno, M. N., & Beserra, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas. *Educ. Pesqui.* 30 (1), 73-89. http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1

De acordo com Damasceno e Beserra (2004), embora as décadas anteriores fossem marcadas por um total desinteresse por questões educacionais em áreas rurais, nas últimas décadas houve uma crescente preocupação em discutir os problemas educacionais do campo na "perspectiva da população a que se destina" (Damasceno & Beserra, 2004, p. 81). Tal preocupação não nasceu da excessiva sensibilidade dos "intelectuais profissionais" da classe burguesa (insatisfeita) e muito menos por incentivo do Estado, mas das circunstâncias da realidade, uma vez que os trabalhadores rurais, por meio dos "intelectuais orgânicos" (pensadores forjados na classe proletária) organizados politicamente, tornando "suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos" (Damasceno & Beserra, 2004, p. 81-82).

Portanto, no interesse de vencer os desafios deixados pelo passado, procura-se no presente tornar mais forte a confiança na construção de um novo projeto, de um novo tempo e de uma nova história educacional no rural do Brasil. Assim, os movimentos sociais do campo, sobretudo o MST, vão buscar um novo projeto educacional de potencial transformador com novas orientações, como diferentes conceitos e outros significados a partir de experiências pedagógicas na contramão do modelo hegemônico vigente. É o que mostraremos no tópico seguinte.

4.1 A proposta de educação contra-hegemônica para os povos do campo: mudança de conceitos e de significados

Este tópico será dedicado à reflexão sobre uma perspectiva contra-hegemônica, nos termos de Gramsci, que vem traçando novos rumos para a educação do meio rural, segundo Souza (2006), Caldart (1997), Arroyo e Fernandes (1999), Fernandes e Molina (2004), entre outros. Essa perspectiva, de abordagem mais recente é alicerçada em uma proposta pedagógica específica para o universo camponês, e os pilares que a sustentam são construídos com os saberes de homens e mulheres do campo.

A proposta desse novo paradigma é a de alterar significados. A mudança de conceitos não é uma mera formalidade, pelo contrário, essa alteração léxica deu novo tom, novos rumos e vem definindo novos paradigmas no sentido de contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em favor dos trabalhadores e trabalhadoras vítimas de um projeto de escolarização excludente ao longo da história socioeducacional brasileira.

Fernandes e Molina (2004, p.33), em conformidade com a concepção kuhniana[15], definem que "paradigmas são territórios teóricos e políticos" com vista a "dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la", e acrescentam que os paradigmas são orientadores de uma sociedade. Nesse sentido, os autores explicam que o paradigma da

[15] Para Kuhn (1994), o paradigma tem seu lugar reservado entra a teoria e a realidade através das teses científicas utilizadas na elaboração de sistemas e programas, de projetos de desenvolvimento, de políticas públicas. Seus esteios são construídos de conhecimentos de mundo que servirão de base para projetar ações que irão transformar a realidade. Portanto, na concepção kuhniana, o predomínio de um paradigma na elaboração teórica, na proposição de políticas públicas contribui para construção da realidade de acordo com a visão dos seus criadores.

educação do campo foi se constituindo teoricamente, se consolidando na comunidade científica e foi transformado em um projeto de desenvolvimento para as regiões camponesas.

O paradigma que sustenta o rural tradicional é construído por ideias de seleção e rejeição e não se propõe incorporar as demandas trazidas pelos movimentos sociais e sindicais, pois ele vê o campo com espaço unidimensional. De acordo com Fernandes e Molina (2004), esse paradigma rejeita os saberes dos trabalhadores, elegendo e selecionando o que lhe serve de modelo econômico e cultural; ele valoriza o capital econômico, não reconhecendo o campo como espaço intricado e como território de vida.

Assim, romper com o paradigma da educação rural significa deixar uma educação "precária atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos" e assumir um modelo de educação que concebe o campo como "espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi que* respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais" (Fernandes & Molina, 2004, p. 36/37).

Uma série de ideias e ações vem colocando esse paradigma tradicional em questão. Essas ideias e ações são oriundas de um expressivo movimento educativo desenvolvido por movimentos sociais através de inúmeras experiências educativas, formal e não formal, de capacitação e dos seminários de Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo[16].

Pensando em socializar e avaliar essas experiências acumuladas pelo setor de educação, o MST organizou, em julho de 1997, o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária [I ENERA], em conjunto com a Universidade de Brasília [UnB], com a UNICEF, com o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil [CNBB] e com a UNESCO.

De acordo com Molina (2003), o I ENERA reuniu cerca de 700 participantes, entre acampados, assentados, educadores, instituições apoiadoras e instituições parceiras do Movimento. Nesse encontro, a discussão foi articulada em torno dos problemas sociais, econômicos e educacionais das áreas de Reforma Agrária. Referente à educação, os resultados mostraram que as experiências – fruto de concepções pedagógicas emergidas da luta pela Reforma Agrária – efervesciam, mesmo sofrendo descaso e abandono por parte do poder público.

[16] A expressão "Por Uma" (com letras maiúsculas) foi assumida na 1ª Conferência Nacional de Educação do Campo ocorrida em julho de 1998 (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Para Caldart (2000a), o I ENERA foi um evento histórico para o MST, por ter sido um veículo que revelou o tamanho e a complexidade do trabalho do setor de educação do MST, desenvolvido durante os dez anos, permitindo a divulgação da ação educacional do Movimento e gerando reflexões durante o evento. Também viabilizou "a relação entre o MST e a sociedade; e se refere a uma nova lógica de participação do Movimento no debate mais amplo sobre educação no Brasil" (Caldart, 2000a, p. 177).

O I ENERA foi o berço onde nasceu o novo paradigma educacional que mais tarde se tornaria uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo: o Pronera. Esse evento foi o momento em que a nova proposta de educação foi gestada, ganhando depois corpo na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, e na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 2004.

A articulação idealizadora do projeto de educação para o campo defende a criação de uma escola do campo em substituição à escola rural, que tenha como ferramenta de estudo para os alunos um material didático apropriado, que seja uma escola com identidade própria, que valorize a vida e o trabalho do campo, que seja solidária com as organizações e com as pessoas, que seja uma escola comprometida com projetos de transformação social e com o desenvolvimento de uma pedagogia preocupada com as dimensões da vida e com a promoção humana (Arroyo & Fernandes, 1999).

O conceito foi cunhado tendo como referência a realidade em formação, a qual tem vínculos fortes com a história de exclusão a que milhares de trabalhadores espraiados pelo país foram submentidos e, também, impedidos de defender seus direitos de construir uma proposta de autonomia sociopolítica em rompimento à dependência e dominação. Nesse sentido, a Educação do Campo significa, antes de tudo, "o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar". Ela se preocupa com a educação dos trabalhadores se comprometendo com a formação humana e acima de tudo, "trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele" (Caldart, 2004, p. 12).

A opção por um dos conceitos pode parecer simples, porém, não o é. Munarim (2013) relata que a opção pelo adjetivo 'campo' antecedido pelo substantivo 'educação' e pela preposição 'do' teve a intenção de romper com a concepção e prática da educação rural brasileira, englobando "o entendimento subjacente ao texto: na perspectiva da Educação do Campo, 'escola do campo não é só escola'" (Munarim, 2013, p. 22), com vista a promover processos de desenvolvimento. Essa opção resultou de uma "reflexão sobre o sentido do

trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho" (Conferência Nacional, 1998, p. 9).

A mudança de expressão teve o objetivo de enfatizar o trabalho do camponês. Ela nasce das lutas culturais e sociais dos grupos que lutam incansavelmente para garantir a sobrevivência do trabalho com a terra. Campo é entendido como:

> Lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação. (Fernandes, 2002, p. 63)

> [...] um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito a terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, pela soberania alimentar, pela preservação das águas, entre outros. (MDA & INCRA, 2004, p. 36)

O campo não pode ser entendido apenas como espaço de produção econômica; ele é, acima de tudo, lugar de produção de cultura, de criação do novo, espaço de emancipação do homem. "É no seio da terra que esses povos se encontram enquanto sujeitos capazes de produzir, reproduzir na medida em que se constroem como seres autônomos" (Brito, 2013, p. 34). O campo

> [...] é um espaço político-social em que se dinamizam as ligações dos seres humanos entre si e com a própria produção das condições de sua existência social e humana, onde se vivencia, no caso brasileiro, conflitos que mobilizam as forças económicas, sociais e políticas em torno da posse da terra. (Alvarenga, 2012, p. 117)

Arroyo e Fernandes (1999), Kolling, Nery e Molina (1999) e Fernandes (2002) concebem o campo como espaço de vida, lugar de práticas compartilhadas e de identidades próprias. Assim sendo, a educação do campo não pode deixar de refletir a vida, de considerar os interesses e as necessidades dos povos habitantes do espaço rural. Nesse sentido ele não é visto como simples espaço do latifúndio, de produção agroindustrial, de esvaziamento e de grilagem de terras.

De acordo com Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998) a expressão 'do campo' – preposição mais adjetivo – tem relação com a questão identitária; assim sendo, a escola do campo deve ter em seu bojo "um projeto político-pedagógico

vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo" (Conferência Nacional, 1998, p. 11). A alerta vem no sentido de mostrar que

> Por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. (Caldart, 2004, p. 18)

Caldart (2009) explica o aspecto semântico e político do termo 'do', ao mesmo tempo em que revela o compromisso do camponês nesse processo de mudança de paradigma. De acordo com essa autora:

> Na sua origem, o 'do' da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. (Caldart, 2009, p. 41, de acordo com o original)

Diferente dos projetos educacionais específicos feitos para o meio rural com uma proposta "domesticadora atrelada a modelos econômicos perversos" (Caldart, 2004, p.18), trata-se de uma educação dos sujeitos, construída com os sujeitos e não para os sujeitos do campo.

De acordo com Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998), a expressão "Por Uma" educação é um chamamento ligado ao desafio de desenvolver um projeto educacional para o campo que visa, sobretudo, assumir a identidade do meio rural não apenas como uma cultura diferenciada, mas também como um contributo para o desenvolvimento desse espaço. A chamada 'Por uma Educação do Campo' indica, sobretudo, a definição de princípios norteadores, concepções, métodos pedagógicos que norteiam a construção de uma política apropriada e direcionada aos trabalhadores e trabalhadores do campo.

Assim, entende-se que a educação do campo veio com o propósito de reverter a lógica de que a população rural é uma população esquecida, com fim anunciado e que a única lógica de sobrevivência seria sua integração à agroindústria patronal e a subordinação à agricultura capitalista. No entanto, de acordo com a Conferência, nova tendência vem sendo apontada, dando a essa proposição outro desfecho:

- ✓ A busca de melhoria nas condições de vida e de novos espaços de expansão capitalista acaba por interiorizar a indústria e levar a metrópole a um crescimento vegetativo.
- ✓ A modernização da agricultura não inclui a todos e isso tem se tornado um motivo dos trabalhadores rurais sem terra pressionarem por Reforma Agrária transformando, através de suas ações, os espaços ocupados por latifúndios em assentamentos onde é recriada a agricultura familiar baseada em diferentes níveis de cooperação, geração de renda e emprego. Essa dinâmica tem mostrado que a migração do campo para a cidade não á a única alternativa.
- ✓ Os pequenos agricultores também retomaram suas lutas passando a resistir na terra na tentativa de sobreviver à política agrícola surgida nas últimas décadas. Essa luta é por busca de assistência técnica direcionada para agroecologia e agricultura alternativa, como também para construção de um projeto cooperativo com vista ao avanço na cadeia produtiva (Conferência Nacional, 1998, p. 13-14).

Essa reviravolta mostra que o campo não está morto e muito menos sob a possibilidade de ser dissolvido pelos valores urbanos e pelos valores industriais (Ianni, 1996; Santos, 2006); pelo contrário, ele está vivo e tem se transformado em um palco de luta por sobrevivência, cada vez mais. Movidos pela força e resistência, os pequenos agricultores vêm desenvolvendo um modelo de agricultura que tem conseguido incluir os excluídos, ampliar o posto de trabalho no campo, ampliar oportunidades de desenvolvimento de comunidades e avançar em produção e produtividade.

Nesse caso, projeta-se uma educação que dê conta de interpretar e produzir conhecimentos relacionados ao modelo alternativo de agricultura, assim como de outros trabalhos que se combinem com tal. Portanto, é importante reconhecer "a necessidade da escola *no* e *do* campo" como uma escola que vincula a agricultura produzida pelas relações sociais "mediadas pelo trabalho na terra" (Conferência Nacional, 1998, p. 16-17). Como relata Caldart (2000a, p. 55-56):

> As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a

> escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas.

Assim, vemos que, para além da alteração lexical, está a necessidade de mudança de vida dos camponeses e a afirmação de que a educação é bem mais que a escola, "vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena" (Caldart, 2009, p. 43). Nesse sentido, a pedagogia ultrapassa o prédio escolar e alcança os mais diferentes lugares de vida e socialização.

Ao longo da década de 1990, alguns defensores dessa perspectiva – como Arroyo e Fernandes (1999; 2002), Fernandes e Molina (2004) e Caldart (1997, 2009) –, na tentativa de mostrarem que o campo não está em extinção e de realçarem a importância desse espaço para a sociedade, precisaram delimitar e quantificar o campo; para isso, entraram na arena operacional, lançando mão das definições adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE].

Em relação aos critérios de definição de rural e urbano, a declaração final da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo veio assumir um compromisso coletivo em defesa da "mudança da forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos e 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" (Conferência Nacional, 2004, p.3).

Também os trabalhos daqueles que compõem o Movimento de Educação do Campo, projetador do novo paradigma, vêm revelando posicionamentos contrários àqueles que limitam o rural, por duas razões: a primeira delas é que o debate "seria levado para possíveis chicanas técnicas, ao invés de manter-se 'no límpido ambiente da política e dos interesses de classe'" (Munarim, 2013, p. 23); a outra defende uma visão dualista entre o rural e urbano que encobre as contradições fundamentais desses dois espaços. Os defensores desse novo paradigma educacional colocam a definição do rural numa perspectiva mais ampla que a oficial.

Bernardo Mançano Fernandes (2008) incorporara em seus debates uma perspectiva voltada para o estudo da sociedade, partindo da luta de classes e da noção de movimentos socioterritoriais vinculados ao campesinato, com o objetivo de evitar a ocultação das contradições. Para esse professor, o território, entendido "apenas como espaço de governança,

é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados" (Fernandes, 2008, p. 4).

Fernandes (2008) questiona a noção de território como mero espaço de desenvolvimento – forma como passou a ser visto e mobilizado em ações governamentais e não governamentais – e julga "insuficiente a compreensão do território apenas como espaço de governança" ou "como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas, nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais" (Fernandes, 2008, p. 3).

O território não é entendido pelos povos do campo apenas como espaço de desenvolvimento. O trabalho com a terra exige conhecimentos construídos no cotidiano. Para que seja garantida a identidade territorial, a autonomia, a organização política, é necessário pensar a realidade de seu território. Não se pode pensar "o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação" (Fernandes & Molina, 2004, p. 35).

A análise sobre o campo da Educação do Campo é feita partindo do conceito de território como "espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais", onde se confrontam a agricultura camponesa e o agronegócio. A alerta é que "o conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios" (Fernandes & Molina, 2004, p. 32). Com objetivo de realçar os diferentes territórios, esses professores elaboraram um quadro demonstrativo, aqui reproduzido no quadro 2.

Quadro 2

O campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
➢ Monocultura – Commodities.	➢ Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais.
➢ Paisagem homogênea e simplificada.	➢ Paisagem heterogênea e complexa.
➢ Produção para exportação. (preferencialmente)	➢ Produção para o mercado interno e para exportação.
➢ Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas.	➢ Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
➢ Erosão genética.	➢ Conservação e enriquecimento da diversidade biológica.
➢ Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos	➢ Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da

externos.	natureza.
➢ Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social.	➢ Democratização das riquezas – desenvolvimento local. ➢ Trabalho familiar e geração de emprego.
➢ Êxodo rural e periferias urbanas inchadas.	➢ Permanência, resistência na terra e migração: urbano – rural.
➢ Campo com pouca gente	➢ Campo com muita gente, com casa, com escola.
➢ Campo do trabalho assalariado (em decréscimo).	➢ Campo do trabalho familiar e da reciprocidade.
➢ Perda da diversidade cultural	➢ Riqueza cultural diversificada: festas, danças, poesia, música. Exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste...
➢ **Paradigma da educação rural**	➢ **Paradigma da Educação do Campo**
AGRO-<u>NEGÓCIO</u>	**AGRI-<u>CULTURA</u>**

Nota: Informação encontrada em Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O Campo da Educação do Campo. Em M. C. Molina & S. M. S. A. Jesus (Orgs.), *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (pp. 32-53). Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo".

O programa Liaison Entre Actions de Dévelopement de l'Economie Rurale[17] [LEADER], criado para dar suporte à implementação de políticas agrárias, veio realçar a importância da cultura na implementação de políticas públicas para populações rurais de países europeus. Em uma visão ampliada, esse programa descreve que as regiões são carregadas de história, de tradições forjadas pelo trabalho de gerações de homens e de mulheres, e possuem um rico patrimônio e uma identidade cultural forte. Esse programa concebe a cultura como fonte de atividades, de orgulho e de bem-estar – o que pode representar um trunfo maior para o desenvolvimento (Revista, 1994).

É, portanto, dentro dessa mesma visão que os defensores do novo paradigma educacional da educação do campo vêm se articulando. A proposta trazida por eles é germinada no chão em que pisam os trabalhadores do campo. Essa nova proposta leva em conta as vivências, os valores, as identidades, os sonhos, as utopias, as culturas dos camponeses.

De acordo com o texto base da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998), a expressão 'campo' substituiu a expressão 'rural' com objetivo de dar ênfase

[17] De iniciativa da União Europeia.

ao "sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho" (Conferência Nacional, 1998, p. 9 grifo do original). De acordo com esse texto base, quando se discute a educação do campo está se discutindo uma educação direcionada aos trabalhadores/as do campo.

Para os organizadores dessa Conferência, o conceito de camponês é carregado de grande vitalidade, de força histórica, é cheio de conteúdos culturais. Não se pode preterir o conceito de camponês. Não se deve declinar sobre o camponês como um simples produtor. Portanto, o objetivo central da referida Conferência foi o de "conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as diferenças históricas e culturais" (Conferência Nacional, 1998, p. 10).

Para Benjamin (2000), a educação do campo, enquanto projeto de desenvolvimento nacional, propõe organizar a sociedade numa ação de engajamento de pessoas dispostas a lutarem por justiça e a se comprometerem com a soberania, com a solidariedade, com o desenvolvimento, com a sustentabilidade e com a democracia popular. Essa opção tem a ver com a construção de um novo modelo de desenvolvimento brasileiro, que implica assumir novos valores éticos e culturais que sejam vivenciados pelo povo.

Assumir o compromisso com a soberania é continuar o processo de rompimento com a dependência externa, é assumir maior grau de autonomia nas decisões. O compromisso com a solidariedade implica na tarefa de formar uma nação de cidadãos, tendo como prioridade erradicar "a exclusão social e a chocante desigualdade na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura" (Benjamin, 2000, p. 18).

Assumir o compromisso com o desenvolvimento é decidir romper com o capital financeiro tirano, revertendo nossa situação de economia periférica, pondo fim à imposição de políticas que venham a frustrar nosso potencial. No que se refere à sustentabilidade, o compromisso é firmado com as gerações futuras com um projeto de desenvolvimento "que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis" (Benjamin, 2000, p.18).

O compromisso com a democracia popular aponta para a necessidade de refundar o sistema político em bases participativas amplas, de maneira que a sociedade possa controlar as decisões e o poder. Estamos diante de uma sociedade vocacionada a "construir uma cultura de síntese, com fortes raízes, mas aberta a influências, propensa ao pluralismo, à mudança e à

modernidade" (Benjamin, 2000, p. 7). O projeto popular de educação que se pretende construir é conduzido por grupos que vivem da cultura e do trabalho. Esse projeto tem em vista dar um passo na direção de uma nova fase histórica marcada por um povo autônomo capaz de controlar e decidir seu próprio destino.

A educação do campo, enquanto projeto de 'desenvolvimento do campo', prevê a realização das potencialidades econômicas e socioculturais de uma sociedade em harmonia com o meio ambiente (Caporal & Costabeber, 2000). É nesta concepção que a educação do campo finca suas bases.

O desenvolvimento sustentável é um dos princípios pedagógicos da educação do campo e visa, sobretudo, reinventar o território a partir de suas potencialidades. O trabalho coletivo é uma maneira de trazer à tona essas potencialidades a partir da participação do povo na gestão das comunidades e das políticas como uma forma de garantir a "soberania fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, respeito à natureza e seus ciclos e movimentos)" (GPT, 2004, p. 39).

Nas palavras de Caporal e Costabeber (2000, p. 23), a "sustentabilidade não é algo estático ou fechado em si mesmo, mas faz parte de um processo de busca permanente de estratégias de desenvolvimento que qualifiquem a ação e a interação humana nos ecossistemas". A sustentabilidade é, portanto, dinâmica, uma vez que articula conhecimento cultural, local, relação homem/natureza e o respeito aos conhecimentos acumulados construídos ao longo do processo histórico dos grupos sociais. Seus critérios norteiam discussões sobre o desenvolvimento de agricultura sustentável com vista a garantir a preservação dos rios, do solo, da vida silvestre, dos ecossistemas naturais e, ao mesmo tempo, busca garantir a segurança alimentar dos povos habitantes do espaço em questão.

Os paradigmas que pregam a sustentabilidades propõem relacionar as pessoas com a natureza. Nesse sentido, a educação do campo, como proposta de desenvolvimento do campo, visa à ação do homem com práticas conscientes de modo a garantir a "sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a eqüidade de gênero, racial, étnica e intergeracional". Focar no processo produtivo é visar à economia local e, logo, ao bem estar social (GPT, 2004, p. 39). Como reforça Caporal e Costabeber (2000, p. 18), "são as famílias rurais que devem assumir o papel de sujeitos ativos nos processos de desenvolvimento socioeconômico e cultural de suas comunidades".

De acordo com o Caderno de Subsídio elaborado pelo GPT, as políticas nacionais de apoio ao desenvolvimento sustentável dos territórios rurais propostas pelo governo não apresentaram resultados significativos na qualidade de vida da população. Essa ferramenta orientadora aponta a educação como um "vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável" e como "força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social" (GPT, 2004, p. 34).

Assim, como esclarece o Caderno de Subsídio, à medida que a escola investe na interpretação da realidade – de modo a contribuir na construção de conhecimentos relacionados ao modelo de agricultura, de matrizes pedagógicas adequadas, de relação de trabalho e de vida, partindo de estratégias solidárias e da produção econômica –, ela está caminhando em direção de proporcionar a melhoria da qualidade de vida das pessoas que trabalham e vivem no campo. Então, a escola do campo torna-se portadora de um conjunto de conhecimentos e práticas que ajudam a compreender o campo como território fecundo de emancipação, solidariedade, organização de produção, soberania alimentar, lugar de luta pela terra, pela saúde, necessidade de preservação das águas, do solo, da fauna e da flora; e também vem se expandindo e pontuando sua importância na formação do sujeito e no processo de desenvolvimento deste, da economia e do ambiente.

Pensar a educação como provocadora do desenvolvimento sustentável "é pensar a partir da ideia que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades" (GPT, 2004, p.39). A escola precisa investir na interpretação da realidade para construir "conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias" (GPT, 2004, p. 35), com vista a garantir a qualidade de vida dos povos que vivem e trabalham no campo.

Os habitantes do campo têm na base de suas lutas a agricultura familiar. Esse modelo de desenvolvimento é focado no princípio da agroecologia com vista ao desenvolvimento sustentável em harmonia com o meio ambiente, e tem o potencial de eliminar o latifúndio e provocar a Reforma Agrária, rompendo com qualquer forma discriminatória e de negação de cultura presente no campo.

A agricultura familiar visa amenizar a problemática de terra – degradação, uso inadequado do solo, concentração na mão de poucos, entre outras. Essa alternativa se identifica com uma proposta de organização social, econômica, cultural e ambiental de

trabalhos agropecuários e não agropecuários e de novas experiências de distribuição da terra – contraste com a agricultura patronal –, garantia de segurança alimentar e contribui na proteção da agrobiodiversidade e uso sustentável dos recursos naturais, entre outras[18].

O novo projeto de desenvolvimento para o campo, ao indicar a agricultura familiar – principalmente a que trabalha sob o sistema de cooperação[19] – contribui na geração de emprego, provoca a queda dos preços dos produtos alimentícios, libera renda para os outros setores da economia e melhora a condição de vida de grande parte da população. Como promotora de uma política de segurança alimentar, esse modo de produção adota medidas agrícolas e agrárias e estimula os produtores de pequeno e médio porte a recuperarem a terra, a usarem tecnologias alternativas e a manterem diferentes relações de trabalho (Kolling, Nery & Molina, 1999).

Gaia, Guerra e Nunes (2013, p. 147) apresentam a educação do campo "como pressuposto basilar para o processo indutor de desenvolvimento local". Para esses autores, a perspectiva de desenvolvimento é condição para alavancar as reações autônomas a partir de fatores explicativos das dificuldades do homem, provocados pelas redes de relações institucionais e sociais locais.

Nesse sentido, a escola do campo deve ser concebida como espaço para o debate com enfoque em práticas sociais de construção da educação do campo aliada à transformação das situações sociais desumanas e à assunção dos camponeses como sujeito desta transformação, ela é uma provocadora de sentimentos coletivos e uma autêntica combatente de condutas individualistas e antiéticas.

De acordo com Gaia, Guerra e Nunes (2013), a proposta de educação do campo oferece um conjunto de possibilidades e de pressupostos com potencial de induzir ao desenvolvimento e de potencializar e valorizar conhecimentos, valores, crenças, saberes, costumes e capacidades produtivas. Ela se constitui como uma possibilidade de desenvolvimento individual, local e comunitário.

Lira e Schultz (2011, p. 105) defendem que "desenvolvimento não é sinônimo de crescimento econômico, mas é um processo de transformações no qual também estão incluídas as dimensões humanas e sociais", e que está ligado à diminuição de desigualdades,

[18] Informação encontrada no portal do Banco da Amazônia. http://www.bancoamazonia.com.br/index.php/agriculturaa-familiar.

[19] Através do sistema de associação de máquinas, moinho de cereais, casas de farinha, associações ou cooperativas na área das pequenas agroindústrias «derivados de leite, carne, frutas, cana, verduras, etc.», cooperativas de produção agropecuária com trabalho coletivo e outras (Arns, 2010).

inclusive aquelas impostas aos trabalhadores e trabalhadoras do campo ao longo da história. Um dos aspectos promotores de desenvolvimento destacados pelos pesquisadores está ligado ao caráter social camponês: viver no campo é viver com um olhar para a natureza, não somente à paisagem em si, mas para as forças formadoras da natureza humana. Ao utilizar suas forças 'intelectuais e físicas' para interferir nos aspectos naturais úteis para sua sobrevivência, o homem está desenvolvendo sua capacidade criativa, ao mesmo tempo em que está aprimorando seus conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho no campo assume um papel para além da mera produção: ele ajuda o homem a se definir no que quer ser e a identificar o que o realiza como ser humano (Lira & Schultz, 2011).

Na lógica camponesa, o trabalho é o que garante o sustento; ele não tem valor de troca, mas sim de uso. De forma coletiva e cooperativa, o grupo trabalha para garantir sua (re)produção. Lira e Schultz (2011) esclarecem que, nesse processo de cooperação, o trabalho das crianças não é tido como uma forma de exploração. Outras relações de trabalho são presentes no meio camponês como a ajuda mútua, o trabalho assalariado e a parceria; essas formas de trabalhos revelam a complexidade das relações no processo produtivo camponeses, as quais são articuladas pelas famílias.

O trabalho assalariado, no caso camponês, é um trabalho temporário para suprir uma situação de emergência, e o trabalhador assalariado recebe o valor resultante de sua força de trabalho destinada ao suprimento das necessidades de sua família. O trabalho como forma de ajuda mútua (mutirão ou troca de dias de trabalho) é um procedimento muito comum entre os camponeses. Essa prática não exige desembolso financeiro – a colheita é dividida. O trabalho é entendido como uma forma de o camponês continuar existindo como classe, é "condição social para a sobrevivência do campesinato e a permanência do camponês no campo" (Lira & Schultz, 2011, p. 116).

A esse respeito, encontramos no texto de Ribeiro (2009) um estudo sobre o conceito de liberdade, emancipação e autonomia presentes nos pensamentos que fundamentam a educação do campo. Em uma abrangência dos assuntos sobre essas escolas, a pesquisadora relata que as Escolas Famílias Agrícolas [EFAs] e as Casas Familiares Rurais [CFRs] seguem uma vertente teórica definidora de suas práticas pedagógicas fincadas nos ideais liberais representados por Dewey, no conceito de 'Escola Nova', ou por Piaget, no conceito de 'construtivismo'.

As escolas do MST adotaram a pedagogia freireana. As práticas pedagógicas do MST são voltadas para uma formação libertadora, para um jeito diferente de educar que instiga o aluno à busca pela libertação, que torna o aluno um agente de mudança da realidade e um sujeito do seu conhecimento e de sua história. Freire (2005) defende a escola redutora de desigualdades sociais contra qualquer forma de dependência e passividade, porém, que incentive a emancipação e a autonomia humana. Nas falas de Ribeiro:

> O caráter emancipante da pedagogia freireana destaca-se principalmente em três pontos: a) na perspectiva epistemológica, que rompe com a tradição filosófica e pedagógica autoritária importada, encaminhando-se à formulação de um pensamento educacional brasileiro autônomo; b) na educação popular como projeto de classe, que se amplia para abarcar, além dos pobres, todos os seres humanos que, de algum modo, vivenciam situações de opressão e discriminação – as quais ultrapassam as relações sociais de produção –, como as mulheres, os negros, os índios, os migrantes, os meninos de rua; c) na ação política em que o exercício da liberdade nos leva à necessidade de optar e esta à impossibilidade de ser neutros. (Ribeiro, 2009, p. 434)

O professor Paulo Freire, ao defender a educação para a autonomia, está defendendo uma educação que busca formar cidadãos críticos, conhecedores da realidade opressiva da qual são vitimizados, com consciência política e de classe que o impulsione a sair da neutralidade. Para Freire, alguns princípios devem ser seguidos para alcançar a autonomia: respeito aos saberes dos educandos; humildade, tolerância e luta em defesa de seus direitos, curiosidade; reconhecimento e assunção da identidade cultural; ética e estética, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; conhecimento do ser condicionado; alegria e esperança e a convicção de que a mudança é possível.

A concepção de autonomia proposta por Freire delineia os tipos de conhecimentos que não devem ser negligenciados pela educação do campo. A proposta da Escola do Campo em trabalhar os aspectos do ser humanos abrangendo todas as suas dimensões se mostra como uma educação que pode dar conta de desenvolver um ser autônomo.

Assim, pode-se dizer que há diferentes modelos de desenvolvimento. Para Lira e Schultz (2011), o modelo de desenvolvimento que privilegia a agricultura capitalista contribui para a miséria do campo. Para esses autores, o desenvolvimento do campo está atrelado à autonomia do sujeito sobre seu trabalho, ao orgulho de sua identidade, à emancipação pelo seu sustento, ao valor dos seus conhecimentos e tradições, à posse da terra para trabalhar, à atenção dispensada às suas necessidades, inclusive aquelas ligadas ao respeito a terra e aos recursos naturais.

Como já visto anteriormente, a escola ofertada ao meio rural é aquela que "representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação"; já a escola do campo "representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo" (Fernandes, 2002, p. 67). É importante frisar que a escola do campo:

> [...] trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (Conferência Nacional, 1998, p. 36)

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem com esse pensamento e defendem que a questão identitária da escola do campo não está limitada ao espaço geográfico em que está localizada, mas relacionada à característica deste espaço e dos habitantes. De acordo com esse dispositivo legal:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução 1/2002, Art. 2º)

O perfil do campo não é provisório, ele não está condenado ao desaparecimento, pelo contrário, ele tem raízes fortes, características próprias e culturas definidas (Brito, 2013). Portanto, subentende-se que esse espaço requer um projeto de educação vinculado à cultura, ao trabalho e voltado ao desenvolvimento do meio. Tal projeto deve ser orientado pelos princípios da educação do campo que devem estar fundamentados no compromisso, no processo de gestão participativa, na transformação na pedagogia escolar, na incorporação do movimento da realidade no currículo escolar e na transformação dos educadores e educadoras.

O 'processo de gestão participativa' visa à garantia de participação da população e dos alunos nas dinâmicas relacionadas à proposta pedagógica, à gestão do cotidiano, à formulação das políticas públicas, entre outras. A ampliação quantiqualitativa do acesso e participação no espaço escolar aos estudantes, às famílias, às organizações sociais e aos movimentos populares pode permitir a superação da democracia representativa e a criação de coletivos pedagógicos que promovam processos de transformações "radicais da sociedade no sentido da superação das injustiças sociais" (Alvarenga, 2012, p. 125).

A ‘transformação na pedagogia escolar’ está ligada ao princípio da educação popular reconhecedora dos conhecimentos e das alternativas pedagógicas construídas dentro e fora da escola. Nela deve estar contida a inserção da educação popular no cotidiano e no processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de trazer para o espaço escolar aquilo que é produzido fora dele.

A ‘incorporação do movimento, da realidade no currículo escolar’ diz respeito à incorporação das dimensões da vida no currículo, o que significa que este currículo deve ter como foco a formação humana “com a assunção da importância do aprender a aprender, na contemplação da relação com o trabalho na terra, no vínculo entre educação e cultura, no rompimento com a postura presenteísta” (Alvarenga, 2012, p. 122).

Esse eixo norteador das práticas educativas deve estar adequado ao movimento da realidade social: a escola é um espaço de formação humana por excelência, e não um mero espaço de transmissão de conhecimentos, como no caso das concepções reducionistas hegemônicas, que veem a escola como espaço de informação e memorização. Por fim, exige-se um currículo que contemple as relações do trabalho com a terra, que vincule educação e cultura.

A ‘transformação de educadores e educadoras’ é assente na perspectiva de formação e qualificação específicas para os professores do campo com metodologias “que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo” (Conferência Nacional, 1998, p. 41), assim como a criação de um processo de articulação entre eles através de coletivos pedagógicos.

Os princípios da educação do campo envolvem: o respeito à diversidade do campo em todos os aspectos – políticos, culturais, sociais, ambientais, econômicos, geracional, de gênero, raça e etnia; o incentivo à construção de projeto pedagógico que fomente uma escola como espaço 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”; o fomento ao desenvolvimento de “políticas de formação de professores” que considere e respeite a vida no campo; a 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”, assim como a flexibilização da forma de organização escolar com adequação do calendário em respeito às questões agrícolas e

climáticas; a garantia da qualidade da educação escolar por meio da participação da "comunidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo" (Decreto nº 7.352/10, art. 2).

Portanto, o ideário da educação do campo incorpora questões relacionadas à incompatibilidade com a agricultura capitalista representada pelo latifúndio e o agronegócio, que exclui e extermina os camponeses e apresenta um modelo de agricultura camponesa na perspectiva de outro projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões. Também "tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas" (Caldart, 2004, p. 16), como traços indenitários que não podem ser perdidos. Do mesmo modo, defende a superação da contradição "rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano", defendendo a ideia de que "o campo é uma opção de vida, vida digna" e que as pessoas que vivem no campo não são instrumentos de implantação de modelos educacionais que as "ignoram ou escravizam" (Caldart, 2004, p. 16-17).

O que se busca é um projeto popular com pretensão de "organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos sociais que vivem do trabalho e da cultura, que, como vimos, são a imensa maioria" (Benjamin, 2000, p. 12). Para esse autor, o Brasil passa por uma crise "que tem a ver com auto-estima, valores, identidade diante de si e do mundo" (Benjamin, 2000, p. 12) que precisa ser superada. O Brasil precisa recuperar seu sentido perdido, e somente o povo (e não as elites) será capaz de reinventar esse sentido na forma de projeto popular.

De acordo com Benjamin (2000), as bases que sustentam esse projeto popular são calcadas no compromisso com a soberania, com a solidariedade, com o desenvolvimento, com a sustentabilidade e com a democracia popular. Portanto, esse projeto popular se apresenta como uma ferramenta de rompimento com a dependência externa. Ele é um projeto que prioriza a inclusão social e visa eliminar as desigualdades na distribuição de rendas, das riquezas, da cultura e do poder. É um projeto que estimula pôr fim ao capital financeiro tirano e a não aceitação de políticas que frustrem o potencial do camponês. Esse projeto se baseia num modelo socialmente justo, e busca estabelecer bases amplamente participativas em que a sociedade, de forma efetiva, controle as decisões e o poder (Benjamin, 2000).

Essa nova escola a ser construída divulga uma pedagogia que educa pessoas com posturas definidas diante da vida e com capacidade de pressionar para uma inversão na ordem das circunstâncias:

> Em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão, como a ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeira e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade. (Caldart, 2000b, p. 30)

É, portanto, no processo de humanização e de construção de identidade dos sujeitos do campo que o MST vem descobrindo um jeito próprio de educar, desenvolvendo sua própria pedagogia. Não se trata de inventar uma pedagogia ou de se filiar a uma já existente, mas de colocá-las em movimento de modo que cada situação educativa se encarregue de enfatizar a mais apropriada para o momento.

De acordo com Caldart (2004), a educação do campo se fundamenta no diálogo com uma tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. A autora apresenta três referências que sustentam a educação do campo, as quais são aqui sintetizadas:

- Pensamento pedagógico socialista – traz reflexões sobre a relação educação/produção, a dimensão da organização coletiva e do trabalho e dimensão da cultura na construção da história.
- Pedagogia do oprimido e as decorrentes das experiências da educação popular – busca, sobretudo, incluir o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura, especialmente em Paulo Freire.
- Pedagogia do movimento – de reflexão teórica recente, busca o diálogo com as tradições e se produz nas experiências educativas dos movimentos sociais, mais precisamente os do campo. Nesse caso, "trata-se de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos" (Caldart, 2004, p. 14).

Essas pedagogias, sem dúvida, contribuem para a construção da alternativa de pedagogias que engendram a educação do campo. No entanto, a "educação do campo pensada a partir das bandeiras de luta dos próprios trabalhadores rurais insere-se numa pedagogia crítica alternativa a esses modelos" e encontra-se "alicerçada no pensamento crítico de Gramsci", porque esse projeto nasce da sociedade civil com o intento de "intervir nos fundamentos históricos da educação brasileira" (Nascimento, 2009b, p. 100).

O MST tem sua pedagogia. Ele tem sua maneira de conduzir a formação do ser humano com um jeito próprio de "fazer educação que pode ser chamado de *Pedagogia do*

Movimento. E do movimento por ter o sem terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação" (Caldart, 2000b, p. 30, grifos do autor). Um movimento que ao transformar também é transformado. Isso significa que, ao produzir educação do jeito do Movimento, criou-se uma maneira própria de lidar com as matrizes pedagógicas existentes, colocando-as todas em movimento e servindo-as em cada situação específica:

> a) **Pedagogia da luta social**. Ela brota do aprendizado de que o que educa os sem terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas.
> b) **Pedagogia da organização coletiva**. Ela brota da raiz que nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro.
> c) **Pedagogia da terra**. Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe, e se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra.
> d) **Pedagogia do trabalho e da produção**. Ela brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora.
> e) **Pedagogia da cultura**. Ela brota do modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos sem terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte.
> f) **Pedagogia da escolha**. Ela brota dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que as educadoras e os educandos, que o MST, que os seres humanos precisam fazer a cada dia.
> g) **Pedagogia da história**. Ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido.
> h) **Pedagogia da alternância**. Ela brota do desejo de não cortar raízes. E uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando (Caldart, 2000b, p. 30 – grifo conforme o original).

Essas pedagogias educam para a cooperação em prol do bem-estar das famílias e contra a cultura individualista da atualidade. Elas educam para um novo modo de lidar com a terra e para construir um novo sentido para o trabalho. Elas educam para mudança do atual estado de coisas e buscam por transformação, por subversão da desordem causada pela exclusão, reinventando a ordem a partir de valores humanistas.

Essa pedagogia dos movimentos sociais do campo, essa maneira de conduzir a formação do ser humano e esse jeito de 'fazer educação' se configura como um movimento – na concepção de Gramsci – contra a hegemonia estabelecida. Essa luta contra o modelo hegemônico é travada pelos movimentos sociais do campo, sobretudo o MST, de forte carga emancipatória e revolucionária em busca de políticas públicas de educação que sigam suas orientações e que tenham autonomia. É o que veremos no capítulo que segue.

CAPÍTULO V – OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Nas linhas que antecedem a discussão que ora se inicia, trouxemos à tona um embate de forças em uma luta contra a hegemonia de um modelo de educação rural que prevê o desenvolvimento econômico elitista baseado nos interesses da classe oligárquica do país. Essa luta tem a ver com um movimento social surgido no campo que, de forma organizada, trava um embate em defesa de um projeto de educação em rompimento com o modelo de educação de perspectiva neoliberal urbanocêntrica, propagado pelo grupo do agronegócio, que veio promovendo miséria, injustiça e desigualdade social no meio rural brasileiro em nome do capital financeiro.

Neste capítulo, procuramos revelar como os povos do campo vêm lutando para que seus filhos tenham o direito de acesso a uma educação de qualidade; como os movimentos sociais do campo, sobretudo o MST, organizaram-se em torno de uma proposta de educação revolucionária, 'contra-hegemônica' a ponto de levar o Estado a absorver um programa transformador como o Pronera.

O MST, ao lutar pela Reforma Agrária, lutava também pelo direito à educação; estavam sendo levantadas as bandeiras em defesa do direito de posse à terra, do direito de acesso e permanência de milhares de adolescentes e jovens na educação e da luta por políticas públicas educacionais destinadas ao campo, entre outras. De acordo com Caldart (2004), a luta por educação foi resultado da pressão das famílias Sem Terra que, preocupadas com seus filhos, mobilizavam-se em prol de uma escola que fosse acessível e que realmente fizesse a diferença.

É importante destacar que esse protagonismo do MST tem a ver com os encontros, assembleias e seminários realizados pela Comissão Pastoral da Terra [CPT] que, na década de 1970, mobilizou politicamente os trabalhadores do campo, provocando a conscientização dessa classe. Nesse ensejo, a CPT assume o pensamento de Gramsci e fomenta o surgimento dos intelectuais orgânicos dentro da própria classe trabalhadora[20], que decide tomar para si a tarefa de se organizar e produzir a proposta pedagógica para a escola que seria criada, e para formar os educadores para trabalharem nessa perspectiva. Então, o "MST *incorporou a escola em sua dinâmica*, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra" (Caldart, 2000a, p. 26, conforme original).

[20] Embora Gramsci (2001, p. 16) não admita que "a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no modo de produção, não elabora seus próprios intelectuais 'orgânicos' e não 'assimila' nenhuma camada de intelectuais 'tradicionais'" porque a estes é negado o direito a formação intelectual através da escola.

Garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, os trabalhadores do campo se veem como sujeitos ativos e dispostos a lutarem pelo trabalho, pela terra, por educação e por dignidade. A luta por direito a terra e por políticas educacionais fomentou uma mobilização desses trabalhadores do campo e fortaleceu o "reconhecimento de que a conquista da terra, assim como da educação e de outros direitos sociais, não se dá sem um conhecimento que oriente a práxis política e por ela seja orientado" (Rocha, 2009, p. 2).

Estamos diante de um movimento que Munarim (2008) chama de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Esse movimento ganhou dimensão política-acadêmica a partir da década de 1990 e teve reforço de outros movimentos sociais que engajaram e fortaleceram esta luta. Num processo de mobilização e protagonismo:

> O Movimento da Educação do Campo assumiu um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas. (Hage, 2014, p. 134)

Esse Movimento reúne entidades da sociedade civil e da sociedade política em um evento conhecido como I ENERA, já discutido no capítulo anterior, para reivindicar políticas públicas e discutir princípios, concepções e valores político-pedagógicos e para sistematizar "os elementos fundantes do Movimento de Educação do Campo" (Munarim, 2008, p. 60).

Nessa ocasião foi lançado o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma agrária ao Povo Brasileiro. Os signatários desse manifesto se apresentam como representantes dos povos, articulados politicamente, na luta por projeto de transformação social:

> 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. [...] compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro. (MST, 1997, itens 1 e 2)

Esse manifesto revelou o desejo em construir uma escola capaz de fortalecer as lutas sociais e também veio defender uma pedagogia preocupada em criar um ambiente educativo "baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história" do povo que habita no campo (MST, 1997, item 8).

Colocados como sujeitos ao serviço da luta, os signatários do manifesto estavam prenhes de indignação ética: "Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país". Eles demonstraram o propósito de defender a "escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a Universidade" (MST, 1997, itens 2 e 4). O I ENERA foi a peça-chave para a criação do movimento denominado Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que alavancaria a luta pela Educação do Campo.

A Articulação Nacional por uma Educação do Campo vem desenvolvendo ações como publicações, seminários e reuniões em várias regiões do país, como ferramenta de luta por um projeto pedagógico de desenvolvimento do campo fundamentado na justiça social, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (MST, 1997). De acordo com Alvarenga:

> [...] representantes das Universidades reuniram-se na UnB, ainda em 1997, para discutir a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) no processo de educação nos assentamentos e acampamentos de Reforma agrária. Deste encontro foi designado um grupo com o objetivo de coordenar a construção de um projeto educacional a ser apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). No III Fórum do CRUB, realizado em novembro de 1997, a proposta foi aprovada, firmando-se uma parceria entre MEPF, Incra, CRUB e movimentos sociais, pela constituição de políticas de educação do campo. (Alvarenga, 2012, p. 119)

Como fruto do Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, aconteceu a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo nos dias 27 a 31 de julho de 1998 na cidade de Luziânia-GO. Além dos sujeitos participantes do I ENERA, outras entidades entram em cena, tais como a Escola Família Agrícola [EFA], MEC, ONGs e outros movimentos sociais.

Tanto as entidades promotoras quanto as de apoio debateram a criação de uma educação que atendesse às aspirações e ao modelo de "desenvolvimento sociocultural e econômico das comunidades campesinas, atendendo as suas diferenças históricas e culturais" (Brito, 2013, p 28). Nas palavras do Irmão Israel José Nery, essa conferência foi:

> Precedida por Seminários estaduais, com apoio em um Texto-Base e nas experiências concretas, ela constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua animação e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo. (Nery, 1999, p. 8)

O evento de julho de 1998 provocou as entidades envolvidas a se movimentarem na direção de efetivar o que estava posto na pauta de compromisso. Após esse evento, várias iniciativas foram registradas – como a realização de diversas reuniões por todo o país, das quais surgiram várias iniciativas, dentre elas:

> [...] uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais, sendo que um já foi realizado em novembro de 1999. (Nery, 1999, p. 8)

Naquele momento estava sendo fortalecido o Movimento de Educação do Campo. De acordo Brito (2013), na Conferência foram elaboradas propostas que subsidiariam a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados na construção do projeto destinado a acrescentar propostas específicas para as escolas rurais no Plano Nacional de Educação.

Dos seminários que aconteceram no país, queremos destacar o Seminário Nacional ocorrido em 2002, pela sua importância política, pois se compromete em elaborar uma agenda afinada à Educação do Campo na oportunidade de ajustamento com o governo que estava se instalando – o governo 'popular' de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores [PT].

Movimentos comprometidos com a Educação do Campo se espalhavam por todo o Brasil. A exemplo, a Marcha das Margaridas, ocorrida em 2003 e promovida pelo Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, elaborou uma pauta de reivindicação dedicando seis itens à questão educacional do campo, os quais estavam em perfeita sintonia com os nove itens da pauta de reivindicação do Grito da Terra, que ocorreu no mesmo ano. Em ambos os casos, estava em posição de destaque a reivindicação pela implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo (Munarim, 2008). Nesse diapasão, destacamos o ingresso do Movimento Sindical Rural, vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura [CONTAG], que figura como a principal organizadora desses dois eventos.

Embora tenham entrado mais tarde, esses movimentos tiveram papel importante nessa dinâmica, bem como o Movimento dos Pequenos Agricultores [MPA], o Movimento dos Atingidos pelas Barragens [MAB], a Comissão Pastoral da Terra [CPT], a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro [RESAB], o Movimento das Mulheres Camponesas

[MMC], além de uma gama de organizações de âmbito local que foram se incorporando ao Movimento de Educação do Campo (Munarim, 2008).

De acordo com Munarim (2008), a Articulação Nacional adquiriu grande 'ambiência política' com a entrada de Lula na presidência da República, e reforçou ainda mais seu potencial mobilizador com a entrada da CONTAG no Movimento Nacional de Educação do Campo. Agora fortalecida, a Articulação Nacional propõe organizar a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que ocorreu em Luziânia-GO em agosto de 2004. Brito (2013) relata que essa Conferência uniu forças em busca de garantia de acesso dos camponeses à educação, o que fez dela um evento de grande relevância na história da Educação do Campo.

O objetivo da II Conferência foi a construção de um projeto educacional que contemplasse a "população de forma justa, igualitária e democrática" e que superasse a "dicotomia entre campo e cidade", eliminando "de vez a visão predominante de um espaço urbano moderno e avançado e a ideia de que o progresso depende do esvaziamento da população rural" (Brito, 2013, p. 28).

Esses movimentos expandiram-se de várias maneiras. A título de exemplo, destacamos os CEFFA, as EFA, as CFR, as escolas de assentamentos, as escolas comunitárias rurais, o Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural [CDEJOR], o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais, as Casas das Famílias Rurais, as escolas técnicas estaduais, entre outras (Queiroz, 2004).

Além do processo de implantação dos CEFFA decorrer da luta dos camponeses, o funcionamento desses Centros de Formação depende totalmente da participação efetiva da comunidade. A associação entre pais, alunos, monitores, coordenador, diretor, comunidade local é responsável pelos assuntos econômicos, de gestão e jurídicos.

Destacamos as várias iniciativas de alfabetização de jovens e adultos: o Movimento de Educação de Base [MEB] e a luta do MST em busca de escolas de assentamentos e acampamentos; a preocupação do MAB; a luta dos povos das florestas e dos indígenas por escolas que contemplem suas particularidades.

O II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária [II ENERA] – ocorrido em setembro de 2015 – teve o objetivo de debater a educação pública brasileira, de lógica mercantilista. Esse encontro visou à criação de um espaço de articulação entre professores e comunidade, para buscar uma escola e um projeto de formação humana em todas as dimensões dentro de uma perspectiva transformadora e libertadora.

De acordo com Divina Lopes, que pertence ao setor de educação do Movimento de Educação do Campo, um dos principais desafios do II ENERA foi o de denunciar a situação da educação pública em nosso país. Os participantes desse evento elaboraram um manifesto assumindo compromissos em defesa dos interesses dos povos do campo, entre eles o de lutar pela construção de uma "educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras". Seguem alguns compromissos assumidos no manifesto:

> 3 – [...] resistir à ofensiva das empresas do agronegócio nas escolas do campo, que tenta subordinar educadores e educadoras, educandos e educandas à sua lógica destrutiva, com falsos discursos inovadores.
> 9 – [...] lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo.
> 11 – Defender para todos os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e da cidade, uma educação emancipatória que vise o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões da vida, que alargue a visão de mundo das novas gerações e permita vivenciar relações sociais baseadas em valores como a justiça, a solidariedade, o trabalho coletivo e o internacionalismo.
> 12 – Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo da escola, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas, e de educadores e educadoras. (MST, 2015, p. 3)

Como resultado dessas iniciativas, o Movimento de Educação do Campo acumulou um conjunto de dispositivos legais que vieram reconhecendo e legitimando suas lutas e experiências educativas. De acordo com Alvarenga (2012, p. 127), as "reivindicações e experiências dos movimentos sociais" foram responsáveis pela incorporação da Educação do Campo na pauta do Estado.

Os textos jurídicos anteriores à década de 1990 expressavam claramente a influência das elites agrárias e, posteriormente, das elites industriais. De lá para cá, só foram "acopladas no texto da legislação brasileira referências específicas à Educação Camponesa" (Brito, 2013, p. 21) porque os movimentos sociais levantaram a voz em defesa dos direitos a uma educação condizente com a realidade de homens e mulheres que vivem do e no campo.

As vozes das massas populares ecoaram na Constituição democrática de 1988, que contemplou os direitos sociais e embasou a luta dos povos do campo. Essa Carta Magna defendeu a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família" a ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", enfatizando seus

princípios orientadores: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "garantia de padrão de qualidade" (Constituição, 1988, Art. 205-206).

Com isso, o clamor do campo foi materializado na LDB, com o reconhecimento do campo como espaço específico, determinando a adequação dos sistemas de ensino "às peculiaridades da vida rural e de cada região especificamente":

> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei nº 9394/96, Art. 28)

Também o artigo 23, § 2º da LDB deu um passo na direção da educação dos rurícolas, ao sugerir que o calendário escolar deve ser ajustado às peculiaridades rurais, revelando a intenção de organizar a escola do campo de modo a considerar os ciclos agrícolas e condições climáticas, e determinou a abertura para a base diversificada no currículo, "exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Lei nº 9394/96, Art. 26[21]). Esse artigo leva em conta as peculiaridades locais, valorizando os aspectos culturais, físicos e sociais.

A LDB veio mostrando preocupação com as questões apresentadas pelos movimentos sociais: ao reconhecer a diversidade sociocultural, esse dispositivo legal possibilitou a definição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, assim como abriu caminhos para a elaboração de políticas e ações voltadas para os camponeses. Essas Diretrizes, aprovadas através da Resolução nº. 01, de 03 de abril de 2002, reconhecem as especificidades do campo e definem as escolas destinadas a esse espaço nos moldes do Movimento de Educação do Campo:

> A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Resolução nº 1/02, Art. 2 - Parágrafo Único)

As diretrizes atribuem à Educação do Campo a garantia do financiamento público; a garantia da gestão democrática a partir da constituição de mecanismos facilitadores de

[21] Esse artigo foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013.

relações entre a escola, movimento sociais, comunidade, órgãos normativos e demais setores da sociedade; a valorização da diversidade do campo nos aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, de gênero, geração de etnia; remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação. Elas reforçam a obrigação do Estado de assistir à população camponesa.

Portanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se firmam num conjunto de princípios e de procedimentos com vista a adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares. O parecer que institui as Diretrizes visa efetivar o estabelecido na Lei, acolher demandas sociais e oferecer subsídios para desenvolver propostas pedagógicas pautadas na valorização da diversidade e dentro de um plano de desenvolvimento justo.

Outro avanço que merece destaque é o Plano Nacional de Educação [PNE], que articula as ações de desenvolvimento do ensino de todas as modalidades e níveis; por ocasião de sua formulação, a educação dos camponeses foi tratada de forma insuficiente e inadequada. Portanto, os movimentos sociais apontaram omissões na maioria dos diagnósticos e das metas do referido Plano.

Com base nisso, a Coordenação Geral de Educação do Campo [CGEC] da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão [SECADI], em parceria com o Inep e em articulação com o GPT, enviou proposta de correção das distorções e das omissões encontradas no referido Plano, objetivando o estabelecimento de objetivos e metas pertinentes à educação, de modo a contemplar as diferentes comunidades entre elas – as do campo. De acordo com as propostas, os objetivos e metas devem pautar-se nas experiências e contextos dessas populações.

Portanto, o novo PNE, com vigência de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinou que os entes federados devem estabelecer, nos respectivos Planos de Educação, estratégias que considerem as necessidades das populações camponesas, assegurando a diversidade cultural e a equidade educacional.

Em 2003, o MEC criou o GPT, por meio da Portaria nº. 1374, de 03 de junho de 2003. Esse Grupo teve a incumbência de:

> [...] articular as ações deste Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução - CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de

> seminários nacionais e estaduais para a implementação daquelas. (Portaria nº 1374/03, art. 1º)

Os componentes do GPT foram designados pelo ministro da Educação, porém, em 2004, o ministro, por meio da Portaria 2895, de 16 de setembro de 2004, alterou a composição desse GPT, ficando como componentes:

> a) Representante da Coordenação Geral de Educação no Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD - que o coordenará;
> b) Representante da Secretaria de Educação Básica - SEB;
> c) Representante da Secretaria de Educação Superior - SESU;
> d) Representante da Secretaria de Educação a Distância - SEED;
> e) Representante da Secretaria de Educação Especial - SEESP;
> f) Representante da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC;
> g) Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
> h) Representante do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE;
> i) Representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES;
> j) Representante do Gabinete do Ministro;
> k) Representante do Conselho Nacional de Educação – CNE. (Portaria 2895/04, Art. 2º)

O GPT foi formado basicamente por representante de órgãos governamentais, mas suas ações foram acompanhadas pelas entidades que representam os trabalhadores do campo. O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo contou com a parceria do MST, CONTAG, CEFFA, CPT, entre outros, na realização de várias reuniões; com base no diagnóstico realizado pelo INEP, buscou construir políticas públicas de Educação para atender as demandas do campo.

Esse Grupo publicou um documento intitulado ‘Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios’, em fevereiro de 2004. Esse exemplar foi produto do Seminário Nacional de Educação do Campo realizado em outubro de 2003, o qual contou com a participação dos sujeitos públicos e sociais empenhados na elaboração e na execução de políticas para o campo. Tal documento registrou um diagnóstico de que 20 milhões de brasileiros habitantes em áreas rurais se encontravam em grande desvantagem em relação aos moradores em áreas urbanas, tanto em termos de recursos financeiros quanto no que diz respeito à escolaridade e frequência escolar.

Outra conquista importante diz respeito à criação da SECADI. Criada pelo MEC, essa Secretaria implementou políticas públicas de enfrentamento das desigualdades educacionais de Educação do Campo. Na intenção de inverter o quadro precário em que se

encontram as escolas localizadas em áreas rurais, a SECADI dirigiu projetos e programas e várias atividades. Ela atuou com a finalidade de "estabelecer um patamar de qualidade social, política e pedagógica, sustentada pela indissociabilidade das funções públicas do Estado" (SECADI, 2007, p.25).

A criação dessa Secretaria representou o enfrentamento das injustiças causadas pelo sistema educativo brasileiro. Ela veio valorizar a diversidade e trabalhou no sentido de formular políticas públicas como instrumento de cidadania. O objetivo central da SECADI foi trabalhar para reduzir as desigualdades educacionais; para alcançar seus objetivos, elaborou um caderno temático, em 2007, intitulado Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Este exemplar tem a função de documentar as políticas e ações da SECADI. Entre as políticas e ações da SECADI está o Programa Saberes da Terra, o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, a Revisão do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001), o Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo, o Projeto de Apoio à Educação do campo, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo.

Os conteúdos registrados no referido Caderno têm seu pendor voltado para o fortalecimento de uma política de promoção da "igualdade de oportunidades na educação, a inclusão social, o crescimento sustentável e ambientalmente justo, em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e solidária" (SECADI, 2007, p.5).

As políticas desenvolvidas pela SECADI visam, sobretudo:

> A elevação da qualidade das escolas do campo em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados de Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas (...). (SECADI, 2007, p. 2)

De acordo com o Caderno de Subsídio, as ações e políticas desenvolvidas pela SECADI não têm a função exclusiva de fixar o homem no campo, mas de construir uma escola organizada de acordo com os anseios do camponês e de garantir que este tenha acesso à escola e permaneça nela. Essa Secretaria visava também elaborar propostas pedagógicas apropriadas àqueles que estão tentando permanecer e vencer no seu espaço.

Em conformidade com o referido Caderno de Subsídio, em setembro de 2005, realizou-se em Brasília, em parceria com o Incra, o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. O principal objetivo desse encontro foi debater questões teóricas e

práticas de Educação do Campo. A pauta a ser debatida no encontro foi estruturada em 04 eixos temáticos: o campo da Educação do Campo; a produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais; a discussão a respeito da Escola do Campo; e a pesquisa do campo.

Com a finalidade de continuar o debate sobre a Educação do Campo, assim como também sobre os assuntos dos referidos eixos, ficou instituído, nesta ocasião, o Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo como espaço de debate, troca de experiências, articulação de pesquisas e reflexão sobre as teorias desenvolvidas. Alguns resultados foram alcançados através da participação de pesquisadores como a ampliação da discussão sobre a proposta de Licenciatura em Educação do Campo e sobre a proposta de revisão do PNE, além de uma biblioteca virtual contendo diversos materiais: artigos, textos, dissertações, teses, entre outros referentes à Educação do Campo.

A Educação do Campo, naquele período, já contava com apoio financeiro. Esse apoio se dava por meio de transferência voluntária de recursos da dotação orçamentária da SECADI, regulamentada por resoluções publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], através de convênios.

Os recursos foram destinados para a execução de projetos de capacitação de profissionais da educação, aquisição e elaboração de material didático, construção e reforma de prédios escolares e apoio técnico para todos os níveis de educação. Os recursos foram disponibilizados com vista à melhoria da qualidade do ensino, principalmente do Fundamental, mediante práticas contextualizadas.

Dentre os objetivos estava a valorização dos profissionais, por meio de disponibilização de cursos de capacitação de professores com práticas de valorização do campo, e a elaboração, reprodução, aquisição e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos voltados para a diversidade e especificidade do campo, com o propósito de beneficiar os alunos matriculados no Ensino Fundamental de escolas do campo (SECADI, 2007).

Como entidade responsável pela Educação do Campo, a SECADI encaminhou à Câmara de Educação Básica [CEB] do Conselho Nacional de Educação o Parecer de número 01, de 01 de fevereiro de 2006, que trata dos dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância[22] nos CEFFA. Esse parecer é composto por uma rica exposição de motivos para

[22] Sobre Pedagogia da Alternância, consultar a dissertação de mestrado de Brito (2013).

que a CEB se manifestasse em favor dos dias letivos considerados pela Pedagogia da Alternância[23].

De acordo com a SECADI, esse tem sido um dos principais fatores que têm impedido o reconhecimento dos CEEFAs e, consequentemente, a não certificação dos alunos concluintes. No primeiro dia do mês de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o voto do relator, favorável aos dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, dando autonomia para cada CEFFA elaborar sua proposta político-pedagógica em conformidade com a LDB.

O Caderno de Subsídio elaborado pelo GPT (respaldado em diagnósticos, interesses e anseios dos camponeses), veio trazendo propostas políticas de atuação. Segundo o GPT, a implementação dessas propostas deveria ser orientada por alguns desafios, entre eles, o de formar educadores para atuar em escolas do campo.

O movimento de Educação do Campo já manifestava, desde o início, a necessidade de educadores com perfil ajustado à realidade dos camponeses. Esse novo educador deveria estar apto para lidar com as contradições econômicas e sociais do meio rural e ser altamente capaz de construir, com os sujeitos do campo, "práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições" (Molina & Sá, 2011, p. 14).

De acordo com as Molina e Sá (2011), a demanda por formação de educadores para atuar nas escolas do campo estimulou as universidades federais dos estados de Minas Gerais, Brasília, Bahia e Sergipe a iniciarem, no ano de 2004, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – iniciativa que contou com a parceria do MST e do Pronera. Por intermédio da Secretaria de Educação Superior [SESU], da SECADI e da Coordenação Geral de Educação do Campo [CGEC], o Ministério da Educação formalizou um convite a essas instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem experiências-piloto. O convite foi justificado pelo acúmulo de "experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações" (Antunes-Rocha, Diniz & Oliveira, 2011, p. 19).

Em 2005, CGEC, GPT e SECADI elaboraram propostas para o Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação como uma política nacional de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo, no intuito de atender às demandas

[23] Ver: Brito (2013).

oriundas das escolas localizadas em áreas rurais. Esse Plano de Formação objetivou, sobretudo, uma formação específica dos profissionais da educação com vista a atender às necessidades dos alunos, da rede de ensino, dos educadores e da comunidade local.

Com base nos diagnósticos reveladores da precariedade do quadro docente das escolas situadas em áreas rurais, o Plano de Formação estabeleceu uma política de valorização dos profissionais da educação do campo. De acordo com o Caderno de Subsídio elaborado pela SECADI, o referido Plano de Formação visava à parceria entre universidades, organizações sociais e poder público como estratégia de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação do Campo, assim também como a realização de convênios com universidades públicas para realização dos cursos de formação para os profissionais atuantes em escolas camponesas.

Em abril de 2006, foi aprovada pela Câmara Temática de Formação de Professores do MEC e por representantes das universidades federais de vários estados brasileiros, bem como por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [UNDIME] e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação [CONSED], a Licenciatura Plena em Educação do Campo [LPEC], antes denominado Pedagogia da Terra. Essa licenciatura era uma das ações contidas na proposta para o Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo, elaborada pelo GPT da SECADI. O referido projeto teve como objetivo formar educadores para atuarem na Educação Básica das escolas do campo.

A institucionalização da LPEC se deu por meio da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo [Procampo]. O referido Programa foi instituído pelo MEC através da SECADI e da Secretaria de Educação Superior [SESU], com a execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], no ano de 2006, o que permitiu apoiar as licenciaturas de Educação Básica do Campo por meio de editais de convocação e convênios firmados com as IES.

Arroyo (2012) esclarece que o Procampo, além de ser uma política de correção das desigualdades educacionais, se firma como uma política identitária de construção de um novo projeto de campo, de um novo modelo de desenvolvimento. Nesse sentido, o referido Programa veio trazendo possibilidades de construção de um projeto de reconhecimento e de autonomia dos sujeitos do campo, na medida em que ele parte de concepções propostas pelo movimento social.

Fundamentados na Minuta de Convênio, Molina e Sá (2011) esclarecem que os projetos dos cursos de licenciaturas devem prever a formação que envolve aprendizados relacionados à docência multidisciplinar em uma das áreas de conhecimento, à gestão de processos educativos escolares, à gestão de processos educativos comunitários e, ainda, serem construídos em consonância com a LDB, a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, o Parecer nº 009, de 8 de maio de 2001 e a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

No dia 29 de abril de 2008, a presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, publicou no Diário Oficial da União a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A referida Resolução define:

> [...] § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. § 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. § 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. § 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. § 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (Resolução nº 2/08, art. 1º §1º-5º)

No documento está clara a preocupação com a Educação Infantil, Educação Especial e uma preocupação em evitar o deslocamento de crianças e jovens, em transporte escolar, assim como também trata sobre critérios para a nucleação de escolas.

Portanto, por meio de suas organizações, os trabalhadores do campo obtiveram várias conquistas como o Programa Nacional de Educação do Campo [Pronacampo], o Decreto de nº 8.752, de 9 de maio de 2016, a inclusão das escolas dos CEFFA no Fundeb.

Outra iniciativa que pretendemos destacar é o Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC], criado em 2010. De iniciativa das organizações sociais, dos sindicatos do campo, dos movimentos sociais, das universidades e institutos federais, este Fórum foi criado como o objetivo de realizar uma constante análise crítica "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, 2010, p. 1). O referido Fórum caracteriza-se como uma articulação dos sujeitos que o compõem, baseados nos princípio da autonomia em relação ao Estado.

O FONEC desenvolve um papel fundamental na construção de políticas públicas de Educação do Campo, sobretudo do Pronera. Seus integrantes vêm discutindo o papel do Estado na construção do projeto oficial de educação, do desenvolvimento e da agricultura, a partir das contradições existentes em cada realidade. No mesmo ano de 2010, o Pronera foi instituído per meio do Decreto Presidencial de nº 7.352, em 04 de novembro.

Assim, nos termos de Gramsci, os movimentos sociais do campo vêm atingindo a superestrutura; eles adentram no interior do Estado incorporando suas demandas a fim de provocarem mudanças. Embora o Estado seja protagonista na regulação da educação hegemônica capitalista, uma luta teórica vem sendo travada pelos subalternos. Esses 'desarraigados' da terra (Nascimento, 2009a) vêm conseguindo utilizar o Estado para desenvolverem ações em seu favor e para atingirem o objetivo maior: a construção do Pronera.

5.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]: uma política de educação de suporte transformador

Conforme já mencionado, o Pronera foi criado por meio da Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998. Em 2001, ele foi vinculado ao Incra, por meio da Portaria Ministerial de número 196, de 27 de agosto. Então, esse Programa passou a ser executado pelo Incra, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA].

No ensejo do I ENERA, o MST lançou o desafio aos representantes das universidades de abraçarem a causa dos movimentos no enfrentamento do analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária. Então, formou-se a Comissão Pedagógica composta por representantes do MST, do Estado e das universidades para discutir e elaborar o conteúdo do primeiro Manual de Operação[24] para "destinar às universidades os objetivos do Programa" (Molina, 2003, p. 51), ficando sob a responsabilidade do Incra aprovar e implementar esse Documento Orientador.

[24] Os Manuais de Operação do Pronera estão disponíveis em: http://www.incra.gov.br/servicos/publicacoes/manuais-e-procedimentos/file/654-pronera. Acedido em 17 de abril de 2016.

Esse primeiro Manual foi aprovado por meio da Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, e veio apresentando os objetivos, os princípios teórico-metodológicos e as linhas de ação do Pronera. Em 2001, o Manual foi reeditado por meio da Portaria nº. 837 de 30 de agosto de 2001; em 2004, com a necessidade de adequar o Programa às diretrizes políticas do Governo, o Incra aprovou o terceiro Manual de Operação através da Portaria nº. 282 de 26 de abril.

Em 2010, o Pronera foi instituído como política pública de Educação do Campo destinada às áreas de Reforma Agrária, por meio do Decreto Presidencial de nº 7.352, de 04 de novembro. Em 2012, o Incra lançou o quarto Manual de Operação, por meio da Portaria 238 de 31 de maio de 2011, devido à necessidade de ajustá-lo à legislação que conferiu novos contornos ao Programa.

Em agosto de 2014, foi lançado o quinto Manual de Operação, através da Portaria nº 430, de 5 de agosto de 2014, com base na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Em janeiro de 2016, o Incra aprovou o mais novo Manual de Operação, através da Portaria nº 19, de 15 de janeiro de 2016, adequando-o de acordo com as demandas emergentes. A atualização do Manual de Operação objetivou ampliar as modalidades de educação e melhor orientar os entes federados, os movimentos sindicais e sociais e as instituições de ensino dispostos a se engajarem no processo de construção da educação do campo no Brasil.

O Pronera foi um avanço em termos democráticos na medida em que é edificado por meio de uma gestão tripartida: os movimentos sociais, o Incra – enquanto representante do governo federal – e as universidades se juntam em parceria para construir essa política. O processo de gestação desse Programa marcou o momento em que o Estado acolhe as orientações dos movimentos sociais e propõe garantir sua autonomia. Então, nos termos de Gramsci, o MST conquista o espaço na superestrutura conseguindo fazer com que o Estado conceba seus ideais.

De acordo com Dowbor (1998), a participação social é fundamental na construção de políticas públicas. Esse autor recomenda que para as funções do Estado serem eficientes e transparentes é necessário descentralizá-las para níveis locais para que a população esteja envolvida na proposição, execução e fiscalização das ações do Estado. O autor sugere que os governos devem induzir o desenvolvimento e o crescimento, e conclui afirmando a necessidade de descentralizar os mecanismos de poder do Estado, dando entrada para uma

maior participação popular em todos os processos para que seja garantida uma maior eficiência na elaboração e execução de políticas públicas.

Campanhola e Silva (2000) também enfatizam a importância da participação social. Para esses autores, a garantia da participação popular torna o processo democrático e transparente, equilibra as forças oriundas dos diferentes interesses, tornando possível a elevação da qualidade de vida das populações. De acordo com esses autores, vêm crescendo as iniciativas das organizações sociais no sentido de contribuir no processo de desenvolvimento. As frequentes mobilizações vêm forçando o Estado a assumir um papel relevante de agente facilitador do processo descentralizador de políticas públicas. Com isso presenciou-se um fortalecimento das iniciativas locais que vieram "estabelecer novas formas de integração e de troca entre os diferentes segmentos espaciais" (Campanhola & Silva, 2000, p. 65). A formulação e aplicação de políticas públicas se dão a partir de diferentes concepções. Os autores supracitados elaboraram um esquema para demonstrar as diferentes características dessas políticas, a ser conferido no quadro 3:

Quadro 3

Características de processos de gestão das políticas públicas.

Característica	**"De cima para baixo"**	**"De baixo para cima"**
Princípio	Centralização/rigidez	Descentralização/flexibilidade
Planejamento	Ênfase nos controles	Ênfase na negociação
Metas	Preestabelecidas	Reformuladas passos a passo
Processo	Burocrático, sem estímulo à participação.	Construído socialmente por estímulo à participação
Instrumento	"Pacotes Prontos"	Mobilização de experiências e do conhecimento local
Método de decisão	Autoritário, autores principais são externos.	Orquestração de interesses com relevante participação de atores internos aumenta o compromisso das comunidades locais para realizar e acompanhar as ações propostas.

Nota: Informação encontrada em Campanhola, C., & Silva, J. G. (2000). Diretrizes de Políticas Públicas para o Novo Rural Brasileiro: Incorporando a noção de desenvolvimento local. In C. Campanhola & J. G. Silva, (Eds.). *O Novo Rural Brasileiro: políticas públicas* (Vol. 4, pp. 61-89). Embrapa Meio Ambiente.

As políticas construídas "de cima para baixo" não se preocupam com as diferenças existentes. Elas se voltam para resultados macroeconômicos "em que o social tem quase sempre caráter coadjuvante." Já as políticas pensadas "de baixo pra cima" consideram as diferenças físicas, econômicas e sociais existentes nas localidades, priorizam os problemas

locais e têm "como pano de fundo a diminuição das desigualdades socioeconômicas tanto intra como inter-regionais" (Campanhola & Silva, 2000, p. 65).

É, portanto, dentro da concepção de construção de políticas públicas "de baixo para cima" que o Pronera foi se materializando; institucionalizado pelo coletivo, ele carrega em si o aprendizado edificado na parceria. À vista disso, este Programa preocupa-se com a inclusão dos habitantes das áreas rurais, tolhidos dos direitos sociais, sobretudo educacionais, prometendo melhorar a vida dos camponeses espraiados pelo Brasil.

De acordo com o Manual de Orientação, o Pronera apoiou projetos de alfabetização e formação em níveis fundamental e médio, cursos técnicos de nível médio, formação continuada de professores em nível médio e superior (licenciaturas), formação em nível médio integrado ou não com o profissional, pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), residência agrária, capacitação de educadores para exercerem seu ofício no Ensino Fundamental das áreas pertencentes ao projeto de Reforma Agrária nos âmbitos nacional, estadual, regional nas diferentes áreas do conhecimento – desde que sejam direcionados à promoção do desenvolvimento sustentável em ambientes rurais brasileiros (MDA & INCRA, 2016).

A proposta de escolarização é baseada no saber formado no cotidiano das comunidades de áreas de acampamentos e assentamentos e intenciona: valorizar e respeitar a diversidade do campo; incentivar ações específicas para esse meio; articular experiências que possam ajudar na produção e reprodução social, no desenvolvimento, além de valorizar a identidade escolar; tornar o calendário escolar flexível e adotar metodologias apropriadas (Brito, 2013).

O Pronera foi pensado com o propósito de "fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais" (MDA & INCRA, 2016, p. 8), e procura garantir aos jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária o direito de serem alfabetizados e, inclusive, de ingressarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Molina (2003), esses jovens e adultos sofreram um processo de exclusão acentuada na gestão de FHC [1995-2002], tendo em vista que esse governo desenvolveu uma política de priorização do acesso de crianças e adolescentes de 07 a 14 anos, relegando os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados a planos periféricos em termos educacionais.

Ao garantir a inclusão de milhares de trabalhadores do campo banidos do direito de se alfabetizarem e de continuarem os estudos, o Pronera firma o compromisso com a justiça social. Através do Pronera, a educação se materializa como ferramenta viabilizadora de novos padrões de relações sociais na organização do território, no trabalho e na relação com a natureza, em áreas de Reforma Agrária (Carvalho, 2006; Molina, 2003).

Os jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos brasileiros, ao se inserirem no Pronera, passam a se reconhecer como sujeitos de direitos e a construírem suas identidades, contribuindo com a construção de alternativas de transformação e estratégias de enfrentamento ao modelo de agricultura dominante neoliberal, que, de forma perversa, vem expulsando os camponeses dos seus territórios de vida. O Pronera, portanto, se firma como um "instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social" (MDA & INCRA, 2016, p. 9).

O Pronera objetiva fomentar a educação nas comunidades de assentamentos do Programa de Reforma Agrária, "estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais" (MDA & INCRA, 2016, p. 18) com a utilização de metodologias adequadas para atender as particularidades existentes no campo, em colaboração com um projeto de inclusão social e de desenvolvimento sustentável nessas comunidades. Isso viabiliza a elaboração de material didático-pedagógico ajustado aos seus princípios e objetivos e posiciona o Pronera como veículo de promoção e realização de encontros, estudos, seminários e pesquisas com o objetivo de fortalecer a Educação do Campo nos âmbitos nacional e internacional.

De acordo com o Manual Orientador, os princípios político-pedagógicos do Pronera se baseiam na relação educação/desenvolvimento territorial sustentável "como condição essencial para qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos" (MDA & INCRA, 2016, p. 14). São eles: a democratização do acesso à educação, a inclusão, a participação, a interação, a multiplicação e a participação social.

O princípio da 'democratização do acesso à educação' visa assegurar a cidadania dos habitantes em áreas de Reforma Agrária pela oferta de educação pública de qualidade sem discriminação e democrática em que os responsáveis sejam os entes federados e suas instituições parceiras no processo. A 'inclusão' pressupõe que as bases teóricas e metodológicas dos projetos tornem a educação mais acessível aos jovens e adultos em áreas

de Reforma Agrária como direito social fundamental e que sejam consideradas as demandas educativas e as formas de participação e de gestão. O princípio da 'participação' pressupõe que as demandas sejam feitas pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações – que, junto com seus parceiros, devem elaborar, executar e acompanhar os projetos.

A 'interação' defende que as ações terão de ser desenvolvidas numa parceria entre "órgãos fundamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de Reforma Agrária e as suas organizações" (MDA & INCRA, 2016, p.15) para que estas sejam permanentes. O princípio da 'multiplicação' assume não só a ampliação dos alfabetizados e formados em outros níveis de ensino, como também a ampliação do número de educadores(as), técnicos(as), profissionais, agentes articuladores e mobilizadores de políticas públicas a serem efetivadas em áreas de Reforma Agrária. Por sua vez, o princípio da 'participação social' prevê que o Pronera se desenvolva através do envolvimento dos "movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais" (MDA & INCRA, 2016, p.15) e que as responsabilidades sejam assumidas pelos envolvidos em todas as etapas do projeto pedagógico – construção, acompanhamento e avaliação.

O Manual de Operação prevê que as propostas pedagógicas do Pronera devem ter em suas bases a diversidade cultural, os processos de transformação do campo, o processo de interação, de gestão democrática e o acesso ao avanço tecnológico e científico direcionados para a promoção do desenvolvimento das comunidades em áreas de Reforma Agrária. Os princípios orientadores dessas práticas são:

> Diálogo: uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.
> Práxis: um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos, educadores e técnicos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora.
> Transdisciplinaridade: um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre o campo de saber formal e dos saberes oriundos da prática social do campesinato. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos valorativos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia e religioso.
> Equidade: o Pronera poderá estabelecer diretrizes próprias para a articulação das suas demandas com as demais políticas públicas federais, estaduais e municipais e de parceiros

> reconhecidamente responsáveis por políticas sociais, que façam o diálogo entre educação, inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades e a garantia da inserção de uma educação mão sexista com a promoção da igualdade de gênero. (MDA & INCRA, 2016, p. 16)

De acordo com as orientações definidas, tornou-se necessário elaborar um Projeto Político Pedagógico destinado para cada ação, de forma a garantir que cada princípio seja atendido. O Projeto Político Pedagógico (PPP) devia estar teoricamente consolidado e contextualizado e permitir a aplicação de "instrumentos didático-pedagógicos de uma educação historicamente problematizadora, dialógica e participativa" (MDA & INCRA, 2016, p. 17).

Portanto, nas instruções do Pronera, o processo de aprendizagem e ensino é pensado como uma práxis que comporta: o processo de investigação dos temas geradores que movimentam a comunidade; a contextualização crítica desses temas, com destaque para a abordagem histórica que seja relacional e problematizadora, com vista a contribuir na transformação da realidade; um processo ensino e aprendizagem que esteja vinculado às ações resultantes das pesquisas e estudos realizados, com vista a superar as situações-limite da realidade da comunidade (MDA & INCRA, 2016).

É importante destacar que os pressupostos teóricos e metodológicos, os princípios básicos, os objetivos do Pronera foram sendo construídos a partir dos debates feitos em várias reuniões ocorridas na Universidade de Brasília (UnB). Essa construção contou com a participação de representantes das universidades que fazem parte da Comissão Pedagógica Nacional, de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura e dos integrantes do Setor Nacional de Educação do MST (Molina, 2003).

Em conformidade com o Manual de Operação, o Pronera tem como fundamentos: os artigos 205, 206 e 207 da Constituição da República Federativa do Brasil; a LDB; o PNE; o art. 1º, § 1º do Decreto nº 6.672/08 que define os integrantes do Plano Nacional de Crédito Fundiário [PNCF]; a Lei nº 11.947/09 [Art. 33], que dispõe sobre a instituição do Pronera no MDA/INCRA; o Decreto nº 7.352/10, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera; os Pareceres e Resoluções do CNE relativos às normas para os níveis e modalidades de ensino; os Normativos internos do Incra que tratam de valores mínimos por aluno; a Lei 12.695/2012, que trata sobre pagamentos de bolsas a estudantes e professores; a Instrução Normativa nº 78/2014, que trata da capacitação dos servidores do Incra (MDA & INCRA, 2016).

O Pronera procurou atender, de forma prioritária, as populações com maior número de beneficiários do programa de Reforma Agrária, com baixa escolaridade e alto índice de analfabetismo. Foram priorizados também os projetos que visavam à inclusão e ao desenvolvimento social, permitindo o enfrentamento à pobreza.

O processo de execução dos projetos apoiados pelo Pronera se deu por meio de "contratos, convênios, termo de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas", celebrados com o Incra (Decreto nº 7.352/10, art. 14).

Os valores mínimos por aluno/ano foram definidos pelo Incra de acordo com cada região, os quais foram destinados para atendimento de despesas com alimentação, hospedagem, transporte, diárias, deslocamentos, material didático e bolsas para pagamento de coordenadores, supervisores, professores, monitores e estudantes que se enquadram nos critérios sobre concessão de bolsas.

O Pronera teve como parceiros "as instituições de ensino, pesquisa e extensão, pública e privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; as secretarias municipais e estaduais de educação; os movimentos sociais e sindicais representativos do público participante do Pronera" (MDA & INCRA, 2016, p. 25).

Os projetos de formação em nível superior obedeceram à proposta metodológica conhecida como Pedagogia da Alternância[25], a qual compreende dois momentos quase em concomitância: o Tempo Escola (TE) desenvolvido nos centros de formação e o Tempo Comunidade (TC), desenvolvido junto às comunidades, sendo 70% da carga horária destinada ao Tempo Escola (TE) e 30% ao Tempo Comunidade (TC).

Os projetos visavam à garantia da formação profissional dos sujeitos para atuarem na comunidade dos assentamentos e uma formação para o desenvolvimento de uma sociedade justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável. Os cursos de formação profissional deviam ser voltados para o contexto de vida dos participantes com o propósito de proporcionar condições de solucionar problemas e de promover uma capacitação eficiente.

Durante a estadia na comunidade, os educandos deviam desenvolver pesquisas, acompanhadas por professores e monitores, que contribuíssem com uma reflexão teórico-prática inerente ao campo e que servissem de subsídios para possíveis intervenções práticas. A metodologia dos projetos de formação em nível superior foi utilizada no processo educativo

[25] Normatizada no âmbito do Ministério da Educação, pelo Parecer CNE/CEB n.º 01/2006.

construído em diferentes espaços e tempos para permitir um conhecimento contemplando a diversidade existente no campo nas dimensões sociais, políticas, econômicas, de gênero, de etnia e culturais, bem como o uso do ensino e pesquisa de forma articulada, associando a teoria e prática com ênfase no desenvolvimento sustentável do campo.

Os projetos deviam conter um 'caráter sistemático', envolvendo o planejamento, a execução e a avaliação das ações pedagógicas através de pesquisa-ação-reflexão; e um 'caráter político' em prol da melhoria de vida da comunidade assentada e seu entorno. Também o projeto pedagógico de educação superior devia ser elaborado respeitando as leis educacionais do Brasil, as normas das instituições parceiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais [DCNs], e as diretrizes preconizadas no Manual de Operação do Pronera.

Em relação ao processo seletivo, este devia ser realizado pela instituição de ensino proponente, devendo estar condicionado aos seus regulamentos. Os instrumentos de seleção continham temas sobre as questões agrícola, agrária e fundiária – assuntos inerentes à Educação do Campo – e sobre estratégias de desenvolvimento sustentável, além de assuntos ligados à realidade local.

O quadro de recursos humanos era formado por: coordenador geral; coordenador pedagógico; professor-orientador; representantes dos educandos; representantes do Incra e representantes do público participante. O coordenador geral era o professor responsável pelo curso. O coordenador pedagógico era o professor que acompanhava o curso no *campus.* O professor orientador tinha a função de orientar os educandos no Tempo Comunidade e Tempo Escola, acompanhando as pesquisas desenvolvidas, avaliando os relatórios feitos pelos educandos e orientando os trabalhos de conclusão de curso. O monitor tinha a função de auxiliar na organização das etapas, contribuindo com o fortalecimento e desenvolvimento da Educação do Campo e da teoria pedagógica e o desenvolvimento de pesquisas em áreas de Reforma Agrária.

Deveria conter ainda, no PPP do curso superior, técnicos disponibilizados para a função de apoio aos estudantes. Deveria ser criado um colegiado composto por coordenador geral, coordenador pedagógico, representante dos estudantes, representante dos movimentos sociais do campo, com vista a garantir uma gestão democrática e participativa no curso, acompanhando o processo pedagógico e a discussão dos assuntos de interesse de todos, garantindo assim uma efetiva aplicação dos recursos destinados ao curso.

Para propor projetos de formação de nível superior apoiados pelo Pronera, algumas orientações foram estabelecidas:

- O quadro de professores devia ser composto por professores da própria instituição, podendo incluir outros, caso necessário;
- A formatação do curso devia ser feita com professores da instituição proponente com vista a estimular novas pesquisas relacionadas ao campo;
- Apresentação de infraestrutura adequada (alojamento, sala de reuniões, auditórios, salas de aula etc.);
- Deveria ser respeitada a legislação nacional, assim como às normas e resoluções dos colegiados e conselhos dos cursos das instituições;
- A instituição proponente devia estabelecer parceria com outras instâncias de apoio à formação de educandos, especialmente com projetos na área;
- A certificação seria de inteira responsabilidade da instituição proponente, devendo estar explícito no projeto;
- O PPP devia estar em conformidade com o preconizado nas leis educacionais do país e em obediência ao conjunto das normas acadêmicas da proponente e à orientação para elaboração de projetos de cursos superiores, além de obedecer às diretrizes orçamentárias e metodológicas preconizadas no Manual de Operação do Pronera;
- O PPP devería ser aprovado pela instituição.

De acordo com Molina (2003), o Pronera representou um avanço para o espaço rural brasileiro, uma conquista ímpar para esses povos. A participação social na construção do Programa, além de trazer contribuições para o Estado, tem dado voz aos trabalhadores que sempre viveram à margem do processo educacional brasileiro.

O Pronera, além de ser uma ferramenta de inclusão social, procura trazer propostas de melhoria da qualidade de vida no campo. Ele inclina-se às necessidades reais das comunidades e compromete-se com uma formação arquitetada em prol do desenvolvimento do campo, impulsionando o "desenvolvimento de um novo modelo para organizar a agricultura" (Molina, 2003, p. 48).

Desde o início, o Pronera traz um projeto pedagógico que busca transformar a escola em um espaço de reflexão sobre um desenvolvimento econômico e social justo no campo, um

desenvolvimento ambiental sustentável e a valorização das condições de produção e reprodução de vida no campo. Portanto, ao passo que se firmava como ferramenta de inclusão social, também se apresentava como um instrumento impulsionador de melhoria da qualidade de vida dos camponeses espraiados pelos rincões brasileiros.

Portanto, temos um Programa que se materializou como uma Política Pública de Educação do Campo. Isso aconteceu porque os movimentos sociais do campo, de forma autônoma e organizada, adentraram no interior do Estado aumentando a sua influência. Essa conquista se deu por meio de uma luta travada dentro da "sociedade civil ampliada", de acordo com Gramsci. Conforme alerta Carnoy (1984/1988), "a própria ampliação" é condição para que pretensões da classe subalterna sejam desvirtuadas, suas orientações atingidas e sua autonomia fragilizada. Segundo Gramsci, em meio à disputa das classes, o Estado se posiciona em apoio àquela classe que está no poder, procurando camuflar sua ação dominadora.

Os capítulos que seguem serão dedicados à compreensão de como o Pronera vem sendo desenvolvido desde seu processo de articulação até sua efetivação no contexto da prática, quais discursos vêm assumindo posição de destaque nessa política, que intenções, valores e propósitos eles representam, porque, de acordo com Gramsci, é entre a "sociedade civil" e a "sociedade política" que os textos e os discursos políticos são construídos a partir de interação cultural e ideológica. É no nível da superestrutura que a hegemonia e o consenso são estabelecidos, por meio da ação do Estado. Para essa missão, contaremos com o referencial de Ball e com as contribuições de Gramsci.

CAPÍTULO VI – CONTEXTOS DE INFLUÊNCIAS NA CONSTITUIÇÃO INICIAL DO PRONERA

Iniciamos nossa abordagem procurando compreender o contexto de formação do discurso do Pronera. Para essa missão, lançamos mão da Abordagem do Ciclo das Políticas, por nos possibilitar perceber os "processos de resistência, acomodações, subterfúgio e conformismo" para além de possíveis conflitos e "disparidades entre os discursos" (Mainardes, 2006a, p. 50) em um processo articulado entre macro e microcontexto (Ball, 1994).

De antemão, ressalta-se que a proposição educacional que culminou na criação do Pronera (1998) despontou num contexto de fortalecimento do agronegócio, do crescimento da exportação de produtos agrícolas, da inviabilização da agricultura camponesa e do crescente êxodo rural. Em uma situação mais focalizada, presenciou-se um distanciamento do ensino rural do urbano, em termos de qualidade, com o fechamento das escolas rurais, um considerável crescimento do uso de transporte escolar e um crescente processo de nucleação, como se viu no capítulo anterior.

Contudo, ficou patente nos relatórios, o Pronera antecedeu a constituição dos discursos e políticas de Educação do Campo com certa reciprocidade entre governos, partidos políticos, legisladores, instituições públicas, movimentos sociais, associações, instituições privadas, coletivos etc. No entanto, é preciso adentrar ao nível superestrutural para compreender 'como as coisas são como são' (Barroso, 2011), localizar os discursos que vêm assumindo posição de destaque e qual valor cultural e ideológico que defendem, nos termos de Gramsci, e também refletir sobre possíveis contradições, alternativas e negociações arquitetadas nos espaços/tempos de construção do Pronera.

Por esse motivo, servimo-nos das proposições de Antonio Gramsci, que concebe o Estado como espaço de correlação de forças, "fruto de conflitos entre sujeitos coletivos, organizações a partir da Sociedade Civil e que, para consolidarem sua própria hegemonia, visam – necessitam – no geral, fazerem-se presentes junto à Sociedade Política ou Estado em seu sentido estrito" (Mendonça, 2007, p. 05). Portanto, nossas análises terão como eixos as dinâmicas globais, nacionais e locais nas relações com o Estado, conforme orientam Ball e seus colaboradores.

6.1 Influências Globais[26]

[26] O uso do termo 'global', ao invés de 'mundial', se deu pelo fato de que, a segunda, conota uma sociedade, uma política; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. Já a primeira está relacionada

O período que antecedeu o Encontro dos Educadores/as da Reforma Agrária – conhecido por período de transição democrática, mais precisamente na década de 1980 – foi marcado por forte absorção das orientações neoliberais por parte dos empresários, governantes, entre outros. Porém, na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, essas orientações tornaram-se mais perceptíveis com as reformas de Estado expressas em medidas que tornaram o mercado aberto aos investimentos internacionais.

Nesse ensejo, surge a necessidade de adequar as políticas educacionais aos interesses econômicos de ideário neoliberal. Então, o governo de FHC implementou uma ampla reforma educacional, por meio de medidas com vista a transformar a escola em um espaço preparador da força de trabalho para atuar nos novos tempos de um país que despontava em termos econômicos e sociais. A sequência de medidas tomadas seguiu as indicações dos organismos internacionais, sobretudo do BM, condutoras de mudança ideológicas em benefício da elite e em detrimento da classe trabalhadora do campo (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000).

Beech (2009) lembra que as reformas educativas do final de 1980 adentraram na América Latina com um fervor ímpar. Vários países desse continente, inclusive o Brasil, estabeleceram leis com o objetivo de regularizar os sistemas educacionais sob a justificativa que "se baseou na suposta necessidade de adaptação a 'pressões externas'" (Beech, 2009, p. 35). Apesar das influências internacionais serem semelhantes em cada país, foram diferentes as formas em que essas influências foram sendo traduzidas em políticas educativas. Elas preocuparam-se em responder a questões ligadas às "especificidades culturais, políticas e econômicas próprias de cada país" (Beech, 2009, p. 33).

As reformas e as orientações condutoras de mudanças ideológicas com fortes promessas de solucionar os problemas relacionados à educação tiveram respaldo na Conferência de Jomtien, quando organismos internacionais como o UNICEF e a UNESCO fizeram-se presentes. Esses organismos internacionais integraram a articulação nacional em prol das causas educacionais do campo no Brasil, agregando interesses aparentemente diferentes. Nesse sentido, faz-se necessário uma abordagem sobre esses organismos, bem como sobre outros que também vêm atuando na América Latina, para observarmos as especificidades de cada um.

a forças econômicas "operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo que reconstróem as relações entre as nações" (Dale, 2004, p. 423).

De acordo com Beech (2009, p. 36), apesar de partilharem uma visão de mundo bastante semelhante com base "em uma série de suposições que tomam como fato certas predições sobre o futuro", as ações e as concepções desses organismos não se assemelham. Contudo, esses organismos formam a "rede política" (Ball, 2014) que vem difundindo ideologias próprias do sistema mundial afiliado às linhas de mercado (Mainardes, 2006a) e influenciando as políticas nacionais de educação.

Para Teodoro (2003), essas redes foram desenvolvidas assentes numa concepção de educação comparada que se baseia nos seguintes aspectos: a ideologia do progresso, um conceito de ciência, a ideia do Estado-nação e a definição do método comparativo. De acordo com o autor, a ideologia do progresso defende a ideia de que o desenvolvimento socioeconômico depende de uma educação eficaz. O segundo aspecto – relacionado a um conceito de ciência – atribui à ciência (educação comparada) a função de estabelecer leis gerais "sobre o funcionamento dos sistemas educativos, legitimando a retórica da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas, apontada como o cerne de toda a ação reformadora" (Teodoro, 2003, p. 52). A ideia de Estado-nação "decorre da assunção da nação como a comunidade privilegiada de análise" (Teodoro, 2003, p. 52), permitindo que estudos a compare a outros países destacando as similitudes e diferenças. A definição de métodos comparativos tem como dimensão principal a objetividade e a qualificação.

Nas palavras de Teodoro (2003), a UNESCO, o FMI, o BM e a OCDE compõem um sistema organizacional de caráter intergovernamental responsável por internacionalizar as problemáticas educacionais. Os países periféricos ou semiperiféricos, ao formularem suas políticas educativas, criam vínculos de dependência com essas organizações internacionais em busca de assistência técnica e legitimação, permitindo a "difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional" (Teodoro, 2003, p. 51) desde os anos 1960. O autor esclarece que o projeto de desenvolvimento teve inicio após a Segunda Guerra Mundial. Tendo como espaço privilegiado o Estado-nação, esse projeto de desenvolvimento visa ao desenvolvimento econômico nacional, assentado em programas de assistência conduzidos pelas organizações internacionais. De acordo com Teodoro (2011), essas iniciativas de desenvolvimento eram resultado de "um processo em que, apesar de os planos nacional e internacional se apresentarem interligados, era o espaço nacional que constituía a unidade política fundamental para a mobilização das populações e para se atingir o ideal da modernização" (Teodoro, 2011, p. 23).

Na visão de Dale (2004), é de suma importância esclarecer que grande parte desses organismos, principalmente os mais notáveis, "foram uma construção consciente dos estados" motivada pela estabilidade de um 'mundo volátil'. Essas organizações não surgem da 'política mundial', "pelo contrário, a política mundial, das quais são tomadas como componentes, foi construída pelos estados" (Dale, 2004, p. 445).

Presenciamos atualmente situações em que os Estados, de forma voluntária, cedem "aspectos significativos da sua soberania em favor de organizações internacionais face à premência de problemas de teor essencialmente económico que individualmente não criaram e aos quais não podem responder em termos individuais" (Dale, 2004, p. 446). Assim, as 'extraordinárias orientações neoliberais' (exceção[27]) emitidas por essas organizações tornam a soberania do Estado flexível, fragmentando, estendendo o espaço do Estado-Nação (Teodoro, 2011). É nesses termos que Dale (2004) utiliza a expressão 'governo sem governança', de James Rosenal (1994), para nomear a inflexão qualitativa na natureza das relações entre Estado e forças supranacionais.

Esses organismos internacionais têm uma visão de mundo "baseada no reconhecimento de elementos-chave da globalização neoliberal", tais como a "existência de um mercado global e a necessidade de expandi-lo para criar mais oportunidades para as soluções preferenciais baseadas no mercado, a necessidade de minimizar e focalizar o papel do Estado e a importância central da educação para o desenvolvimento econômico" (Dale, 2008, p. 25). Portanto, interessa saber quais os interesses dessas agências em participar de um encontro de educadores da Reforma Agrária para debater sobre uma educação anticapitalista.

Para Beech (2009), a UNESCO, a OCDE e o BM elaboram propostas destinadas ao futuro da 'era da informação'. As propostas elaboradas por esses organismos se preocupam com um futuro num mundo de "mudanças rápidas e permanentes influenciado pelo ritmo dos avanços tecnológicos" (Beech, 2009, p. 36) com consequências inevitáveis para a educação.

Por esse motivo, tais organismos, além de projetarem soluções, predizem problemas futuros, posicionando-se como 'autoridades científicas' ao ponto de "esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário)" (Beech, 2009, p. 37). Como estratégia, essas agências promovem congressos, seminários, workshops etc., objetivando formar uma racionalidade científica para dar suporte às reformas educacionais propostas. Com essas dinâmicas, foi possível "criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de

[27] Expressão utilizada por Ong (2006).

permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investidores universitários" (Teodoro, 2003, p. 52, grifo do autor).

Soares (2018) relata que, de início, o BM não manifestava grande interesse por assuntos sociais, sobretudo, educacionais. Porém, com o advento da Revolução Verde,[28] houve um interesse pelo ensino agrícola e o extensionista. No final de 1960, despertou-se interesse pelo Ensino Fundamental como estratégia de oferecer mão de obra para o mercado com um mínimo de escolaridade (Mota Júnior & Maués, 2014). Além do mais, a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental tinha a intenção de tornar coesa a sociedade e, assim, evitar todas as formas de descontentamento e protestos oriundos da sociedade.

Por outro lado, o BIRD defende a teoria que ao oferecer educação fundamental aos indivíduos, fomenta-se o crescimento econômico individual, logo o Estado podia ser desresponsabilizado pelas desigualdades sociais (Mota Júnior & Maués, 2014). É nesse contexto que se inicia um intenso alinhamento entre o Banco Mundial e o Ministério de Educação do Brasil, conforme foi abordado no Capítulo I.

O BM defende as seguintes diretrizes:

> 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido de desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino, mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços. (Minto, 2006: s/p)

De acordo com Teodoro (2011), de modo geral, essa interferência tem objetivo claro de promover ajustes para atender os interesses do capital internacional; há uma busca por adequar as políticas educacionais de modo que o Estado atue frente às pretensões do processo de acumulação de capital. Desse modo, o Estado torna-se interventivo "não por meio de

[28] O termo Revolução Verde ou Revolução Duplamente Verde é atribuído ao processo de tecnicização da agricultura ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, em virtude dos avanços científicos no que tange à mecanização e à quimificação de etapas da produção agropecuária. Ao mesmo tempo em que a Revolução Verde permitiu aumentar a produtividade e reduzir a força de trabalho e as adversidades nos cultivos (ao combater pragas), esta foi fundamental para ampliar a dependência dos agricultores em relação ao uso de máquinas e defensivos, bem como para reduzir a autonomia dos camponeses, haja em vista a concentração de terras e de riqueza nas mãos das empresas detentoras das tecnologias direcionadas à agricultura e a pecuária (Caporal & Costabeber, 2000).

instituições sujeitas ao escrutínio democrático dos cidadãos, mas de organizações (nacionais ou transnacionais) onde as elites e os peritos dominam" (Teodoro, 2011, p. 66).

A UNESCO, o UNICEF, o PNUD e o BM vêm promovendo ações de significado e importância para a educação mundial como a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos (2000), em Dakar. Embora a UNESCO tenha articulado a criação de estratégia da Educação para Todos, diferentemente o BM tem procurado mudar o sentido da educação, o que tem influenciado projetos e operações. Mesmo sendo signatário das conferências de Jomtien e de Dakar, o BM vem enfatizando a necessidade de focar no Ensino Fundamental e disseminando as restritivas Metas de Desenvolvimento do Milênio [MDM].[29] No tocante à educação, "estas metas são bastante reducionistas quando comparadas às metas estabelecidas pela Cúpula Mundial de Educação para Todos" (Ribeiro & Silva, 2007, p. 11).

A articulação do FMI, BM, OMC em torno das MDM não se dá de forma plena; inclusive, produz incoerência e inviabiliza metas. O que, de fato, alia esses organismos é a visão restrita da educação:

> A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus "clientes", os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstra ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (Ribeiro & Silva, 2007, p. 17)

Os discursos dessas instituições intergovernamentais centram-se na desregulação e privatização "com recuo do Estado nos setores sociais, como a saúde e a educação, apresentados como serviços e não como instituições que têm um papel de respeito pelo cumprimento de direitos humanos fundamentais" (Teodoro, 2011, p. 52).

Freitas (2008) expõe as duas concepções de educação em disputa pelos organismos multilaterais e pelos governos: a concepção restrita e a concepção ampliada ilustrada no quadro 4. Essas concepções tanto podem alargar quanto limitar os currículos, os envolvidos, os atendimentos, os responsáveis, os meios.

[29] Conferir em <http: //www.pnud.org.br/odm/>

Quadro 4

Concepção restrita e concepção ampliada da Educação Básica.

Aspectos	Restrita	Ampliada
Destino	Crianças	Crianças, jovens e adultos
Realização	Escola	Múltiplos espaços e meios
Meio	Ensino de disciplina	Satisfação de necessidades básicas
Medida	Nível escolar	O efetivamente aprendido
Saber válido	Ensino sistemático	Todo tipo de saber
Características	Uniforme e estática	Heterogênea e dinâmica
Perspectiva	Ensino	Aprendizagem
Prioridade	Oferta	Demanda

Nota: Informação encontrada em Freitas, D. N. T. (2008). A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. In D. N. T. Freitas & N. A. S. Fedatto (Org.). *Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas* (pp. 33-53). UFGD.

Para Freitas (2008), o termo ‘educação' pode receber uma conotação limitada ao sistema formal ou pode abarcar variantes ou espaços não formais. O termo ‘básico’ pode significar elementar, aplicável, útil ou, então, unir as dimensões qualitativas, quantitativas e inclusivas das diversas necessidades de aprendizagem étnica, culturais, etárias, temporais, religiosas, de gênero, entre outras.

As concepções de Educação Básica, restritas ou ampliadas, são alvo de embates institucionais. Por esse motivo, procurou-se um consenso na Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, na Declaração de Nova Delhi e na Cúpula Mundial de Educação para Todos em Dakar. Porém, o que se presencia é um forte ‘encolhimento’ da concepção de Educação Básica e uma transformação desse instrumento de desenvolvimento humano em mecanismo de redução da pobreza, conforme demonstrado no quadro 5:

Quadro 5

Comparativo das Conferências de Jomtien e Dakar.

Jomtien 1990	Dakar 2000
Falou em aproveitar oportunidades educacionais	Falou em educação como direito
Propôs a busca de equidade e qualidade	Ratificou a busca de equidade e qualidade, porém sem respaldo na realidade.
Declarou compromisso com educação para todos	Recomendou focalização nos mais pobres e mulheres, medidas com vistas ao acesso e ao tempo da escolaridade obrigatória.
Adotou uma visão ampliada da educação básica	Centrou na garantia da escola primária (oito anos)

Defendeu o atendimento a necessidades básicas	Defendeu o atendimento a necessidades mínimas
Recomendou melhorar condições de aprendizagem	Recomendou melhorar condições do estabelecimento de ensino.

Nota: Informação encontrada em Freitas, D. N. T. (2008). A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. In D. N. T. Freitas & N. A. S. Fedatto (Org.). *Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas* (pp. 33-53). UFGD.

Além do mais, Freitas (2008) esclarece que houve um adiamento do prazo de cumprimento do compromisso de Educação Básica para todos. Portanto, na medida em que as diretrizes educacionais do ensino básico estavam sendo alvo de discussão nos encontros realizados entre as nações do mundo inteiro, a regulação internacional dos assuntos educacionais foi transformando-se em realidade. Desse modo, os paradigmas de orientação internacionais foram sendo interpretados e internalizados nas fronteiras brasileiras. Eles trouxeram diferentes concepções, propósitos, colisões, tensões, consonâncias que vieram influenciando os discursos, os textos e os movimentos na direção da prática das políticas educacionais brasileiras, conforme mostra o quadro 6:

Quadro 6

Concepções de Educação Básica de Jomtien e do Brasil (anos 1990).

Aspectos	**Concepção Ampliada de Jomtien**	**Concepção do Brasil/ pós-1994**
Destino	Crianças, jovens e adultos	Crianças, jovens e adultos
Realização	Múltiplos espaços e meios	Escola, mas vinculada a outros espaços e meios, aproveitando aquisições não formais
Meio	Satisfação de necessidades básicas	Paradigma curricular segundo determinada concepção de necessidades básicas de aprendizagem da população brasileira
Medida	O efetivamente aprendido	Padrões de proficiência nas áreas de conhecimento e nível de escolarização
Saber	Todo tipo de saber	Escolar e experiência extraescolar
Características	Heterogênea e dinâmica	Padronizada-flexibilizada
Perspectiva	Aprendizagem	Ensino (eficiência e produtividade)
Prioridade	Demanda	Oferta
Responsabilidade	Estado e sociedade-multissetorial	Estado-setorial com iniciativas multissetoriais; busca de engajamento das famílias e da sociedade

Nota: Informação encontrada em Freitas, D. N. T. (2008). A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. In D. N. T. Freitas & N. A. S. Fedatto (Org.). *Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas* (pp. 33-53). UFGD.

Fullgraf (2007) relata que o BM tem investido nas prorrogativas da UNESCO, em termos educacionais, suprimindo seu protagonismo como 'agência especializada em educação'; ademais, essa agência tem enfrentado problemas financeiros quando, em 1984, foram reduzidos 25% de seu orçamento devido à retirada do financiamento norte-americano.

Fullgraf (2007) descreve o campo de atuação da UNESCO e da UNICEF: a UNESCO atua nos campos da ciência, cultura e educação e a UNICEF se dedica aos assuntos relacionados à infância e adolescência. Elas foram adquirindo reconhecimento e tornando-se referência para debates sobre assuntos educacionais e relacionados às crianças, adolescentes e jovens, a nível mundial.

Dale (2008, p. 26) relata que a UNESCO tem um papel importante na "proliferação de sistemas educacionais 'modernos'" no mundo: ela se firma como uma agência divulgadora de uma educação como um 'direito humano' e não como 'capital humano', e de uma concepção de 'sociedade do conhecimento' no lugar de 'economia do conhecimento'. Contudo, "a influência da UNESCO declinou e ela foi efetivamente forçada a aceitar o terreno demarcado por suas rivais" (Dale, 2008, p. 26), de 1990 em diante.

A UNICEF começou a atuar num campo que, até então, era de competência da UNESCO. Elas foram criadas em um mesmo período "e parece que ambas trilharam caminhos paralelos, que ora se aproximavam e ora se afastavam" (Fullgraf, 2007, p. 36). Como já dito, a UNICEF tem se dedicado a assuntos relacionados à infância e a UNESCO, à educação, ciência e cultura. São essas duas agências que foram signatárias e impulsionadoras do Movimento por uma Educação do Campo.

De acordo com Fullgraf, a UNICEF tem como estratégia "sensibilizar, articular, mobilizar", o que faz sempre em parceria, pois "não recebe recursos da ONU para seus projetos, ou se recebe é muito pouco" e "disputa uma influência direta no processo de formulação de políticas nacionais" (Fullgraf, 2007, p. 95).

Dale (2008) afirma que esses organismos agem de maneira independente e até competitiva no âmbito do conhecimento, porém, "dentro de uma estrutura de pressupostos razoavelmente bem definidos" (Dale, 2008, p. 25); eles preocupam-se com uma "classificação estatística do mundo" e em prescrever 'soluções genéricas' com a promoção de ações diferenciadas, promovendo deslocamentos, alterações, na tentativa de solucionar problemas enfrentados pelos sistemas educacionais. Desse modo, o conjunto de processos colocados em prática deve atingir "com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se

entende serem os interesses gerais" (Teodoro, 2011, p. 82), os quais são, na verdade, o interesse dos poderosos.

Para Fullgraf (2007, p. 98), UNESCO e UNICEF divulgam um ideário que "favorece a produção de dispositivos de legitimação social, o que torna esse discurso mais aceitável publicamente". Essa autora avalia que os referidos organismos mostram uma "face mais humana" quando dão visibilidade a problemas enfrentados pela infância e educação. Essas agências não sofrem críticas como o FMI e o BM. A atuação desses organismos é pouco questionada.

Quando Fullgraf (2007) analisa a UNICEF, enfatiza o papel humanizador e contraditório desse organismo; já em relação a UNESCO, a avaliação parece mais generalizada. Nesses termos, "precisamos identificar os sentidos e significados dos discursos veiculados pelo *staff* das agências, uma vez que mobilizam conceitos e conteúdos que pressupõem naturalizar as condições materiais de contemporaneidade" (Fullgraf, 2007, p. 99).

A autora esclarece que, por um lado, essas agências firmaram-se como referência mundial para a infância, adolescência, ciência, cultura, educação e unem esforços para que seja construído um mundo mais justo e melhor. Por outro, vivenciam "intensamente um processo amplo e complexo de mundialização da economia, onde novas formas e organização social, política e econômica, assim como novas modalidades de exclusão e exploração se fazem presentes" (Fullgraf, 2007, p. 100). Elas produzem um discurso que "mobiliza conceitos e conteúdos que naturalizam o debate sobre pobreza e exclusão, focalizando muito mais os efeitos do que as causas dos problemas sociais que procuram superar" (Fullgraf, 2007, p. 101).

Pode ser que as limitações atribuídas às agências tenham a ver com o fato de pertencerem ao grupo das agências multilaterais, logo, condicionadas a uma "agenda globalmente estruturada para a educação" (Dale, 2004, p. 423). Ou seja, é lícito que essas duas agências sejam julgadas nas suas relações com outras, com os países de atuação e com a pauta que estão a desenvolver.

Dale (2004) esclarece que essas agendas são "estabelecidas pela economia política global" (p. 441), as quais atingem de forma direta as metas e as finalidades da educação e produzem necessidades, ao invés de apenas agirem em respostas a elas. Essas agendas decorrem dos indicadores apontados pelos projetos estatísticos internacionais causando "enorme impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países

situados na semiperiferia dos espaços centrais" (Teodoro, 2011, p. 88). Elas provocam mudanças na economia mundial que atingem a política e sua prática educativa, porém, essas mudanças não causam alteração nos processos de acumulação e de busca pelo lucro (Dale, 2008).

Para Antunes (2005, p. 451), o lugar do país no sistema mundial implica nas políticas e no processo de intervenção de modo que nos países centrais "a intervenção assume um caráter de influência mais programática, mais ideológica"; já no caso dos países periféricos e semiperiféricos, "tem uma influência fortíssima, que chega à imposição". Nesse processo, a mediação do Estado é moldada por constrangimentos, tanto das relações internacionais quanto do contexto nacional (Dale, 2008). Dito de outro modo, não há uma simples transposição de elementos, existe um conjunto de relações bem complexas; as políticas nacionais atraem valor por traduzirem as metas e ações acordadas no contexto global.

Teodoro (2011) traz uma abordagem sobre a dupla perspectiva do papel que as organizações internacionais desempenham na formulação das políticas nacionais: por mandato e como legitimação. De acordo com o autor, as autoridades nacionais buscam assistência técnica das organizações internacionais como meio de legitimação das opções internas assumidas.

Por mandato porque as iniciativas das organizações internacionais (seminários, conferências, *workshop*), "desempenham um papel decisivo de normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam, se equacionam" (Teodoro, 2011, p. 87-88). Também os países centrais, ao participarem nos trabalhos dos organismos internacionais, difundem uma ideologia educativa que representa uma fonte de mandato e de legitimação para as "posições e propostas dos setores desenvolvimentistas". Estes, gradualmente, vão "ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra" (Teodoro, 2003, p. 64 – 65). Para esse autor, a relação não tem apenas um sentido (do internacional para o nacional), porque é dispensado um espaço de autonomia que tem a ver com a localização do país no sistema mundial, a qual é aferida por sua situação financeira[30].

Portanto, as agências permutam a assistência bilateral com a construção de uma agenda, escolhendo os temas e os indicadores do debate sobre educação; por sua vez, os

[30] Ver Teodoro, 2001, em estudos sobre o caso de Portugal.

países ambiciosos pela competição e preocupados em atraírem investimentos estrangeiros agarram esses indicadores, especialmente àqueles que têm ligação com a formação de mão de obra qualificada. Assim, descrever os indicadores é uma forma de "descrever a agenda dos próximos anos das reformas, das prioridades, do discurso que é legítimo e não legítimo" (Teodoro, 2005, p. 225).

Porém, há forte advertência[31] sobre o perfil limitador imputado pelas agências por mandato ou legitimação às políticas direcionadas às populações periféricas, vulneráveis: a "defesa da educação não se realiza em nome da cidadania, do direito, mas em nome do pobre, carente, vulnerável" (Campos, 2009, p. 37), porque os elementos que criam esses conceitos estão sendo reformulados pelo conjunto de força do mercado (Teodoro, 2011).

Portanto, enquanto a UNESCO e a UNICEF preocupam-se com os problemas enfrentados pela infância e pela educação com uma visão mais humana, a preocupação do FMI, do BM, da OMC, da OCDE está em outra direção. Também o BM, com suas iniciativas, vem ganhando terreno e assumindo espaços que poderiam ser ocupados pela UNESCO e pela UNICEF, com vista a assumir metas e concepções limitadoras no campo educacional do país.

A UNICEF e a Organização Internacional do Trabalho [OIT] têm tecido críticas ao BM e manifestado-se em favor da aceitação de um discurso mais humano por meio da temática da pobreza (Fullgraf, 2007), fato que ameaça a suposição de uma sociedade equilibrada, harmoniosa e estável. A bem da verdade, temos presenciado um mundo de crescente desigualdade social e cheio de contradições. De modo geral, os discursos e as ideias divulgadas obscurecem o principal, ou seja:

> O fato de que a pobreza e o aumento crescente das desigualdades sociais resultam de um longo processo intrínseco ao próprio capitalismo, fomentados nos últimos anos por ajustes que tiveram como grandes indutores os mesmos organismos que atualmente desenvolvem programas e/ou orientam os países para "combater a pobreza", "aliviar a pobreza", etc. Esta simplificação da compreensão da dinâmica social denota um deslocamento nas análises, de modo que nas orientações observadas, nas diferentes iniciativas supranacionais, a pobreza não é tratada como um problema estrutural e conjuntural, mais sim como uma questão residual de um processo de desenvolvimento inadequado. (Campos, 2008, p. 14)

O que ocorre é que, tanto a UNICEF quanto a UNESCO submetem-se a uma agenda global. Fato que se comprova no discurso de caráter humanista, aparentemente neutro e legítimo, mas também global professado por essas agências e que, "provavelmente produz

[31] Nacionalmente: Rosemberg (2002); Fullgraf (2007), Campos (2008). Internacionalmente: Teodoro (2011, 2003), Dale (2004), Antunes (2005).

conceitos, conteúdos e discursos que podem influenciar ações e políticas" (Fullgraf, 2007, p. 88), inclusive na área da Educação do Campo.

Essas questões conjugam-se com a realidade encontrada no meio rural brasileiro, conforme já denunciado em capítulo anterior (Hage, 2014). Ora, se a UNICEF representa os diretos da criança e a UNESCO apregoa sistemas escolares modernos, nada mais coerente que atuarem no campo dos excluídos. A discrepância em termos educacionais do meio rural é sem precedentes e contribui com outra questão: a pobreza.

A bem da verdade, o foco da preocupação está no alívio à pobreza e se limita pelas barreiras de segurança impostas pelo capitalismo. A atenção dispensada à educação tem uma finalidade clara: combater a pobreza nos países periféricos. O 'círculo vicioso da pobreza' não é uniforme, embora no meio rural tenha acolhida e insiste a resistir. Se se quer romper esse círculo, é indispensável que se compreenda que aos homens e mulheres do campo a "própria possibilidade de existência é negada pelo agronegócio e pelos grandes projetos de infra-estrutura que abrem as entranhas do país aos interesses das corporações" (Leher, 2007, p. 27).

As propostas relacionadas aos anos de escolaridades e a elevação dos índices de alfabetização são tópicos importantes nas agendas globais (Dale, 2004). A bem da verdade, esses dois indicadores, no meio rural, afetam negativamente os índices gerais. Interessa aos governos nacionais uma mudança nos dados estatísticos educacionais do país e que não sejam criados obstáculos de impedimento ao processo de acumulação.

Beech (2009) lembra que foram elaboradas propostas para a América Latina nos anos de 1990. Tais propostas foram a base de um quadro discursivo dentro do qual foram pensadas as reformas educativas, porém, confrontadas com a realidade nos países estudados – Argentina, Brasil e Chile. Nesse caso, os péssimos indicadores educacionais do meio rural frustrariam todo o processo de articulação para a implantação da educação como instrumento fomentador da assimilação das competências como: soluções de problemas, flexibilidade, comunicação, e trabalho em equipe, entre outras, na sociedade do conhecimento. A educação rural estaria de acordo com a perspectiva anteposta como algo imprescindível para a nação brasileira que padecia com as pressões externas da nova lógica dominante.

Ante o exposto, constata-se que os discursos de formação da educação brasileira vêm sofrendo influências globais (Mainardes, 2006a) com propósito de amenizar a pobreza e que os aspectos estruturais geradores da pobreza vêm sendo abafados pelo discurso de apelo humanitário dos organismos internacionais. Ademais, os organismos que participaram das

Conferências de Educação do Campo vêm perdendo sua vitalidade e cedendo espaço para os ditames capitalistas dentro de um quadro amplo de mundialização da economia onde a exclusão e a exploração é parte no processo. Esses organismos vêm sendo contaminados por uma visão de mundo fincada nos pressupostos neoliberais de expansão do mercado global e na importância da educação como ferramenta a serviço do desenvolvimento econômico defendido pelo agronegócio.

À Educação do Campo interessa a chancela dessas agências no sentido de legitimar a histórica bandeira da luta camponesa. A visibilidade dada pelas agências intensifica as reinvindicações, viabiliza a propagação das ideias espargidas pelo movimento, facilita o trânsito nos meandros do Estado e realça o caráter internacional das lutas dos trabalhadores do campo.

As questões aqui levantadas conjugam com outras. No entanto, nos termos de Mainardes (2009), a pesquisa em curso exige uma abordagem de âmbito nacional para compreender as formas políticas nacionais, os grupos, indivíduos e redes políticas envolvidos no processo de transposição do Pronera, assim como as possíveis influências inerentes ao contexto nacional.

6.2 Influências Nacionais

A investida na direção da proposta oposta à educação burguesa ofertada no Brasil aconteceu no I Encontro de Educadores/as da Reforma Agrária, organizado pelo MST, representante das lutas sociais, em conjunto com organismos nacionais como: a UnB, uma Universidade de renome e respeito; a CNBB, organização religiosa presente na vida pública; e agências internacionais como a UNICEF e a UNESCO, em um contexto marcado pelo avanço e hegemonia do agronegócio.

Os participantes desse encontro começam a divulgar a necessidade de uma educação para homens e mulheres do campo que pudesse romper com o modelo instrumentalista, defendido pelo agronegócio, o qual prevê o desenvolvimento econômico (capitalista) do campo. Então, nos termos de Gramsci, desencadeou-se um embate ideológico entre os trabalhadores do campo e a classe dominante do país. Interessa-nos uma abordagem sobre o encontro de interesses ocorrido pela ação orquestrada entre os movimentos sociais

participantes e o Estado (no sentido restrito), e como o Pronera conformou-se como ponto de convergência entre esses organismos (Molina, 2003).

Nesse sentido, propomos caracterizar esses sujeitos e as classes às quais se encontram vinculados, as possíveis disputas existentes no aparelho do Estado, o inter-relacionamento entre as sociedades política e civil, segundo as proposições de Gramsci. Refletir também sobre a forma com que esses sujeitos foram se organizando e articulando-se "junto e pelo Estado estrito, mediante a análise dos seus agentes e das suas práticas" (Mendonça, 2007, p. 07). Ressalta-se que o recorte incide no contexto pós-1990.

Trata-se de camadas populares (seguimentos organizados) que buscaram e conseguiram, em certa medida, a inclusão, a instituição dos direitos e bens, e que fazem parte como protagonistas no processo de construção desse novo ideário da Educação do Campo. Nossa pretensão não é exaltá-las ou mesmo atribuir-lhes papéis heroicos. Interessa-nos refletir sobre o papel de interlocutores que vêm exercendo na relação entre educação e sociedade, particularmente no que tange à construção da política de Educação do Campo.

Portanto, neste trabalho, os discursos que serão privilegiados originaram-se dos movimentos sociais do campo entrelaçados por grupos de interesse semelhantes, os quais, também complexificam e enriquecem esse contexto. Faz-se notar que os acontecimentos aqui discutidos são a partir da década de 1970, não desconsiderando as lutas e os movimentos sociais que antecederam essa data no contexto da Independência (Gohn, 1995). Essa delimitação destaca o 'novo quadro': por meio da trajetória da organização civil, há uma nova entonação política que aflui no recorte temporal pós-anos 1990.

É importante ressaltar que os "grupos, associações e instituições, que procuram se posicionar de forma autônoma em relação ao Estado" (Grupo, 1998/1999, p. 16) fizeram crescer de forma quantitativa e qualitativa as experiências de organização popular, e que a formação dessas organizações tem como elementos os conflitos, os desejos por mudança social, as tensões, as contradições (Kauchakje, 2007).

Por esse motivo, Kauchakje (2007) adverte que a abordagem a respeito dos movimentos sociais não deve ser feita de modo a confundi-los com suas greves, ocupações, passeatas e outras formas de manifestações, e acrescenta que o fato de não ocorrerem manifestações não implica ausência de demanda, não quer dizer que os movimentos sociais estejam estáticos ou que as reivindicações foram atendidas. Na concepção de Kauchakje (2007), a ação em conjunto implica uma série de fenômenos comuns que impulsionam o

coletivo em torno de objetivos históricos ou pontuais, muitas vezes não partilhados e não explícitos. Esse coletivo de pessoas é impulsionado por representações, por valores e por percepções de solidariedade e interesse.

Borges (2002, p. 249) explica que as ações coletivas[32] originam da impaciência "com certo estado de coisas", quando se propõe modificar por meio da ação "e com base em ideias assemelhadas" que se juntam em um só propósito.

A gênese dos movimentos sociais tem a ver com a natureza do Estado localizado em determinado momento histórico, com as relações culturais e com a ordem econômica (Boneti, 2007). Para Ricci (2001), os movimentos sociais brotam do estranhamento oriundo da pobreza advinda das áreas suburbanas das grandes cidades no contexto da industrialização. Então, o Estado se apresenta como "*locus* da gestão pública, a partir de suas agências especializadas, procurando atender e institucionalizar as populações marginalizadas ou pauperizadas" (Ricchi, 2001, p. 04). De um lado, os movimentos favorecem a configuração estatal e seus espaços de possíveis debates; de outro, o Estado passa a se relacionar com os movimentos por meio de cooptação, contenção ou repressão, conforme alerta Gramsci. Esse processo acaba condicionando o Estado e também os movimentos sociais (Kauchakje, 2007).

No Brasil os movimentos sociais do campo reaparecem quando se começa o debate público que vem tomando a palavra até então reservada ao poder vigente. Eles sobreviveram ao período ditatorial mesmo com a impossibilidade de funcionamento das entidades classistas, dos partidos e dos movimentos estudantis. Os novos personagens que vêm tomando a cena brasileira (camponeses, indígenas) "são tratados como os últimos dos últimos, os que chegaram no fim da História e para os quais já não há lugar" (Martins, 1993, p. 27); porém, nas palavras de Martins (1993), eles vêm ganhando notoriedade. Como já previa Gramsci, eles vêm ganhando existência civil e adentrando ao nível superestrutural, para atingi-lo. Estamos a falar dos movimentos sociais do campo, sobretudo, do MST.

Entre os anos 1950 e 1970, a transição do modelo econômico agroexportador para o modelo urbano industrial provocou uma série de conflitos responsáveis por arquitetarem os movimentos sociais no campo. A década seguinte trouxe um cenário dominado pela globalização política e econômica e também marcado pela diferença, em termos culturais;

[32] A autora divulga outros tipos de ação coletiva: guerrilhas; lutas armadas; motins; saques; quebra-quebra; depredações; fórum; etc.

similarmente, por uma sequência de confrontos pela terra, em que enfrentamentos ganham proporção coletiva contra grileiros, fazendeiros e empresários (Martins, 1993).

A bem da verdade, o MST, emergido no campo desde 1950, não reivindicava apenas o direito de posse da terra, como também os trabalhistas e os sociais em um momento que caracterizou a luta de classe, de busca de direitos de classe (Boneti, 2007). Ele se posicionava em confronto com a exploração social, propondo modelo de "transformação da sociedade, no caso do campo, por uma Reforma Agrária radical que atendesse aos desejos da classe trabalhadora" (Daltro, 2007, p. 34).

Boneti (2007) lembra que nos anos 1990 presenciou-se o discurso oficial em nome da 'cidadania', deixando os outros discursos situados no polo do 'direito' para planos inferiores (conforme discutimos no tópico anterior). O acesso aos bens e serviços, de forma igual a todos, passa a ser o elemento fundante do que vários movimentos "lutam utilizando a noção de cidadania" (p. 71).

Outrossim, ancorou-se a hipótese de que a 'educação popular' que engloba "toda a educação que se destina às classes populares" (Campos, 1991, p. 57), do campo ou da cidade – inclusive a organizada pelo Estado, por meio do sistema escolar formal –, seria mais apropriada. Porém, de acordo com Campos (1991), outras teses contrapõem essa visão, pelo fato de essa educação ser propagadora da ideologia dominante e reprodutora das desigualdades sociais; essas teses afirmam que a classe social inferior, trabalhadora do campo, vem batalhando por outro tipo de educação.

Nas palavras de Campos (1991), o/a trabalhador/a do campo tomou consciência de que a escola não só oferece a ideologia dominante como também ferramentas para que essa ideologia sobreviva. A referida autora adverte que as propostas de educação das massas vêm procurando se conectar com a educação popular sem renunciar à inserção nas redes de ensino do país; enfrentam impedimentos e revestem-se da tarefa de "vitalizar a escola com esse dinamismo da população", promovendo "formas de encontro que não impliquem numa rejeição à sua condição" (Campos, 1991, p. 64).

Assim, entra em cena o MST, com seu conjunto de experiências político-pedagógicas – suficiente para chamar a atenção de outros grupos. Então, CNBB, UnB, entre outros, agregam-se ao Movimento, formando uma rede política (Ball, 2014) difusora de uma ideologia na contramão da ideologia que vem dominando a educação do país. Nas palavras de Ball (2014), as redes de interesses têm uma visão de mundo semelhante e compartilham

questões relacionadas á problemas sociais. Porém, como alerta Beech (2009), as concepções e intenções podem se diferenciar.

Molina (2003) relata que em 1995, no âmbito da UnB, foi constituído o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária [GTRA]. Esse grupo trazia a missão de fortalecer as ações da Universidade, no sentido de articular projetos de atuação na questão agrária do país. Esse grupo veio, ao longo dos anos, desenvolvendo pesquisas, ensino e projetos de extensão relacionados aos assuntos rurais e que tinham a ver com o desenvolvimento sustentável. A UnB participou como membro da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, fez parte da comissão do Pronera e participou da elaboração dos Cadernos da Educação do Campo.

A UnB sediou e coordenou ações fomentadoras do Pronera. De acordo com Molina (2003), João Cláudio Todorov, reitor da UnB, presidia os trabalhos entre universidades e Incra; findado o mandato de reitor [1993-1997], Todorov foi nomeado ao cargo de primeiro coordenador do Pronera. Sua gestão no Programa se destacou por estreitar a relação do Pronera com os movimentos sociais – fato que provocou sua exoneração daquele cargo. O argumento seria o fato da abertura para que o MST pudesse protagonizar o Pronera em detrimento do Incra.

Essa universidade teve forte ligação com o mundo rural. Fundou o *campus* universitário na cidade de Planaltina, no ano de 2006, tendo como princípios norteadores a formação comprometida com a realidade, o foco no resgate e valorização da cultura e o comprometimento com os problemas socioeconômicos. Esse *campus* oferece cursos de Gestão do Agronegócio, Gestão Ambiental, Educação do Campo, entre outros. A bem da verdade, como espaço onde circulam ideias, ações e propostas de mudanças, a UnB desempenhou um papel bastante estratégico que garantiu a existência do Pronera.

A CNBB foi outra organização com interesses na educação rural do país. De acordo com Costa (2014), essa instituição foi criada em 1952 tendo Dom Hélder Pessoa Câmara como um dos articuladores, o qual assume o cargo de primeiro secretário-geral. Essa organização tem o diferencial de ser organismo de colegiado episcopal. A participação da CNBB no processo de afirmação da Educação do Campo e seu envolvimento no contexto criação do Pronera significaram a investida da Igreja Católica no cenário público[33]. A inserção da Igreja no processo de reorganização e redemocratização da sociedade civil, (pós-

[33] Alguns intelectuais que estudam a relação da igreja com a política: Alves (1979), Boff (1980), Catão (1985).

década de 1980) veio fortalecer a relação entre ideologia, religião e movimentos sociais do campo (Menezes Neto, 2008).

A Comissão Pastoral da Terra [CPT], nascida em 1975, vem se dedicando à causa dos residentes em fronteiras agrícolas, dos ribeirinhos atingidos por projetos do governo, dos assalariados rurais em situação de exploração (canavieiros e seringueiros), enfim, de todos os povos fragilizados do meio rural brasileiro. Esse organismo, assim como as Comunidades Eclesiais de Base [CEBs], que também foram instigadas pela causa, vinculou-se à Igreja Católica através da CNBB.

Além desses organismos da Igreja Católica, outras entidades religiosas foram incorporando ao MST: a Igreja Metodista e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil [IECLB]. Essas comunidades são formadas por grupos de cristãos das camadas populares com o objetivo de refletir a Bíblia e agir na sociedade. Essa estrutura foi consolidada em recusa à ordem estabelecida no meio rural, entre outros aspectos em comum (Souza, 2004).

Portanto, o meio rural veio agregando situações capazes de chamar a atenção das entidades ligadas às causas dos desarraigados. Souza (2004) conta que a CNBB entrou em defesa da implementação de políticas sociais como condição inarredável para a estabilidade política do país. Em 1980, essa instituição aprovou uma declaração relacionada à Igreja e os problemas da terra que despertou reações no meio conservador e na classe dirigente do país, pelo fato de "relativizar, a partir de sua doutrina mais tradicional, o direito de propriedade, subordinando-o ao uso e destinação universal dos bens" (Souza, 2004, p. 83). Para a CNBB, interessa estreitar o abismo entre as classes sociais e fomentar "um sistema econômico capaz de dar respostas positivas às reinvindicações das várias classes" (Azevedo, 2004, p. 114).

É importante destacar que, de início, a Igreja Católica contribuiu para que fosse instalado o golpe militar no Brasil, em 1964. Ademais, viveu uma diferenciação política interna causada nomeadamente pelo Concílio Vaticano II [1962-1964] e pela Conferência de Medellín [1968]. A partir de então, os setores católicos tomados pelo senso de justiça social começaram articular a formação de organismos promotores de participação popular. Um dos elementos da nova práxis foi o ideário de uma educação libertadora, o qual compôs a dinâmica das escolas de confissão católica dedicadas à formação da classe média do país (Senra, 2000).

A crise econômica de 1970 colapsou o modelo desenvolvimentista, conciliando o final da ditadura militar com a perspectiva da redemocratização. Porém, a vitória eleitoral de Tancredo Neves [1985-1990], a de Fernando Collor [1990-1992] e a de Fernando Henrique [1994-2002] foram condições para que o neoliberalismo conquistasse predominância (Senra, 2000).

A herança democratizante dos anos 1980 ecoava na década de 1990. Consolidou-se um "bloco hegemônico de forças político-sociais" que trouxe um projeto de "desenvolvimento capitalista e de inserção nacional na divisão internacional do trabalho" (Senra, 2000, p. 103). De acordo com Senra (2000), no primeiro mandato de Fernando Henrique presenciou-se uma harmonização das políticas com os interesses do capital e com educação 'convocada' para formar mão de obra destinada à execução de tarefas simples (Senra, 2000). A luta por hegemonia foi ofuscada pelas relações sociais como um todo, com desvantagem explícita para os opositores ao modelo neoliberal (Senra, 2000).

Então, o neoliberalismo encontrou abrigo em grupos políticos emergidos da classe subalterna como as centrais sindicais, a Igreja e as ONGs. No final do século XX, a Igreja e os sujeitos políticos formulavam e materializavam propostas políticas que tiveram como referência a agenda dos "representantes da modernização neoliberal". Nessa rota, abriram-se espaços para que os setores leigos e a Igreja executassem políticas educacionais. Nesse ensejo, a igreja solidifica seu sistema escolar (Senra, 2000, p. 115). Conforme relata Senra, (2000), a relação entre a Igreja e o Estado tornou-se pública quando do lançamento do documento intitulado 'Educação, Igreja e Sociedade', pela CNBB, em 1992, em meio ao processo de impeachment[34] de Collor de Melo. Esse documento veio revelando suas teses educacionais.

No mandato de FHC, incorporou-se à educação o tema da fraternidade, por meio da campanha promovida pela CNBB. Uma série de fatores como a crise provocada pelo Plano Real, a volta das lutas sociais e as fendas abertas no bloco do poder veio questionando a agenda neoliberal (Senra, 2000).

A campanha com o tema 'Educação a serviço da vida e esperança', lançada pela CNBB em 1998, resultou em um documento que veio denunciar um cenário de marginalização dos migrantes, dos trabalhadores de rua, dos ribeirinhos, dos indígenas, dos

[34] Que afastou definitivamente Fernando Collor de Mello do cargo de presidente da república. Processo que durou de 29 de setembro de 1992 a 30 de dezembro de 1992.

deficientes, dos trabalhadores rurais, entre outros, como também um sistema público em crise, um ensino sem qualidade, problemas com acesso e permanência na escola, descaso com a qualificação do professor e desigualdades. Portanto, sob os auspícios da conferência de Medellín e contagiada pelas posturas progressistas, a Igreja Católica voltou sua atenção para "a construção de estruturas de educação política de Massas" (Senra, 2000, p. 121).

Senra (2000) pontua que o papel do Estado, em termos educacionais, foi bastante questionado nos dois documentos (de 1992 e 1998). Questionava-se o desperdício do Estado com recursos destinados às escolas públicas não estatais (católicas) e a insuficiência e a péssima qualidade nos serviços, revelados pelos dados estatísticos. Conviviam no mesmo *locus* as críticas direcionadas às políticas de caráter neoliberais e os embates travados em nome da sobrevivência da instituição educacional católica.

No ano de 2006, o documento intitulado 'Os pobres possuirão a terra – pronunciamento de bispos e pastores sinodais sobre a terra' vem a público como espécie de atualização da declaração da CNBB intitulada 'A Igreja e o problema da terra', a qual completava 25 anos. O documento foi assinado por bispos anglicanos, católicos, metodistas e pastores luteranos, o que revelou seu caráter ecumênico e mostrou que a presença da Igreja Católica em torno da temática não era mais como nos anos de 1980. No referido documento, mais precisamente no item 112, firmou-se o compromisso com a educação. O texto propõe "a mobilização pelo direito à educação no campo e do campo, pois o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CPT, 2006, p. 58). Este apontamento coaduna-se com o ideário da Educação do Campo e está afinado com o comportamento histórico da CNBB.

Organizações, instituições religiosas e os movimentos sociais estreitaram suas relações e solidificaram-se por meio de alguns elementos como a defesa de uma política social com vista a garantir uma vida digna, engajamento na luta pela terra, envolvimento de religiosos e leigos, confinidade com militantes, sindicalistas e intelectuais. Esses elementos fizeram ecoar a educação nas vozes da 'estrutura ampliada' da Igreja católica.

Porto-Gonçalves (2005) enfatiza que o nome do MST, sua história e sua própria existência são resultados de um fenômeno que se difundiu no Brasil pós-década de 1960, conhecido como "modernização conservadora e sua revolução verde" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 8). Esse fenômeno produziu o trabalhador rural sem-terra. Portanto, somos

conduzidos a reconhecer que o MST é o resultado da modernização rural e da confluência entre a ideologia socialista e a teologia cristã (protagonizada pela Igreja) – uma vez que o Movimento teve relações estreitas com a Igreja Católica e as primeiras ocupações tiveram a coordenação das Pastorais como aliada.

Antes da existência do MST, as contendas no meio rural giravam em torno dos sindicatos e da CONTAG. Estas organizações permitiram "uma construção simbólico-política indenitária de trabalhadores rurais" que se afirmaram "nacionalmente, impondo-se sobre a enorme diversidade geo-socio-cultural de nosso mundo rural" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 8).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra teve sua gênese em plena ditadura militar quando, no ano de 1979, ocupou a Fazenda Macali, em Ronda Alta, no Estado do Rio Grande do Sul. Este ato batiza seu ingresso na trajetória das lutas sociais. A ocupação foi a porta de acesso para que outras ocorressem, principalmente nas regiões Sudeste e Sul do país, sob a coordenação das Pastorais. Essas organizações já possuíam um elemento em comum: "a forma de organização" (Machado, 2008, p. 241). O MST veio ganhar força em 1984, com um estilo de organização que combinava "movimento popular, com luta política e sindical", conforme esclarece Machado (2008, p. 243):

> O MST tem se destacado no cenário das lutas populares brasileiras pelas ocupações de terras e marchas. Além de ocupar terras consideradas improdutivas e que não cumprem a função social prevista na Constituição de 1988, os sem-terra ocupam prédios públicos – como a sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário –, agências bancárias etc. Em 1997 e 1999, o movimento realizou duas importantes marchas pelo país que lhe renderam repercussões internacionais.

Portanto, os contrastes do desenvolvimento capitalista no decorrer do período ditatorial fizeram surgir um movimento social peculiar de características variadas e 'antissistêmica', como forma de resistência ao modelo globalizado de caráter autoritário (Porto-Gonçalves, 2005). O autor relata que, no decorrer do tempo, acentuou-se um processo de "desruralização e suburbanização" ocasionando tensões advindas da expansão viária e também da construção de barragens, que agregou outros protagonistas: colonos, quilombolas, "desgarrados da terra" [35] (Porto-Gonçalves, 2005, p. 14), camponeses e outros trabalhadores rurais.

[35] Expressão usada na música intitulada 'Levantados do Chão', do compositor Milton Nascimento, na voz de Chico Buarque, para nomear os sem-terra.

Como se viu, os militantes do Sul do país foram decisivos na criação no MST. Posteriormente, presenciou-se um forte engajamento de colonos sulistas que já habitavam na Amazônia e o retorno de outros que haviam sofrido algum tipo de frustração em seus estados. Portanto, desses diferentes lugares e dessas múltiplas experiências brota o movimento que cogitava desenhar o projeto educacional brasileiro a partir do campo e para o campo (Porto-Gonçalves, 2005), com uma proposta de educar e formar toda a população camponesa.

Como se vê, o MST foi o movimento com mais presença em termos educacionais. Como componente da Articulação Nacional, articulou projetos educacionais em áreas de acampamentos e assentamentos, dando forma ao que viria a ser a Educação do Campo. D'Agostini (2009) considera:

> [...] a relação entre educação do MST e a educação do campo como uma relação de influências recíprocas, que apresentam semelhanças e diferenças que correspondem ao desenvolvimento histórico de cada uma. As reivindicações e lutas sociais do campo, alavancadas principalmente pelo MST, resultaram em conquistas políticas para a constituição da educação do campo, tendo como tática a formação dos educadores do campo. Saviani (2008) também identifica uma aproximação entre pedagogia do campo e educação dos movimentos sociais, assim como uma afinidade teórica com a educação popular, a pedagogia libertadora e com a pedagogia da prática. (D'Agostini, 2009, p. 102)

De acordo com a autora, a educação divulgada pelo MST sofreu influência da Teologia da Libertação, dos movimentos de educação popular e das pedagogias da prática. Teve também como fonte de inspiração a Teoria Histórico-Crítica, a Revolução Cubana, entre outras experiências latino-americanas e aquelas advindas do Leste Europeu.

D'Agostini (2009) defende a existência de dificuldades e contradições na proposta educacional do MST, sobretudo porque sofre um amplo leque de influências e uma relação teoria e prática pouco fundamentada. Ainda assim, a proposta do Movimento é de grande importância na arena educacional, precisamente porque procura sintetizar as "tendências pedagógicas contra-hegemônicas, mesmo com suas diferenças de interpretação teórica e posições epistemológicas" (D'Agostini, 2009, p. 167).

O grande *leitmotiv* do MST é a luta por Reforma Agrária. Porém, esse movimento tem contribuído com a criação de espaços de autonomia nas ocupações, nos acampamentos e nos assentamentos através de associações, de cooperativas, de serviços, de comercialização, de escolas, entre outros. As disputas, conflitos, carências e (re)organização coexistem nos assentamentos. Na medida em que os acampamentos e os assentamentos vão se organizando,

a educação vai adquirindo visibilidade e organicidade. Não há como a Educação do Campo se desvincular do MST:

> A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. (...) As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural. (Munarim, 2008, p. 59/60)

Como se sabe, o MST foi responsável pelo engendramento da Educação do Campo. Com o tempo, instituições e sujeitos coletivos foram se integrando e formando o discurso. Com isso, o MST é referência no processo de articulação para materialização e difusão das concepções da Educação do Campo, dado seu caráter sociopolítico e sua constância.

De acordo com Vendramini (2007), dois processos educativos coadunam-se no âmbito do MST: um está no contexto das lutas [manifestações, reuniões, vida produtiva e social dos assentamentos, cotidiano dos acampamentos, ocupação, contendas pela terra, entre outros] e outro está relacionado às atividades escolares.

De acordo com D'agostini (2009), a luta pela terra e as lutas sociais de caráter confrontacional imprimem uma proposta de educação de classe "mesmo que num primeiro momento em sentido aberto e informal, como a formação política dos militantes". Esse tipo de educação iniciada na década de 1990 ganhou uma proporção que abrange desde as questões educativas informais (marchas, organizações, ocupações) até a "alfabetização de crianças, jovens e adultos, a elevação de escolarização, a educação profissionalizante, a graduação na universidade e a pós-graduação" (D'agostini, 2009, p. 111).

Guhur e Silva (2009, p. 345) relatam que o trabalho educativo do MST não é dirigido pelo Estado, "não por apelar ao jogo do mercado, de um lado, nem por configurar-se em assistencialismo, de outro", mas por "reivindicar o controle direto dos trabalhadores sobre a educação a que têm direito e que lhes interessa, e que o Estado tem obrigação de prover" (Guhur & Silva, 2009, p. 345). As autoras dividem as experiências de educação desenvolvidas pelo Movimento em dois grupos:

> (a) as escolas dos assentamentos que integram a rede pública de ensino, e sobre as quais a proposta de educação do MST tem uma influência relativa, que está na dependência da capacidade de organização da comunidade local; (b) as Escolas Itinerantes e os cursos de educação profissional, que são experiências de maior autonomia pedagógica (MST, 2008), onde se implementam os princípios da educação do MST. A Escola Itinerante é uma forma específica de escola pública existente nos acampamentos, em alguns estados. Já os cursos de educação profissional (níveis técnico, graduação e especialização) são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, às vezes em espaços do próprio Movimento (escolas ou centros de formação), apoiados (ainda que de forma insuficiente) por programas governamentais, como o Pronera, e por iniciativas comunitárias, não sendo objeto de nenhuma política pública. (Guhur & Silva, 2009, p. 342-343)

A partir da década de 1990, o MST vem mostrando seu dinamismo ao intensificar suas participações em redes, campanhas e fóruns de discussão sobre a Educação do Campo. Na conjuntura das reformas do aparelho estatal e das séries de reformas educacionais, o Movimento ingressou no cenário de disputa por formulação de políticas públicas de educação.

De acordo com Guhur e Silva (2009), o Movimento não atuou na reconfiguração procedente da reforma do Estado. Ao contrário, ele não abre mão do controle político e pedagógico e, consecutivamente, do financiamento estatal; em consequência, colide com os limites e as contradições existentes nas relações institucionalizadas.

Para Porto-Gonçalves (2005), a relação do Movimento com o Estado é contraditória. O autor esclarece ainda que o MST tem mantido uma relação dialética "entre a institucionalidade e a autonomia, entre a reforma e a revolução", para manter-se "no escopo discursivo do campo da esquerda" (Porto-Gonçalves, 2005, p. 17). E por qual motivo as lutas em torno dos sentidos e direcionamentos da educação têm sido acirradas e vêm assumindo um lugar no palco?

A bem da verdade, a educação hegemônica sempre foi uma ferramenta de estratégia política. Ancorados por uma razão utilitarista, os setores dominantes utilizam mecanismos para perfilá-la; para tal, passa sua tutela para os especialistas. Em contrapeso, os que pleiteiam as lutas sociais optam pela educação popular e entram em defesa do protagonismo dos seus sujeitos (Leher, 2007). Toda essa conjuntura ratifica a luta por direitos, as alternativas e as contradições sociais.

Nascimento (2009a) analisa os passos da elaboração, materialização e efeitos das políticas públicas de Educação do Campo e identifica hegemonias em disputa por domínio político-pedagógico: de um lado, posicionam-se os que sustentam o modelo agroindustrial; de outro, estão os movimentos sociais do campo – especialmente a CPT e o MST –, em uma luta 'antissistêmica'. Essa é a primeira disputa identificada pelo autor supracitado.

O modelo monocultor tem sido resguardado pelo Estado através das esferas governamentais. Martins (1993) relata que, desde a década de 1964, os governos afinaram-se com o universo rural capitalista. Na avaliação do autor retromencionado, durante os governos militaristas viveu-se um contexto restrito, em termos políticos, e modernizador e desenvolvimentista, em termos econômico e social. Ademais, a afiliação dos civis ao liberalismo fomentou uma combinação entre os grandes proprietários rurais com o regime oligárquico. Na visão do autor, os políticos ignoram a Reforma Agrária, visto que o trabalhador do campo, ao ocupar a terra e manter-se nela, empodera-se, fugindo, assim, do domínio oligárquico. A Reforma Agrária não interessa aos capitalistas, uma vez que afeta diretamente o regime de propriedade, o qual figura um caráter mais especulativo do que produtivo (Martins, 1993).

Nas lavouras brasileiras, as tecnologias avançadas coexistem com as condições de trabalhos que caracterizam escravidão. O regime conhecido por peonagem, presente nas empresas agrárias, são formas de exploração do trabalho determinadas "pelo movimento do capital, na medida em que é uma mediação necessária do processo de reprodução ampliada do capital, nessas condições históricas" (Martins, 1993, p. 116). E a educação? Conforme relata Martins (1993), o interesse dos capitalistas é voltado para a economia e não para os assuntos políticos das pequenas regiões, o que os deixa indiferentes às questões educacionais dessas localidades.

Tais localidades são concebidas como espaços de investimentos sendo, portanto, ignoradas as questões relacionadas ao social e ao comunitário, tendo em vista que esses grandes proprietários não residem nas localidades em que exploram sua monocultura. Se a educação ofertada às populações rurais não é digna de atenção do agronegócio, a Educação do Campo sofre condenação. De acordo com Caldart (2009), a Educação do Campo é reprovada pelo agronegócio porque o patronato e o empresariado do meio rural a avaliam como um modelo impregnado por interpretações, ideias e projetos históricos que divergem dos seus. Essa reprovação tem a ver com a divergência existente entre agronegócio e agricultura camponesa:

> Porque o agronegócio pode atender suas demandas de outra forma, o que historicamente também tem incluído o uso do sistema público para formação de seus quadros (através das escolas técnicas e agrotécnicas federais, por exemplo). Tenta usar a Educação do campo a seu favor, mas não precisa de um sistema público de educação *no* campo para isso (até

> porque ele pode ser perigoso aos seus interesses, em médio prazo). (Caldart, 2009. p. 57, conforme o original)

Ademais, há uma tentativa por parte de alguns governos de assumir a direção político-pedagógica da Educação do Campo, porque se o governo não afasta "os movimentos sociais, seu protagonismo, há uma traição à lógica estrutural da política instituída e ao projeto de classe do Estado que representam" (Caldart, 2009, p. 57).

O atrito entre as partes (agroindústria e movimentos sociais) tem pouca ligação com o fato de o MST lutar por educação através do acesso dos camponeses às salas de aula. O cerne da divergência tem a ver com a imposição dos movimentos sociais em elaborar um *corpus* de teorias e de metodologias que só tem sentido se brotado da relação e da cultura dos povos do campo (na luta pela conquista da terra), da compreensão da educação promotora de transformação social. Assim sendo, a Educação do Campo sofre severos ataques por parte dos ruralistas, pois traz consigo a tarefa de desarticular a lógica capitalista no meio rural. Em face disso, o Estado é chamado a intervir na questão educacional do país.

Nesse contexto, é exigido o retorno da educação dos trabalhadores do campo à agenda política do país. Primeiro, porque a chamada 'reestruturação produtiva' vem exigindo uma qualificação de mão de obra e um currículo reformulado nas bases da gestão do agronegócio. Segundo, porque a 'agricultura familiar' deve ser inserida no contexto de modernização da agricultura e aos trabalhadores do campo será exigida a formação mínima para se integrarem. E terceiro, porque muitas escolas têm servido ao agronegócio, difundindo suas ideologias por meio de "materiais didáticos ou paradidáticos produzidos pelas próprias empresas" (Caldart, 2009, p. 49).

As forças opostas, ligadas ao latifúndio e as empresas, insistem em operar nesse plano. No entanto, outros grupos aderem ao movimento em prol da Educação do Campo [MAB, CONTAG, FEAB, FETRAF, entre outros], aumentando seu potencial e sua capacidade de influenciar as decisões governamentais. Além do mais, as conquistas como a criação do Pronera – mesmo estando no quadro das políticas focais – ampliaram a "consciência do direito" (Caldart, 2009, p. 50) ao ingresso na escola, inclusive de cursar o ensino superior. Merecem registro os diversos cursos de formação que não se configuram enquanto "práticas educativas institucionalizadas pelo sistema", mas, como "alternativas que buscam romper com a lógica do capital" como, por exemplo, a Escola Florestan Fernandes

[ENFF][36]. Essas experiências vêm "revertendo-se num acúmulo de forças no 'campo progressista'" (Nascimento, 2009a, p. 238).

Por fim, em resposta aos acordos internacionais, o Estado é intimado a apresentar avanços nos índices de escolarização e alfabetização para superar sua condição de país 'emergente', porque, como vimos no Contexto de Influências Globais, o Estado precisa se reorganizar para atrair os investimentos das corporações transnacionais para seus territórios (Teodoro, 2011).

Dessa forma, o circuito entre as 'hegemonias em disputas' se desdobra "entre conservadores do modelo agrário monocultor que, em nosso fardo tempo histórico, podem ser visualizados pelos homens do agronegócio auxiliados pelos grandes fazendeiros da pecuária e, de outro lado, os progressistas dos movimentos sociais do campo, em especial, o MST e a CPT" (Nascimento, 2009a, p. 19).

Como ressalta D'Agostini (2009), as iniciativas de reivindicação e de luta em prol de educação para os habitantes do campo não emanaram do agronegócio, pelo contrário, elas surgiram no seio dos movimentos sociais que pressionaram e denunciaram o caos educacional. A autora esclarece que "apesar de o agronegócio ser uma expansão e modernização da agricultura capitalista no Brasil, é tão conservador que não só mantém, mas aprofunda a necessidade dos pilares centrais da agricultura dependente" (D'Agostini, 2009, p. 51) – produção de matéria-prima para exportação, grande extensão de terras, monocultura, utilização de mão de obra desqualificada e barata. Esse perfil exige pouca mão de obra qualificada, o que implica a não necessidade de o capital alterar as escolas públicas do campo.

Nessa visão, a Educação do Campo vincula-se a um projeto de campo e posiciona-se no campo da contradição que é a própria 'contradição de classe', que objetiva contrapor de um lado os ruralistas e, de outro, as comunidades:

> A agricultura capitalista destrói a diversidade existente na natureza dos camponeses, dos quilombolas e dos povos indígenas; enquanto que a Educação do Campo é a luta dos camponeses contra o modelo de agricultura do agronegócio, que gera exploração, submissão e aumento da pobreza no campo. Esse modelo de produção agrária, que traz o empobrecimento para o campo e, conseqüentemente, para os trabalhadores rurais, está

[36] Essa escola foi fundada em 2005 na cidade de Guararema no Estado de São Paulo, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com o objetivo de ser uma alternativa de educação socialista. Funciona em parceria com universidades do país e oferece diversos cursos, a exemplo: curso de Teorias Sociais e Produção do Conhecimento, em parceria com a UFRJ; curso de Realidade Brasileira, em parceria com a UFF; os chamados cursos livres [História Política no Brasil, História da Luta de Classes, Economia Política da Agricultura], entre outros. A estrutura da ENFF é também utilizada para formar militantes do MST – nos planos técnico e teórico-crítico. Conferir o trabalho de Marcelo Princeswal (2007).

> enraizado na estrutura agrária, na concentração de terra pela oligarquia brasileira, desde a colonização. (Souza, Andrade, Lima, & Machado, 2008, p. 50)

Outra disputa de 'caráter endógeno' ocorre entre as organizações sociais e educacionais, movimentos, universidades. Esses grupos estão no campo progressista, porém, disputam espaços, ideias e desejam expandir domínios. Eles lutam para 'influenciar' a política de Educação do Campo. Nascimento (2009a, p. 200) relata que a formulação do Pronera foi permeada por "uma disputa por espaços de hegemonia (por programas/projetos, recursos) entre movimentos, instituições de ensino e ONGs". De acordo com o autor, essa dinâmica só contribuiu para que os orçamentos fossem dispersos e que os objetivos não fossem atingidos.

A bem da verdade, a pluralidade interna existente não surge apenas no contexto de negociação com o governo; o 'campo movimentalista', desde sua gênese, era composto por grupos diferenciados que almejavam projetos políticos de transformação social, porém, por volta dos anos 1970/80 foi edificando um *locus* de ação e discurso que abrigava a todos (Grupo de Estudos, 1998/1999).

De acordo com o Grupo de Estudos Sobre a Construção Democrática (1999), a partir dos anos 1990, os movimentos civis ganhavam outros contornos; houve uma multiplicidade de intenções, diferentes pleitos, posturas, ambiguidades preexistentes. Em um dado momento, houve um deslocamento como resultado de um plano estratégico unificador: o embate contra a ditadura. No campo, 'novos atores' ingressaram na luta. A citação que segue revela os diferentes movimentos e suas complexidades:

> O mais destacado deles é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido a partir do final dos anos de 1970 [...]. Sua pauta de luta de maior evidência é a busca de acesso à terra para os trabalhadores "sem-terra". A Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) é herdeira do sindicalismo rural da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que se constitui em oposição ao sindicalismo oficial da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), iniciado a partir do final dos anos 70. [...]. O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é fruto de uma articulação de vários movimentos locais que se mobilizaram em várias regiões do país contra obras de construção de barragens desde meados dos anos 70 [...]. O Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) foi formado por vários movimentos de mulheres agricultoras ou trabalhadoras rurais de várias partes do país que vinham se organizando pelo menos desde os anos 80. [...] O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) se constitui a partir de metade dos anos 90 como uma dissidência do sindicalismo da CUT rural no Sul do país [...]. (Picolotto, 2008, p. 01)

Picolotto (2008) estudou esses movimentos e vem evidenciando sua diferenciação. No ano de 1999, formou-se a Via Campesina[37], composta pelo MST, pelo MPA, pelo MAB e pela CPT. O sindicalismo da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar [FETRAF] constituiu-se em 2001, na região Sul do país, sendo reconhecido nacionalmente em 2005. A constituição ampliada dessas organizações consolidou planos de ação, porém, além de terem identidades diferentes, suas estratégias, projetos e políticas divergem:

> Enquanto a FETRAF procura constituir e positivar um sujeito ('agricultor familiar') produtor de alimentos para o mercado interno, que precisa ser apoiado com políticas públicas para desenvolver-se; os movimentos da Via Campesina buscam criar um sujeito ('camponês') que resiste ao modelo de agricultura de *commodities*, transgênica, para o mercado internacional e, ao mesmo tempo, torna-se um 'guardião' da biodiversidade genética, para isso, precisa enfrentar as empresas transnacionais e as políticas estatais que apóiam o agronegócio. Dessa forma, estas duas organizações estão procurando 'fazer' ou 'produzir' dois sujeitos políticos distintos entre si a partir de uma base de 'colonos' com muitas semelhanças. (Picolotto, 2008, p. 06/07)

Picolotto (2008) relata que a participação social ocasiona tensões em decorrência da necessidade de coparticipar responsabilidade e poder e também de pôr em prática certo controle no que diz respeito às dificuldades inerentes na elaboração de política pública de bases fincadas em experiências populares, sem, portanto, sufocar seu 'núcleo duro' ou até descaracterizá-las. Tomamos como exemplo a relação de parceria entre o MST e as universidades:

> O processo de alfabetização dos assentados parece ter condicionado o tipo de relação estabelecida com seus próprios aliados: os professores universitários envolvidos nos projetos, por exemplo, ressentem-se da prioridade excessiva atribuída à formação política em detrimento do processo pedagógico propriamente dito. Essa postura está presente nas relações estabelecidas entre as bases do movimento e as lideranças, na qual, a priorização da 'mística' e a existência de uma disciplina inflexível parecem ser os mecanismos predominantes para manter a coesão do movimento. (Dagnino, 2002, p, 286)

Outrossim, os desafios internos e externos constrangem a relação entre os representantes governamentais, movimentos, universidades e o aparato estatal. Por seu turno, os movimentos expõem as dificuldades de manter uma relação de trabalho com as universidades e reclamam da lógica universitária, que pensa o mundo e sua complexidade a partir de "seus feudos de poder enraizados na lógica dos institutos e departamentos, sem a

[37] "A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa" (Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, s/d). Conferir em http://www.social.org.br/cartilhas/cartilha003/cartilha012.htm.

inclusão da subjetividade, da afetividade, da formação de valores, partindo de uma visão estritamente técnica" (Freitas, 2007, p. 26).

Em uma análise sobre a relação entre MST e a Universidade de Pernambuco – no âmbito das negociações, construção do currículo, acompanhamento e execução do curso Pedagogia da Terra –, Marcos Moraes Valença (2009) expõe alguns elementos de tensão. Um desses elementos é a contraposição existente entre a prática 'isolada' da Universidade e a prática 'coletiva' do Movimento. Além disso, o diálogo sobre questões administrativas pedagógicas e até mesmo financeiras mostrou ser permeado por conflitos. Outrossim, professores e alunos e até mesmo funcionários antigos mostraram-se incomodados com essa relação.

Outra questão tem a ver com o fato de o Pronera ser vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA], situação que causa estranheza. Apesar dessa parceria elevar o nível de escolarização no meio rural, não elimina o "fato de a educação ainda ser assumida de forma 'artesanal' dentro das instituições, embora os técnicos afirmem ser importante. Assim como no Incra, as próprias universidades, apesar de estarem envolvidas, não assumem a dimensão que a proposta exige" (Freitas, 2007, p. 27). Portanto, há de se perceber que tanto os pioneiros quanto os que agregaram recentemente ao processo de construção de Educação do Campo disputam a 'hegemonia'.

Existem fortes coincidências de objetivos, porém, nem sempre de projetos políticos. A alerta é que deve-se avaliar os embates como "resultado de relações complexas de forças heterogêneas, que envolvem atores mais diversos numa disputa entre projetos políticos diferenciados à qual a sociedade civil" parece não estar "infensa" (Dagnino, 2002, p. 297). Os campos de influências, as áreas de atuação, os ritmos, as capacidades de organização conjugam-se na busca por prestígio, controle, crédito e autoridade; ou "é um típico caso de conflito no consenso ou de consenso no conflito" (Souza, 2004, p. 77).

Outra disputa tem a ver com um forte dilema que vem contrapondo o movimento social e o processo de institucionalização. O primeiro enfrenta problemas em manter certa independência no tocante aos governos ou atuar para que sejam sanadas as dificuldades dos habitantes do meio rural. Existem contradições e tensões na trajetória da política pública de Educação do Campo, entre movimentos sociais e Estado.

A década de 1990 reconfigurou o campo das lutas sociais, outrora permeado por mudanças e crises. Antes disso, a participação social tornou-se um "ponto de pauta na agenda

política das elites políticas" devido à "crise de governabilidade das estruturas do poder de Estado" (como resquício da ditadura) e da "legitimidade das demandas expressas pelos movimentos sociais" e a "conquista de espaços institucionais como interlocutores válidos" (Gohn, 1997a, p. 310).

O cenário composto por um contexto interno marcado por problemas e um contexto externo sob a influência da globalização e de novas políticas sociais provocou alterações na agenda política do país. O "critério pessoal, individual, de indicação, baseado nas qualidades de ser 'um notável' em determinada área de atuação" subsome o "critério de representatividade institucional" (Gohn, 1997b, p. 311). Outra inclinação está no modo em que "as políticas são formuladas para segmentos sociais, dentro de um recorte que privilegia os atores sociais que serão parceiros, e não mais os segmentos segundo o recorte das classes sociais" (Gohn, 1997b, p. 311).

Ensejaram-se demandas originárias das necessidades populares de caráter particularistas estimuladas pelas elites e em harmonia com os interesses dessas. Tais demandas são advindas dos "coletivos que norteiam suas concepções a partir da lógica de resultados na qual sua obtenção depende fundamentalmente do grau de integração à máquina estatal, integração esta que se faz de forma subordinada" (Gohn, 1997a, p. 311). Pode-se tomar como exemplos (e não os únicos) a Força Sindical, que apoiou o movimento em prol das reformas constitucionais, e o Programa Comunidade Solitária – desenvolvido no interior do governo. Nos anos de 1980, esses coletivos eram "interlocutores ocasionais" tornando-se, na década seguinte, instrumento de articulação e mobilização de "forças de apoio às políticas participativas deflagradas pelo poder público" (Gohn, 1997a, p. 311).

A citação que segue elucida as contradições que os defensores da Educação do Campo, movimento erguido no período em evidência, também vivenciaram:

> Nos anos 90, o que era ocasional se institucionaliza e os atores sociais privilegiados convocados a ser parceiros das novas ações, são os tradicionais aliados do poder. O movimento social mais combativo, que se encontra fragilizado e fragmentado por sua crise de identidade, disputas internas etc. não tem nenhuma garantira de participação nas novas políticas porque ele tem uma formatação que não é condizente com as exigências das políticas de parcerias, e fora das políticas públicas não há recursos financeiros porque os financiamentos internacionais escassearam. (Gohn, 1997b, p. 32)
>
> A questão financeira é um dos módulos principais da complexa relação dos movimentos como Estado. Todos os movimentos reivindicam e apregoam autonomia e independência diante do Estado. Mas na prática o total isolamento nunca existiu, porque, conforme análise de Francisco de Oliveira (1994), os fundos públicos são, no sistema capitalista, pressupostos do financiamento tanto da acumulação do capital como da reprodução da

> força de trabalho. E este padrão de financiamento altera a natureza dos conflitos sociais, que passam a girar fundamentalmente em torno do Estado. É tarefa quase impossível atender às demandas que os movimentos populares reivindicam fora da esfera de apoio financeiro estatal. O Estado tem definido linhas de atuação para os movimentos à medida que cria programas sociais, com subvenções e financiamentos. A questão está na postura que o movimento adota diante de tal realidade. (Gohn, 1997a, p. 313)

A distribuição dos fundos públicos, tendo a sociedade organizada como partícipe, volta-se para projetos pontuais, causando prejuízo às questões sociais como moradia, saúde, educação, por exemplo. Essa "nova gramática" mudou a forma de levantar demandas. A reivindicação carrega o sinônimo de passividade e perde lugar para o ativismo e a proposição, e os resultados e prazos rápidos substituem as discussões e reuniões pouco aceleradas: "O militante foi se transformando no ativista organizador das clientelas usuárias dos serviços sociais" (Gohn, 2013, p. 243).

Da 1970 a 1980, houve um consenso das redes de assessorias e dos movimentos no sentido de construir um "contrapoder popular, uma força popular independente do Estado" (Gohn, 1997a, p. 313). A autora relata que, posteriormente, com o advento da transição democrática, os movimentos tornam-se "interlocutores privilegiados do Estado" que se via despindo-se do seu caráter de repressor (Gohn, 1997a, p. 313).

Os sobreviventes à 'crise interna' debateram por uma forma democrática conhecida como 'pública não estatal'[38] como forma de participar das políticas públicas. O cenário da correlação de forças sociais foi alterado e os movimentos populares que insistiram a resistir, não cresceram. Além da crítica à perda da lógica anti-institucionalizante, no final da década de 1980, houve rumores de que a era dos movimentos sociais estava chegando ao fim.

O que se presencia na conjuntura nacional é um "pacto fordista tupiniquim, que gera inclusão no mercado de consumo, mas não inclusão no processo decisório da política pública brasileira" (Ricci, 2009, p.7). Essa situação vem descaracterizar os movimentos sociais fazendo perder toda energia e articulação advindas dos programas de formação política de massa construída na década de 1980. Nas definições do autor:

> Quase não existem movimentos sociais brasileiros, tal como ocorreram nos anos 80. A quase totalidade deles é, hoje, organização. Movimento social não possui hierarquia, se

[38] O termo foi difundido pelo economista brasileiro Luis Carlos Bresser Pereira e deu forma a uma das principais medidas das reformas educacionais. Público não-estatal implica a "transferência de atividades realizadas pelo Estado ao setor privado, tendo como pressuposto o fato de que o Estado é burocrático, ineficiente e ineficaz na execução de serviços públicos como a educação, deixando o setor privado encarregado de oferecer tais serviços, para o qual recebe recursos estatais". Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto (2006). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verbcteoria%20docapitalhumano.htm.

> caracteriza por mecanismos de democracia direta para tomada de decisões e luta por direitos, utilizando o conflito aberto como prática política. O que temos hoje são organizações populares, com hierarquia, orçamento fixo, fontes de recursos regulares, formação política e técnica própria, equipamentos e segmento administrativo. Na prática, disputam entre si a obtenção de recursos. O que não significa que não mobilizam socialmente. Mas perderam a lógica anti-institucionalizante e o ideário comunitarista-cristão do final do século passado. (Ricci, 2009, p. 4)

Embora os movimentos tenham vivenciado uma crise, eles não foram levados a cabo (Gohn, 2013). Na atualidade, a busca por escolas do campo edificadas e geridas por seus povos ganhou notoriedade. Vários profissionais da educação, pesquisadores, acadêmicos, entre outros, vêm sendo seduzidos pela expressão 'Educação do Campo', delineando o campo das relações entre movimentos sociais, organizações e sistemas de ensino.

De acordo com Munarim (2008, p. 68), os coletivo do campo "entram agora no espaço cultural e propriamente físico-estrutural da escola, das redes públicas escolares", ou melhor, dizendo, esses sujeitos, "com métodos e técnicas acumulados na experiência de Educação Popular" adentram a escola "levando para os domínios da educação formal a mesma bagagem metodológica e teórica da Educação Popular". Para esse autor, sobre o horizonte da Educação do Campo repousam duas proposições contrárias: a "perspectiva da luta pela quebra do Estado, protagonizada pelas vanguardas;" ou a legitimação de acordos que leve à "conquista de políticas públicas" e a "educação escolar como fator de fortalecimento de suas lutas e de construção de suas identidades" (Munarim, 2008, p. 71). A bem da verdade, este é o dilema enfrentado pelo campo movimentalista, sobretudo posterior ao período de redemocratização.

Dagnino (2002) avalia a questão na perspectiva dos possíveis encontros entre sociedade civil e Estado, engendrados a partir do momento em que o confronto, a oposição e o antagonismo (contra a ditadura) deram lugar a esforços mútuos no sentido de negociar interesses. Na avaliação da autora, os cenários dos encontros não são estanques, eles interagem de duas formas: a partir de relações pouco formalizadas e pontuais, não importando de qual parte surge a iniciativa, e as funções, procedimentos e objetivos são estabelecidos dentro de uma conjuntura e são sujeitas às correlações de forças; e com relações formalizadas que envolvem objetivos, procedimentos, legislações, e também de perfil estável.

De acordo com Dagnino (2002), os cenários dos encontros entre sociedade civil e Estado externam desafios teóricos e práticos para ambos. O processo da participação fragmentado e contraditório tem a ver com uma série de fatores que eliminam "qualquer

possibilidade de conceber a sociedade civil como o demiurgo do aprofundamento democrático" (Dagnino, 2002, p. 279). Entre esses fatores, há o Estado como um 'conjunto de forças' e uma estrutura que o faz permanecer "largamente intocado e resistente aos impulsos participativos" (Dagnino, 2002, p. 279). Outro fator é a política partidária que vem permeada por favoritismo, patrimonialismo, personalismo, desmotivando aqueles que almejam uma participação direta.

A autora aponta a matriz cultural como outro fator de influência no processo de democratização: se, de um lado, o "autoritarismo social e as visões hierárquicas e excludentes da sociedade e da política" são barreiras de impedimento à participação, de outro lado, a correlação entre o advento da participação popular e a arbitrariedade fomentou os "principais resultados democratizantes" (Dagnino, 2002, p. 280).

Desse modo, a relação entre sociedade civil e Estado é considerada conflituosa e permeada por tensão que aumenta seus níveis de acordo com a intensidade de suas relações. A natureza das contendas tem a ver com os projetos políticos e com a repartição do poder, ou seja, com os "interesses expressos em escolhas políticas" (Dagnino, 2002, p. 282).

No caso do Pronera, a transição da "política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo" (Caldart, 2009, p. 51) resultou no envolvimento do Estado com a finalidade de assumir o lugar no processo de elaboração desse programa.

O MST sempre esteve à frente das lutas por escolas públicas, e o próprio trajeto da Educação do Campo engendrou o que hoje é conhecido por Pronera. No momento em que a Educação do Campo ultrapassa as linhas dos movimentos sociais pra alcançar a agenda educacional, o campo de visibilidade da política vai sendo desenhado com artefatos marcantes (Caldart, 2009).

Nas afirmações de Marques (2006) a relação entre os movimentos sociais do campo e as políticas institucionalizadas é composta por "fases e faces" (Marques, 2006, p. 184). Ancorados pelo trabalho dessa autora, ambicionamos destacar o universo das relações entre MST e Estado e também refletir sobre o movimento de avanços e recuos sofridos pela Educação do Campo. Discorrer sobre essa relação tem a ver com o fato de que o MST vem impondo uma liderança em relação aos outros movimentos – e sobre a trajetória dos sem-terra e dos governos nessa relação.

O período que vai de meados de 1980 até o início de 1990 (no governo de José Sarney) é compreendido como primeira fase da ligação entre MST e Estado, na qual houve uma espécie de reconstrução democrática. Os sem-terra comemoraram uma efetivação da Reforma Agrária sem serem alvo de repressão por parte do governo. Diante da investida das massas populares, o grupo do agronegócio se articulou para impedir a avançada dos trabalhadores rurais, criando a União Democrática Ruralista [UDR].

Nesse diapasão, o governo se posicionou entre as partes procurando administrar a questão "por meio de uma conduta que procura conciliar os seus compromissos com as elites envolvidas em negócios agrários com a necessidade de manter a pressão social sob controle" através de "ações emergenciais e pontuais no campo sem atingir o âmago da questão agrária" (Marques, 2006, p. 185).

Marques (2006) relata que o MST estabeleceu aliança com a CONTAG e com a CUT em busca de fortalecer a luta em prol da Reforma Agrária. O pacto firmado entre esses organismos foi marcado por colisões como resultado de busca por liderança e por reconhecimento por parte do Estado. Nesse embate, os sem-terra aumentam sua dimensão e seu alcance; o MST assume o lugar de destaque no governo e passa a ser seu interlocutor, estruturando-se nacionalmente.

À medida que os sem-terra formavam seus acampamentos e assentamentos, consolidavam seu projeto político e fomentavam outras frentes de lutas e de negociações. Essa proeza despertou o governo de Fernando Collor a reprimir, ao máximo, as estratégias do Movimento.

Outra fase de conexão entre MST e Estado ocorreu no mandato de Fernando Henrique. Nesse período, o MST projeta-se internacionalmente por meio de suas ações de massa como forma de pressionar o governo; como resultado, obtém conquistas pontuais. Por sua vez, a projeção do Movimento e sua influência não se coadunavam com as políticas de orientação neoliberal que tencionavam substituir o caráter político da participação popular por solidariedade, voluntariado.

A terceira fase dessa conexão ocorreu no governo de Lula, quando combinou mudança de direção e também de continuidade. Os parâmetros estabelecidos em mandatos anteriores foram mantidos pela economia e o agronegócio beneficia-se da política econômica do país e também colabora com ela. Houve uma redução do número de beneficiados em

relação ao previsto no Plano Nacional de Reforma Agraria [PNRA], produzindo, assim, novas contradições nessa relação MST/Estado.

Houve um momento em que se presenciou um aumento significativo na liberação dos recursos destinados às organizações vinculadas aos assentados e aos grupos de sem-terra, inclusive ao MST. Esse episódio tem a ver com a nomeação de representantes de organizações apoiadoras da luta pela posse da terra, a cargos consideráveis no âmbito do MDA e do Incra. Estes recursos foram destinados para financiar projetos de educação, de assistência técnica e de formação. Tais ações contribuíram para o "fortalecimento de ramificações dos movimentos sociais no terceiro setor" (Marques, 2006, p. 189).

O MST mostrou uma face contraditória no tangente à relação com o governo: teceu críticas severas relacionadas à lentidão e à ineficiência das políticas de Reforma Agrária, mas na contramão apoiou a reeleição de Lula à presidência. "Se antes as ocupações de terra e caminhadas eram feitas pelo movimento como manifestações em favor da realização da Reforma Agrária, agora é para sua 'agilização'" (Marques, 2006, p. 190). Essa situação provoca a chamada 'crítica solidária' advinda da esquerda acadêmica (Daltro, 2007).

Por sua vez, o campo movimentalista expõe suas justificativas referentes aos seus encontros com o Estado: "Esta focalização de lutas, de articulações, de práticas, em torno da política pública vem representando ao mesmo tempo um avanço e um recuo, um alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos movimentos sociais do campo em relação à educação" (Caldart, 2009, p. 52).

Na avaliação da crítica solidária, o Pronera marcou a passagem de uma posição revolucionária para outra "mais conservadora e reformista" (Daltro, 2007, p. 39). Isso tem a ver com os rumos tomados pelo "comportamento dos movimentos sociais frente ao processo de redemocratização brasileira". O autor afirma que "a crítica a esse procedimento" tem três facetas que devem ser consideradas: "a questão do agronegócio, a questão da cooptação dos movimentos sociais e a questão da posição cada vez mais reformista desses movimentos" (Daltro, 2007, p. 39).

No modelo desenvolvimentista do agronegócio, a presença enfática do capital financeiro na agricultura tem impedido a mobilização das forças aliadas da Reforma Agrária e desarticulado os movimentos combativos comandados pelo MST, que não tem conseguido unir os setores desagregados. A questão de cooptação tem a ver com os acordos com vista a garantir ações e políticas públicas na arena educacional, as chamadas 'estratégias em parceria'

com as universidades, os movimentos sociais do campo e os governos. O reformismo mostra-se na missão redentora da educação atribuída pelo campo movimentalista e na formação da militância. As parcerias têm um caráter pragmático e utilitarista, e implicam uma tomada de responsabilidades que deveriam ser do Estado.

Dagnino (2002) avalia esse jogo de outro ângulo: assegura que as parcerias podem ser bem-sucedidas em função da organização e mobilização dos movimentos e de uma 'coincidência de propósitos'. A autora toma como exemplo os convênios que foram firmados entre MST e Estado para alfabetizar trabalhadores, e afirma que não existe "evidentemente compartilhamento de projetos políticos". Porém, os objetivos coincidem: "ao MST interessava a alfabetização dos assentados por razões vinculadas ao próprio projeto político do movimento; ao Estado interessava o crescimento quantitativo dos baixos índices de alfabetização existentes" (Dagnino, 2002, p. 288).

As parcerias podem arremessar a ação do Estado para polos mais democratizantes sem perder de vista o caráter conservador e hostil inerente à estrutura estatal. Os resultados da pesquisa da professora apontam para a existência de compartilhamento de projetos intermediados por funcionários que não comungam da concepção elitista do Estado.

A incorporação da Educação do Campo pelas instâncias estatais pode ter ocorrido devido à "complementariedade, por assim dizer, instrumental entre os propósitos do Estado e da sociedade civil". Uma 'confluência perversa' em que os movimentos sociais, já na década de 1980, entravam em defesa de um projeto participatório de "extensão da cidadania e do aprofundamento democrático" (Dagnino, 2002, p. 288) e o Estado, nos anos 1990, adota a política neoliberal com seus ajustes, encolhendo-se e dividindo responsabilidades sociais. Tanto o campo movimentalista quanto o aparelho do Estado ambicionava uma sociedade ativa, apesar das razões contrárias.

A posse de Lula na presidência da República incitou uma campanha da Educação do Campo na expectativa de aniquilar o paradigma da educação rural presente no discurso das elites no imaginário popular. O resultado das eleições abriu possibilidades que favoreceram a ampliação da política pública. "Não por acaso é a II Conferência Nacional de Educação do Campo, através do lema aprovado pelos participantes: 'Educação do campo: direito nosso, dever do Estado'" (Caldart, 2009, p. 52).

No entanto, a complexidade é potencializada frente à urgência em definir aliados, parceiros e adversários. São poucos os aparelhos de Estado com disposição para apoiar "um

projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do país" (Caldart, 2009, p. 53) e a atitude dos movimentos sociais do campo na definição do conteúdo e forma da Educação do Campo. Existem barreiras impostas pela estrutura preexistente impedindo que as propostas inovadoras do governo sejam fixadas no interior do Estado, ou mesmo "o próprio 'novo' governo não as quer, isto é, nem todos os membros do novo governo se revelam assim tão novos" (Munarim, 2008, p. 72).

Grande parte dos adeptos da Educação do Campo não vislumbra a possibilidade de construção de um projeto alternativo sem que sejam ampliadas as lutas, os embates, as alianças em favor da democratização do Estado. A perda da inflexibilidade acontece por meio de consentimentos e estreitamentos que ocorrem, obrigatoriamente, em uma relação de correspondência não igual de forças e na contramão das ideias contidas na pauta dos movimentos, referente aos contextos sociais e econômicos.

Portanto, o protagonismo dos movimentos nas delimitações do conteúdo e forma de políticas públicas implica "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" (Caldart, 2009, p. 53); ao mesmo tempo, pode alargar a 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, 2009, p. 53).

As linhas aqui delineadas mostraram que o processo de transposição do Pronera ocorreu em um contexto marcado pela difusão da ideologia de mercado e na importância da educação para o desenvolvimento econômico defendido pelo agronegócio. O embate ideológico travado no interior do debate (no âmbito do Estado ampliado) tem a ver com um projeto que contraria a lógica capitalista dominante e o projeto de classe que o Estado representa. No entanto, essa conjuntura não impediu que o MST – que tem questões com a terra, mas também com a educação – aproveitasse a abertura democrática e atingisse a superestrutura. Resta saber como tal interação cultural e ideológica influenciou os textos do Pronera. O Contexto de Influência Local será discutido dentro do Contexto da Prática.

CAPÍTULO VII – CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS REFERENTES AO PRONERA

As políticas, ao saírem do Contexto das Influências adentram ao mundo da prática. Nesse momento, elas sujeitam-se ao processo de produção dos textos – tradução e reconstituição das políticas. Nesse contexto, os discursos são traduzidos e as disputas e os interesses são consolidados. Eles ganham forma, deixando de serem palavras soltas para adquirir um corpo (Ball, 2009).

Os textos que serão revisados neste capítulo foram produzidos em um contexto marcado por um embate ideológico que veio contrariando a lógica capitalista dominante, representada pelo Estado. Eles tiveram como autores diferentes grupos com crenças, culturas, concepções e teorias divergentes; por vezes, na contramão daquelas inerentes aos idealizadores do discurso da Educação do Campo (Ball, 2009). Portanto, os textos em questão emergiram de um "campo de disputas" não apenas conceitual, "mas também de condições e intenções" (Campos, 2008, p. 21).

Por esse motivo, a discussão não será linear. A abordagem sobre a relação entre o Estado e o campo movimentalista envolve identificar como o Pronera é absorvido pelo Estado, buscando compreender: as possíveis contradições, as disputas e a busca por conciliações entre interesses ideológicos e econômicos; os possíveis acordos dos diferentes grupos (Ball, 2009) que atuaram dentro dos diferentes lugares da produção dos textos; as possíveis competições para "controlar as representações" (Mainardes, 2006a, p. 52) do Pronera. Para tal compreensão, servimo-nos das concepções de Gramsci.

7.1 Textos das Conferências e Manuais de Operações decorrentes

O Texto base da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo de 1998 tem como signatários o MST e a CNBB – parceiros na articulação das lutas por terra –, a UnB, que sediou o ENERA e assinou o texto base, a UNICEF e a UNESCO, que assinam o texto na condição de agências multilaterais de enfrentamento aos precários índices educacionais do meio rural. O texto tem como redatores Roseli Salete Caldart [MST], Bernardo Mançano Fernandes [UNESP] e Paulo Ricardo Cerioli, do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária [ITERRA]. Destaca-se o caráter coletivo do referido texto.

O texto da II Conferência – Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004 – apresentou um aumento significativo de signatários, tais como

a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil [UNEFAB], a Federação de Estudantes de Agronomia do Brasil [FEAB], a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior [ANDES], o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica [SINASEFE], o MEC, a Cáritas Brasileira – organismo da CNBB, entre outros. Tal aumento revelou que a Educação do Campo conseguiu ampliar o arco de postulantes, dilatado pela adesão de movimentos e organizações sindicais e sociais, de universidades e também de órgãos governamentais como o MEC. A comissão relatora ficou implícita, o que leva a entender que a autoria foi coletiva, caracterizando, assim, o encontro.

De duas formas, percebe-se um consenso entre os promotores dos eventos. A primeira estava ligada à propagação de propostas educacionais que levassem em conta "a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo" (Kolling et al.,1999, p. 11). A segunda "referiu-se à vinculação da Educação Básica do Campo como um Projeto Popular de Brasil e como um Projeto Popular de desenvolvimento de Campo" (Kolling et al.,1999, p. 11). Embora o consenso estabeleceu-se em favor da proposta apresentada pelos movimentos sociais do campo, ele veio abrigando diferentes intenções.

O texto da I Conferência foi produzido no ápice da onda neoliberal (durante o segundo mandato de FHC), no momento de tensas negociações entre movimentos sociais e Estado, pois a Reforma Agrária caminhava "de forma precária e com graves problemas no que diz respeito aos direitos humanos" (Molina, 2003, p. 53).

Ferreira (2014) relata que o governo FHC não concebia o projeto de Reforma Agrária como uma política de desenvolvimento nacional. Nessa direção, Sauer e Souza (2008, p. 71) relatam que "ao longo de dois mandatos, a luta contra a desigualdade deu lugar à construção de uma política agrária baseada na necessidade de aliviar a pobreza rural, profundamente influenciada pela retórica e apoio financeiro do Banco Mundial".

A postura do governo acabou por favorecer a ocupação de terras pelos movimentos sociais do campo, o que gerou violentos conflitos no meio rural brasileiro como, por exemplo, o massacre de Corumbiara – ocorrido no dia 09 de agosto de 1995 em Rondônia – e o massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido no dia 17 de abril de 1996, no Pará. Ferreira (2014, p. 59) informa que isso "chamou a atenção da sociedade civil para a gravidade dos conflitos agrários, sensibilizando a população, inclusive a urbana, para a causa dos que reivindicam o acesso a terra"; por outro lado, despertou no governo a preocupação em

amenizar a repercussão negativa provocada pelos massacres, e adotou medidas com vista a acalmar os conflitos no campo. O referido autor não deixa escapar a estratégica medida do presidente da República, FHC (no uso de seus privilégios institucionais), em tirar alguma vantagem eleitoral dessa decisão.

Nesse contexto de pressão popular, o governo criou o Ministério Extraordinário de Política Fundiária [MEPF] – atual MDA –, e as demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo e suas alternativas de solução encontraram abrigo no seio desse Ministério. Então, o ministro Raul Jugman emitiu a Portaria de nº 10 de 1998, viabilizando o Programa. Na avaliação de Molina (2003, p. 55), "esse apoio não foi algo tranquilo, havia interesses políticos e econômicos muito diferentes em jogo" (Molina, 2003, p. 55). Os empreendedores políticos aproveitaram o momento de tensão e, com a ajuda dos especialistas para elaborar propostas e alternativas (intelectuais orgânicos), adentraram no terreno de formulação do Pronera.

Molina (2003) relata que tal processo favoreceu a criação de um grupo que viria coordenar as ações, o qual chamou a atenção das universidades no sentido de intervir no processo educacional dos acampamentos e assentamentos. Essa atitude resultou em um debate entre universidades, MST e CONTAG, que culminou na criação do primeiro Manual de Operações do Pronera – Portaria n º 10, de 16 de abril de 1998. Esse documento regulamentador das ações foi dividido em três partes: a primeira abordou o Programa, a segunda referiu-se a EJA como carro-chefe e, a terceira, trouxe orientações às entidades parceiras sobre como elaborar projetos.

Uma das justificativas apresentadas no Manual estava relacionada à necessidade de reverter o quadro de analfabetismo no campo, que chegava "a 70% em alguns estados e com média nacional de 43%" (MEPF, 1998, p. 5), por meio de metodologias adequadas. Portanto, cabia ao Pronera à função de reverter esse quadro. A outra justificativa estava assente na necessidade de atender às "exigências do mercado agrícola cada vez mais tecnificado e globalizado" (MEPF, 1998, p. 5). Além do mais, a permanência dos altos índices de analfabetismo tornava-se obstáculo e inviabilizava o sucesso de programa de Reforma Agrária proposto pelo Governo Federal.

Essa indicação dos propósitos do governo para a Reforma Agrária feita pelo Manual de Operação está na contramão da compreensão de Reforma Agrária e de educação como direito; do mesmo modo, não apresenta o propósito de defender a propriedade e o trabalho

como direitos civis de cidadania. Também não coloca o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente, como a alfabetização, no campo do Direito. A alfabetização se firma como um requisito indispensável para a viabilidade econômica, dentro do quadro de exigências do mercado.

O Pronera operava com insegurança jurídica, logo, sem orçamento próprio. Essa situação foi responsável por uma sequência de suspensão de "convênios e atividades devido ao não repasse de recursos por parte dos entes estatais", como também por "inúmeros embargos judiciais às atividades do Programa" (Ferreira, 2014, p. 83).

Molina (2003, p. 56) relata que no início da execução do Programa "era possível identificar a disputa política na organização, na composição das comissões, na qualidade de recursos, em sua descentralização". Presenciou-se uma ausência de previsão orçamentária que gerou esforços por parte dos movimentos sociais em negociar e articular com os parlamenteares do país a garantia de recursos do orçamento da União destinados ao Programa.

Somente no período da campanha eleitoral para o segundo mandato [1998-2002] "como estratégia de campanha", FHC anunciou que o Pronera iria atuar no sentido de alfabetizar "200 mil trabalhadores rurais". Registra-se também divergências entre MEPF e o MEC. Molina (2003, p. 56) relata que "a imprensa noticiou que a secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, afirmou à época, que 'o Pronera era uma iniciativa lastimável de educação". De acordo com a autora, apesar da intenção do governo em angariar eleitores os recursos destinados ao Programa, isso só foi disponibilizado mediante "intensa mobilização nacional em assentamentos e universidades" (Molina, 2003, p. 57). Ademais, a demora já causava desgaste político e colocava o Programa em descrédito nacional. A autora relata que, no ano 1999 (passado o período eleitoral), repetiu-se a dificuldade em conseguir recursos para que o Programa continuasse funcionando.

Molina (2003) informa que, em meio às pressões e mesmo com as dificuldades financeiras enfrentadas, os movimentos sociais realizaram novas frentes de atuação do Pronera, para além da alfabetização de adultos. Dado o alargamento do Programa – com o envolvimento de universidades, com o avanço das práticas pedagógicas, de maioria freireanas –, os setores do governo federal [com destaque para o Incra], começam a se incomodar, causando corte proveniente da Secretaria do Orçamento Federal [SOF] e os projetos, passam a funcionar sem recursos. De acordo com a autora, o avanço do Pronera provocou forte pressão,

por parte do governo, o que culminou com o recolhimento das ações da Comissão Pedagógica Nacional.

No final de 2000, o presidente do Incra, Francisco Orlando Muniz da Costa, exonerou o professor João Cláudio Todorov da Coordenação do Pronera, no intuito de assumir o controle total das ações do Programa. Então, instituiu uma Direção Executiva e um Colegiado Executivo apenas com integrantes do próprio Incra, emitiu uma Portaria proibindo a celebração de convênios sem autorização da Coordenação Geral de Projetos Especiais. Essas ações afastaram a participação dos parceiros nas definições do Programa, com claro objetivo estratégico de esvaziar o Pronera.

A Portaria de nº 837/2001 reeditou o novo Manual de Operação do Pronera. O novo Manual incorporou as "deliberações oriundas das medidas externas do Governo no que se refere aos cortes nos recursos destinados ao Programa, ocasionando o encolhimento das ações do Pronera" (Ferreira, 2014, p. 62). Os objetivos do Programa, expressos no referido Manual de Operação, apontam na direção da ampliação de projetos de educação superior, porém, o caráter assistencialista direcionado aos atendidos pelo Programa como 'público beneficiário' imprime uma noção de alguém que irá receber um benefício oriundo de uma ação de inventário ou mesmo um direito previdenciário.

Até final de 2002, o Pronera viveu intenso esvaziamento. Todavia, com a vitória do operário Lula na eleição presidencial daquele ano, o Programa ganhou novos ânimos. Em 2003, iniciam novas articulações: encontros, seminários e reuniões foram realizados em vários lugares no país, o que resultou no aumento das representações sociais na Comissão Pedagógica Nacional do Pronera. Então, iniciou-se uma nova investida dos movimentos sociais do campo no processo de formulação do Programa. Também estenderam-se as articulações interinstitucionais, incluindo o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego [TEM] na Comissão, como resultado à integração do Pronera no Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC. Então, como membro titular do Grupo, o Pronera mantinha uma agenda de trabalho integrando as atividades do Grupo às ações dos dois ministérios. Outro acontecimento relevante foi a saída do Programa da Coordenação de Projetos Especiais e sua vinculação ao Gabinete da Presidência do Incra (Molina, 2003).

O texto da II Conferência foi elaborado e divulgado no ano de 2004, durante o segundo ano do primeiro mandato de Lula, posterior à elaboração das Diretrizes para Educação do Campo pelo Conselho de Educação. Esse período marcou uma mudança de

direção nas relações entre Estado e campo movimentalista, em face da nomeação de representantes de organizações e movimentos sociais de apoio à luta pela terra para cargos importantes no governo. Além disso, "representantes dos movimentos sociais retomaram parte do espaço perdido na Comissão Pedagógica Nacional" (Molina, 2003, p. 60). Então, os projetos de assistência técnica, educação e formação foram contemplados com recursos, o que favoreceu o fortalecimento dos movimentos junto à base.

Nesse mesmo ano foi editado o terceiro Manual de Operação do Programa, por meio da Portaria de nº 282 de 16/04/2004. O Manual trouxe um conteúdo mais detalhado no que se refere aos objetivos e aspectos operacionais do Programa e também maior fundamentação dos princípios, propósitos e abrangência. Esse Manual apresentou modificações na estrutura organizacional do Programa. Trata-se da formação de uma Gestão Nacional composta pela Comissão Pedagógica Nacional [CPN] e por uma Direção Executiva à qual cabia a função de elaborar, definir, planejar, implementar, avaliar, integrar os parceiros e supervisionar as ações do Programa. Júnior (2013) relata que, posteriormente, o formato de Gestão do Programa sofreria alteração: ele seria administrado por uma Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania [DDE] e pela Divisão de Educação do Campo [DDE-1], assessorada pela CPN.

A mudança de nomenclatura – de Direção Executiva para Coordenação Geral – pode não significar mudança de direcionamento das ações, mas pode implicar uma mudança de entendimento em termos operacionais da política. Coordenar é diferente de deliberar. O termo coordenar exclui o princípio deliberativo relacionado a decisões discutidas e deliberadas no coletivo de entidades e órgãos com interesses parecidos e posições diferentes. Visto que se pode coordenar ações decididas por pequenos grupos sem a participação das diversidades, a ação de coordenar perde o caráter participativo e o sentido democrático.

O texto da II Conferência trouxe como conceitos-chave: educação, Educação Básica, Educação Básica do Campo, projeto popular de desenvolvimento nacional, escola do campo. Ele trouxe no seu bojo uma proposta político-pedagógica com vista à promoção de mudanças no modelo de desenvolvimento do país, e concebe a educação enlaçada a estratégias de desenvolvimento. Também intenciona provocar discussão em torno de propostas de projetos capazes de promover o "desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão" (Fernandes, Osfs, & Caldart, 1998, p. 5).

O texto da II Conferência tratou sobre projeto de desenvolvimento sustentável de contraposição ao latifúndio e ao agronegócio. Tal texto veio retomar e reforçar a necessidade de um modelo de desenvolvimento para o campo, cabendo à educação a função de construir e implementá-lo; também veio reafirmar a "luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população" (Conferência Nacional, 2004, p. 284). No entanto, conforme alerta Fernandes (2001, p. 45), os que se dedicam às causas sociais devem permanecer alertas, pois o governo "se apropria de conceitos e tenta transfigurá-los"; ele ambiciona dominar os espaços políticos.

O texto da II da Conferência capta a tendência de diminuir o êxodo rural. De acordo com Oliveira (2008, p. 25), essa mudança de direção aconteceu porque a opção da saída do campo para cidade "não é mais alternativa para grande parte da população que vive no meio rural". Nessa nova fase, o cenário denunciava um espaço rural com poucos moradores, uma crise de desemprego estrutural nos grandes centros urbanos e também a logística, os recursos e a distribuição dos produtos do campo pertenciam ao capital mundial. Nas palavras da autora, essa mudança de rumos tem a ver com "a queda do estoque da população que vive no meio rural" (Oliveira, 2008, p. 25), com a dificuldade de crescimento econômico, com a criação de alguns programas de Estado como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar [PRONAF], por exemplo. Com isso, a educação rural "perde em sua capacidade de dar resposta à realidade", tornando-se ineficiente em relação aos interesses econômicos.

O contexto pedia uma urgente reorganização da escola para manter a população no campo. Para Oliveira (2008, p. 25), "a necessidade de garantir a reprodução do capitalismo em tempos de crise estrutural, parece ser um dos campos onde devem ser buscadas as explicações" para o esforço em torno da ideia de outro modelo de educação.

A defesa dos promotores das Conferências recai sobre a Reforma Agrária e sobre o fortalecimento da agricultura camponesa em detrimento da política agrícola. Portanto, o texto deixa pista de que a falta dessas ações, por parte do governo, e o privilégio político e financeiro concedido à agricultura capitalista (patronal) foram os responsáveis pelo êxodo rural.

Oliveira (2008, p. 143) denuncia que o poder executivo não revisou os índices relativos à "produtividade das terras, com vistas à Reforma Agrária", servindo-se desses indicadores defasados em favor dos grandes proprietários rurais, "o que na prática impediu

um processo mais efetivo de Reforma Agrária no Brasil". Isto mostra que o governo vem atuando no campo, favorecendo a classe dominante (propagadora do agronegócio), em detrimento da classe da classe subalterna (classe trabalhadora do país).

Ademais, Oliveira (2008) relata que interessa aos agentes públicos incentivar a agricultura familiar (e não a agricultura camponesa) como promotora de desenvolvimento social rural e como base do projeto de Educação do Campo. Essa seria uma proposta que conjuga a uma situação que busca proteger a acumulação capitalista através da garantia de fixação de um contingente populacional no campo como "força de trabalho barata para o capital, fonte fornecedora permanente do 'exército industrial de reserva'" (Oliveira, 2008, p. 139), visto que a saída do campo provoca: aumento dos custos do salário urbano; redução dos atritos entre proletariado e burguesia por meio do "atendimento de partes das demandas, entre elas a educação"; propagação da ideologia do empreendedorismo no meio rural, que nada mais é do que a venda da ideologia burguesa com propósito de garantir a continuidade do sistema capitalista (Oliveira, 2008, p. 139).

7.2 Textos das Diretrizes

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão relacionadas ao Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001 e à Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação, sendo um dos primeiros frutos colhidos pelos movimentos sociais do campo. Esta é a "primeira legislação específica que se constitui para a Educação do Campo e indica boas possibilidades para que essa esfera da educação seja incorporada com suas particularidades ao Sistema Público de Ensino" (Molina, 2003, p.62).

O Parecer nº 36 de 04/12/2001 expôs motivos, circunstâncias e fatos em favor da Educação do Campo. Tal documento, que conformou-se em Diretrizes, teve como relatora Edla de Araújo Lira Soares, a qual se posicionou em favor dos princípios preconizados pelo movimentos sociais do campo. Essa redatora e sistematizadora das contribuições foi professora universitária, secretária de Educação de Recife e membra do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Ela expôs a discussão do coletivo dos movimentos sociais do campo que estava sendo acumulada durante seus anos de experiências.

A Resolução nº 1 de 03/04/2002 que instituiu as Diretrizes contou com o presidente da CEB, Francisco Aparecido Cordão, o qual seguiu o curso indicado pela relatora. Professor,

teólogo, filósofo e pedagogo, Francisco Aparecido presidiu a CEB de 2000 a 2002, sendo reconduzido ao cargo até 2006. A Resolução se firmou como um contrato que originou da urgência de fazer operar a argumentação – a partir da tríade campo/educação/política pública – que estava sendo defendida no Relatório. O conteúdo do texto ia ao encontro da luta do campo movimentalista.

A referida Resolução é um ato administrativo com o propósito de esclarecer, deliberar, solucionar, regular assuntos sobre Educação do Campo, por meio de um conjunto de princípios e procedimentos "a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino" (Resolução 1/2002, Art.1º), mas também político, ao passo que propõe uma harmonização. O CNE – como espaço do Estado para normatização – vem esclarecendo, deliberando e regulando a matéria (Educação Básica nas Escolas do Campo).

O Parecer nº 36 de 04/12/2001 convergiu-se com a criação do PNE – aprovado em janeiro daquele ano pelo Congresso Nacional. Esses dois processos, de origem e trajetória não coincidentes, foram edificados no momento de reforço da Educação do Campo. O MEC elaborou o PNE, bloqueando qualquer influência oriunda do Movimento Por uma Educação do Campo e também não atendeu às expectativas do campo movimentalista no tangente às primeiras movimentações para elaboração das Diretrizes.

Já a CEB alinhou-se aos movimentos do campo e abraçou as experiências que até então estavam sendo desenvolvidas. Então, por meio de audiências públicas, encontros e reuniões com a participação do movimento, as Diretrizes foram ganhando forma. Homologada pelo MEC, as Diretrizes foram silenciadas durante toda a gestão do ministro Paulo Renato [no governo de FHC]. A Resolução nº 1 de 03/04/2002 nasceu no mesmo contexto do Relatório.

O Parecer nº 36 de 04/12/2001 trata sobre o respeito às diferenças, a política de igualdade, as especificidades regionais e locais, o direito à educação, a adequação das diretrizes as diversidades rurais. Este relatório político-pedagógico buscou reforçar o que estava preconizado no documento da I Conferência; trouxe uma descrição da história, das circunstancias e também uma exposição da situação da educação ofertada aos habitantes do meio rural brasileiro. Também apresentou uma exposição das bases para o projeto que viria fixar as Diretrizes Operacionais, enfatizando sua importância e defendendo a sua adoção.

A Resolução nº 1 de 03/04/2002 traz seus conceitos-chave: política de igualdade, identidade das escolas do campo, projeto institucional das escolas do campo,

desenvolvimento social, justo e sustentável, diversidade do campo. Trata-se de um projeto de educação comprometido com a universalização escolar e que visa abrigar a diversidade existente no campo [cultural, social, econômica, política, de gênero, etnia]; projeto voltado para o mundo do trabalho e para o "desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável" (Resolução 1/02, Art. 4º).

Nas palavras da relatora Edla, a CEB entende que o Parecer "além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende a demandas da sociedade" (Parecer 36/01, p.02). A relatora também mencionou que a sociedade organizada – conselhos municipais e estaduais de educação, movimentos sociais, universidades, UNDIME, CONSED, SEF/MEC, ONGs, entre outros – estava engajada no desenvolvimento do campo e na efetivação das Diretrizes.

As Diretrizes ilustram o conceito que Momma, Cardoso e Bryan (2009) compreendem como política: antes de ser um produto, é um processo que envolve um "conjunto articulado de ações, decisões, formulação de agendas, de pessoas diversas em diálogo tenso, num movimento de disputa permanente entre determinados projetos de sociedade" (Momma, Cardoso & Bryan, 2009, p. 20).

Essas políticas materializaram-se em refutação ao tipo de educação que historicamente era ofertado às populações residentes do meio rural brasileiro. Elas demarcam a entrada do Ministério da Educação na promoção de programas destinados às escolas do campo, os quais são frutos dos esforços de parte da sociedade civil [proponentes da educação do campo] e do Estado [representante da classe dominante na superestrutura], precisamente durante o mandato de Lula, como bem explica Munarim (2010, p. 09):

> Isso significa, pois, que, a partir da entrada do MEC em cena, mudam não apenas as relações entre o governo federal e os movimentos e organizações sociais do campo, mas, também, as relações entre as esferas de governos no que concerne à questão. Em outros termos, se antes as relações eram de conflito entre governo federal e militantes das organizações da sociedade civil, agora passam a ser de cooperação; assim como, se antes era nula a colaboração do MEC com os órgãos locais do aparelho de Estado – governos municipais e estaduais –, agora esse órgão central propõe certos apoios e mesmo obrigações a essas instâncias, que, ademais, como veremos, nem sempre são bem-vindas.

A bem da verdade, o silenciamento das Diretrizes tem a ver com um projeto de educação que contraria os interesses das classes detentoras dos meios de produção ligada à ordem capitalista e com o tipo de desenvolvimento que essa classe defende. Barroso (2011) informa que o destino desse documento foi a 'gaveta' do MEC no último ano de mandato do ministro Paulo Renato, do governo de FHC.

Na verdade, essa atitude do governo deixa a clara mensagem de que a demanda oriunda da classe menos favorecida do país [a classe trabalhadora rural] pouco interessa ao Estado, que sempre se posicionou em apoio à classe dominante [à classe do agronegócio], concebendo as localidades rurais como espaços de investimentos e não como lugar de vida de produção de cultura. Não interessa ao agronegócio uma educação focada nas características e necessidades dos camponeses, mesmo porque a Educação do Campo tem a tarefa de desarticular a lógica capitalista; interessa-lhe aquela educação que atendam suas demandas.

Ademais, o Projeto Popular de Desenvolvimento do Campo, alvo de consenso pelos promotores do evento – incluindo o Estado –, foi impregnado de diferentes sentidos e intenções. Enquanto o campo movimentalista luta por um projeto de desenvolvimento que contemple o social e o econômico de forma justa, um desenvolvimento ambientalmente sustentável projetou-se um modelo de desenvolvimento atrelado ao agronegócio que destrói a diversidade, trazendo empobrecimento ao campo.

De fato, o Estado – como arena de luta onde as forças digladiam – cumpriu sua tarefa de mediar os conflitos e impor o consenso. Isso é possível pelo fato de o Estado, como mantenedor das relações sociais (Andrade, 2004), ao mesmo tempo em que procurou garantir o direito do trabalhador, assegurou a reprodução duradoura do capital. Assim – como alerta Gramsci –, essa política pública cumpre sua função de abafar a tensão e as reivindicações oriundas do campo brasileiro.

7.3 Textos das Respostas

Os documentos de que trata essa seção dizem respeito ao apelo da SECADI em favor de que o CNE se manifestasse sobre os descumprimentos, descrenças, incertezas, hesitações que as redes, sistemas, Conselhos de Educação demostravam em relação à Educação do Campo.

O Parecer CNE/CEB nº 23 de 12/09/2007, o Parecer CNE/CEB nº 3 de 18/02/2008 e o Parecer CNE/CEB nº 1 de 01/02/2006 tiveram como relator o professor, geógrafo e historiador Murílio de Avelar Hingel. Este professor foi responsável pela pasta da educação no município de Juiz de Fora entre aos anos de 1967 a 1973 e foi ministro da Educação no período 01/10/1992 a 01/01/1995 no governo Itamar Franco. O conteúdo dos textos repercutiu o ponto de vista dos movimentos sociais do campo e do CNE.

O alargamento de alcance das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo não foi suficiente para barrar o fluxo de deslocamento e remanejamento de alunos para as escolas nas cidades; além disso, a "ausência de norma sobre o modelo de nucleação" (Parecer 23/2007**,** p.1) foi fator provocador de agrupamento das unidades escolares e fechamento destas, sem nenhum critério claro e sem qualquer diálogo com a comunidade local. Ademais, persistiram as escolas multisseriadas de qualidade inferior à urbana e com considerável índice de distorção de idade/série. Diante disso, a SECADI apelou para que o CNE se posicionasse, dadas as suas atribuições deliberativas, normativas e de assessoramento.

No dia 07 de agosto de 2007, a SECADI encaminhou consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo à CEB/CNE. No dia 12 de setembro de 2007, a CEB/CNE aprova o Parecer de nº 23/2007 do CNE/CEB e o Projeto de Resolução que o acompanha. Em 07 de novembro de 2007, a SECADI, em acordo com a CEB, organizou uma reunião com a finalidade de subsidiar a homologação do Parecer e do Projeto de Resolução. Na referida reunião, estavam presentes representantes do CONSED, da CONTAG, do MST, do CEB, do MAB, da UNDIME, da Confederação Nacional dos Municípios, da Frente Nacional dos Prefeitos, da Universidade Federal de Alagoas [UFAL], da Coordenação Geral de Educação Ambiental [CGEA], entre outros. Essa união de forças resultou na aprovação do Parecer 23/2007 e de propostas de algumas alterações no Projeto de Resolução. No final do Parecer, relatou-se a total concordância com o Parecer 23/2007 e com as sugestões de revisão do texto da Resolução.

Apesar da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo ter caracterizado um marco normativo para a Educação do Campo, ainda pairavam dúvidas a respeito do que a Educação do Campo ambicionava. Porém, no ano de 2006, a SECADI requereu exame e manifestação sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância – Parecer CNE/CEB nº 1 de 01/02/2006 –, em face das dificuldades enfrentadas pelos CEEFA para certificar seus alunos egressos.

O Parecer CNE/CEB nº 23 de 12/09/2007 apresentava seus conceitos-chave: Educação do Campo [como modalidade específica], nucleação rural, política nacional de Educação do Campo, diversidades do meio rural. Este documento político-pedagógico veio em resposta a uma consulta originada da SECADI quanto ao atendimento da Educação do Campo. A SECADI reclamou que o CNE deveria orientar os sistemas de ensino para que

fosse garantida a aplicação do que estava proposto na Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB. A primeira seção do Parecer trouxe um histórico dos desdobramentos, estatísticas, expressões e experiências vividas pela educação rural.

A segunda seção recomendou uma Política Nacional de Educação do Campo em face das crescentes estratégias de nucleação e de uso de transportes escolar adotadas pelos dirigentes educacionais. O texto reclamou que "as atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações" (Parecer 23/2007, p. 1); também discordou das análises que descaracterizam as escolas multisseriadas, afirmando que estas "podem oferecer bons resultados" (Parecer 23/2007, p. 6).

O relator alega que a má qualidade atribuída a essas escolas está relacionada a outros fatores como a falta de política de formação professores, a deficiência dos serviços de supervisão, os prédios escolares inadequados, a falta de material didático, a falta de equipamentos e a má qualidade e a falta de alimentação escolar. Na sequência do texto estava a primeira versão do Projeto de Resolução, com vista a estabelecer "diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo" (Parecer 23/2007, p. 10).

Observa-se que o debate central está entre a implantação da Educação do Campo, conforme requerido pelo campo movimentalista, e a continuidade da política de deslocamento dos alunos do campo para a cidade – para escolas em funcionamento ou para as escolas agrupadas/nucleadas. Chama a atenção a insistência do poder público em manter a política de nucleação. Essa estratégia denuncia interesses administrativos e políticos e define o lado em que o Estado está posicionado: do lado dos grupos dominantes na luta pela manutenção da hegemonia.

O Parecer 23/2007 reforça os argumentos da SECADI no sentido de reclamar, junto às esferas governamentais, um trabalho voltado ao atendimento das "demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas" (Parecer 23/2007, p. 2). Reivindicava-se uma política nacional de Educação do Campo.

O Parecer CNE/CEB nº 3 de 18/02/2008 apresenta os conceitos-chaves Educação do Campo como oferta do Ensino Básico, responsabilização dos entes federados e também

trouxe uma especificação dos destinatários. Ele é um "reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo" (Parecer 3/2008, p. 1), e contou com a participação de representes de universidades, do governo, do campo movimentalista, dos membros do Conselho entre outros convidados. Os participantes concordaram com o Parecer e as propostas apresentaram "contribuições importantes e pequenas emendas esclarecedoras" (Parecer 3/2008, p. 1).

O relatório foi conservado e o Projeto de Resolução manteve-se quase inalterado. A segunda versão foi homologada na data de 28 de abril de 2008. Este documento político-pedagógico modificou o Projeto de Resolução com a inclusão das Diretrizes Operacionais e a Lei do transporte escolar – Lei 10.709/2003. Também eliminou o enunciado 'Educação do Campo compreende modalidade específica para atendimento das populações rurais', expresso na primeira versão, e estabeleceu a ligação entre Educação do Campo e ensino regular.

O Parecer CNE/CEB nº 1 de 01/02/2006 é um documento político pedagógico que apresentou os seguintes conceitos-chave: Pedagogia da Alternância, instâncias educativas (escola, família e comunidade), calendário escolar, delimitação do ano letivo. O documento teve a intenção de retirar obstáculos e equívocos que impediam a certificação dos alunos egressos dos CEFFA. Tal documento entrou em defesa da Pedagogia da Alternância como sendo uma prática que cumpre os dias letivos previstos em lei, por meio de conteúdos, instrumentos pedagógicos e metodologias próprias.

Chama a atenção a política em prol do fortalecimento da agricultura familiar expressa nos textos em análise. O Parecer 23/2007 reconhece que o "agronegócio tem assumido papel importante no que diz respeito ao comércio exterior" (Parecer 23/2007, p. 2) e enfatiza que a educação deve fortalecer a agricultura familiar. O Parecer nº 1/2006 reitera que a predominância da agricultura familiar concorre para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável, e defende a Educação do Campo como estratégia de desenvolvimento do meio rural.

Como já discutido, existem diferentes estratégias e projetos causadores de divergências entre os movimentos sociais do campo. Os grupos caracterizados como agricultores familiares – UNEFAB e Associação Regional das Casas Familiares Rurais [Arcafar] Norte-Nordeste e Arcafar Sul – visam à criação do sujeito 'agricultor familiar', produtor de alimentos para o mercado interno. De outro lado, os Movimentos da Via

Campesina buscam criar um sujeito 'camponês' e defendem uma lógica contrária ao modelo de agricultura de *commodities*.

O destaque à questão é devido ao fato de que o MST sempre atuou em defesa da criação do sujeito camponês. Para este movimento, a agricultura familiar opera no campo capitalista e "o agricultor familiar é um capitalista, que busca e é orgânico à acumulação capitalista no campo" (Oliveira, 2008, p. 178). Portanto, presencia-se um dilatamento de espaço no interior do movimento defensor da Educação do Campo que acomodou os objetivos e intensões dos grupos defensores da agricultura familiar.

Na verdade, o que se observa é uma ação na direção da construção de um modelo de desenvolvimento rural e da agricultura familiar. Assim, a ideologia do agronegócio encontra abrigo nos textos da política de Educação do Campo, e o modelo de Educação pensado para garantir ao camponês o direito de acesso a uma educação que contemple seus anseios vai se materializando com outros propósitos.

7.4 Textos do Decreto e Manuais de Operação pós-decreto

O Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, de iniciativa do MEC, foi assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este Decreto regulamenta o Pronera e reflete a negociação do 'campo movimentalista'. Na avaliação de Munarim (2010, p. 10), o intuito do documento é "institucionalizar iniciativas de programas de fomento e apoio já experimentados".

No ano de aprovação desse Decreto Presidencial, houve um movimento na direção de acrescentar o conceito de Educação do Campo no próximo PNE que entraria em vigor em 2011, pois o PNE de 2001 a 2010 [que estava com seu fim anunciado] não contemplava o conceito de Educação do Campo – para não dizer que ele era "quase totalmente omisso em referências, objetivos e metas mesmo no concernente à educação rural" (Munarim, 2010, p. 10).

Munarim (2010) relata que ainda em 2010 foi promovido um debate em torno da criação do Fórum Nacional Permanente de Educação do Campo, realizado por universidades, representantes sindicais e dos movimentos sociais do campo, órgãos públicos [MDA, SDT, Incra/Pronera/MEC) e também por organismos internacionais (UNESCO, OIT e OEI), quando se firmou compromisso com a criação do Fórum.

Em 20 de outubro de 2010, em audiência pública em Brasília, o ministro da Educação Fernando Haddad recebe o referido Fórum de Educação do Campo que, de forma estratégica, apontou o teor do PNE em relação às políticas educacionais no meio rural brasileiro e tratou sobre a assinatura do Decreto Presidencial nº 7.352 /2010. Em novembro do mesmo ano, durante o VI seminário Nacional do Pronera, ocorrido na Câmara dos Deputados, as organizações e movimentos sociais do campo lançam, em ato público, o Fórum Nacional de Educação do Campo. O evento girou em torno da assinatura do Decreto.

O Decreto obrigou os estados e os municípios incluírem a Educação do Campo nos planos de educação, sob pena de não receberem assistência técnica e transferência da União. Devido ao ano eleitoral, o futuro da Educação do Campo (e o Pronera) poderia ser comprometido em face da possível mudança de presidência. Em razão disso, o Fórum pelejou para que o Decreto fosse publicado ainda em 2010.

O Decreto nº 7.352/2010 apresenta seus conceitos-chave: populações do campo, Educação do Campo, escolas do campo, Reforma Agrária, regime de colaboração. Esse texto ordenou, por força de lei, a política pública da Educação do Campo. O Decreto define as escolas do campo, as populações do campo, os princípios da Educação do Campo e o papel da União [em trabalho comum com estados, DF e municípios] de criar mecanismos, que venha garantir a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo. Além disso, enfatiza que a atuação do MEC provoca mudanças, tanto nas relações entre os movimentos sociais do campo e o governo federal, quanto entre as esferas governamentais. Também ordena e delibera sobre o regime de colaboração e propõe reduzir o analfabetismo no campo, investir na EJA, integrando qualificação profissional e social, garantindo saneamento básico, água potável, inclusão digital e energia elétrica para as escolas do campo. Enfim, eleva o Pronera à categoria de política pública de Estado.

O referido Decreto define o ‘respeito à diversidade’ como um dos princípios da Educação do Campo. Essa convocação se dá em nome de um projeto universalista que visa reparar a injustiça histórica sofrida pelos povos do campo através de políticas de inclusão e participação plena na vida em sociedade (Fraser, 2002). O que se busca é uma maior capacidade de interação retirando a diversidade do polo do obstáculo e colocando-a no campo das prioridades enriquecedoras.

Porém, Oliveira (2008, p. 344) não nos deixa escapar aos olhos é que “na realidade, a função do respeito à diversidade dos supostos atores do campo é condição para a busca da

inserção dos territórios no processo de desenvolvimento" e que esse desenvolvimento é capitalista. Ademais, "a proposta de educação do campo, tem uma relação direta com o utilitarismo" de formar indivíduos "como auxiliares na inserção competitiva dos territórios" (Oliveira, 2008, p. 344) e não como sujeitos livres para decidirem seus futuros. Como essa inserção é capitalista, é também competitiva.

Seguindo esse raciocínio, o Decreto parece mostrar que o Estado vem perdendo espaço em favor da gestão de conflitos oriundos das políticas neoliberais que forçam um caráter setorizado às suas ações. Então, as políticas de caráter universalistas dão lugar às políticas focalizadas. Inclusive, tal Decreto lida com a concepção universalista da Educação do Campo e com o Pronera como uma política pública focalizada para jovens e adultos inseridos no programa de Reforma Agrária executado pelo Incra e pelo MDA.

O Estado propaga o respeito à diversidade obscurecendo o fato de que o sistema capitalista nunca irá respeitar as diversidades: este sistema só divulga o respeito à diversidade quando convém manter sua sobrevivência, o que vem acontecendo no âmbito educacional. A saber, o *corpus* do Decreto divulga o atendimento às especificidades do meio rural, o que significa um avanço em termos capitalistas; porém, esse termo tem seu conteúdo esvaziado.

Como bem alude Oliveira (2008, p. 356), a construção dos currículos em conformidade com a diversidade local "ao invés de significar o efetivo avanço do entendimento da realidade para a ação sobre ela, parece estar mais servindo à desqualificação da escola", devido ao fato de esses atores entenderem a realidade como algo fenomênico.

Em 31 de maio de 2011, foi lançado o novo Manual de Operação do Pronera, por meio da Portaria do Incra nº 238/2011. A necessidade de atualização do Manual decorre das atualizações legislativas que conferiram novos contornos ao Pronera em termos operacionais. As mudanças legais como o Acórdão nº 3.269/2010 do Tribunal de Contas da União [TCU] e o Decreto 7.352/2010, que instituiu o Pronera como uma política pública de Educação do Campo, trouxeram novidades no item que trata sobre a operacionalização e sobre os projetos a serem atendidos pelo Programa, inclusive sobre os critérios de aprovação destes.

O Acórdão de nº 3.269/2010 veio em atendimento ao pedido de reexame do Acórdão do TCU nº 2.653/2008, interposto pelo Incra. Dentre as determinações do Acórdão de 2008, destacam-se a celebração de contrato ao invés de convênios e a inibição de "qualquer possibilidade de que entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos

sociais ligados à Reforma Agrária, participassem do planejamento, execução, acompanhamento, avaliação ou de outras fases do curso promovido".

O item do Manual de Operação referente à operacionalização do programa remete ao Art. 14 do Decreto 7.352/2010, que trata sobre as formas de execução das ações no âmbito do Pronera, que devem ser por meio de "contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres", celebrados entre o Incra e "instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas" (BRASIL, 2010).

O item referente aos critérios de aprovação dos projetos foi modificado em observação ao Acórdão do TCU nº 3.269/2010, que pontuou algumas restrições quanto aos projetos a serem contemplados. Dentre as exigências está o não impedimento do ingresso dos alunos "que não pertençam a determinado grupo social", a proibição de disciplinas ou práticas educativas que visam à formação de militância, o impedimento de "previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais" (MDA & INCRA, 2011, p. 19).

Comparando este Manual de Operação ao anterior (de 2004), observa-se que o caráter deliberativo das organizações sociais e sindicais sofre um empalidecimento. No Manual de 2004, essas organizações representativas dos trabalhadores do campo indicavam demandas, acompanhavam e avaliavam a execução dos projetos, participavam ativamente do processo de elaboração dos projetos educativo, ocupavam-se em buscar infraestrutura junto às instâncias públicas para garantir o funcionamento adequado do Programa, acompanhavam o processo seletivo de professores para atuarem nos cursos, agiam no sentido de garantir a capacitação desses, acompanhavam o trabalho pedagógico para que fosse garantido um melhor contorno pedagógico e melhor ajustamento do currículo e formas de participação, participavam, acompanhavam e avaliavam a "aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto" (MDA & INCRA, 2004, p. 23). Restou, portanto, às organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, "indicar as demandas educacionais das áreas de Reforma Agrária" e "acompanhar e avaliar o processo pedagógico dos cursos" (MDA & INCRA, 2011, p. 24).

Como se vê, embora o Decreto 7.352/2010 tenha representado um avanço ao garantir a institucionalização do Pronera, o Acórdão 3.269/2010 exarado pelo TCU causou impacto na gestão participativa e no processo de implementação do Pronera. O engajamento das

instituições na promoção do Pronera, sobretudo do MEC, significou uma mudança de rumos da proposta inicial do referido Programa.

Observa-se uma ausência de neutralidade nos documentos emitidos por técnicos e ministros do TCU. Os itens que tratam sobre a proibição de práticas educativas de formação de militância e o bloqueio da participação dos movimentos sociais no planejamento, execução, acompanhamento, avaliação dos projetos estão permeados por crenças, valores, ideologias e formas de pensamentos. O referido Acórdão provocou conflito dentro do aparelho do Estado; os órgãos do Estado (INCRA e TCU), com suas diferentes intenções, pelejaram para influenciar o processo de formulação do Pronera (Mainardes, 2006a).

No ano de 2014, foi publicado o quinto Manual de Operação, porém, em uma versão mais resumida. O texto foi mais claro e objetivo para evitar possíveis equívocos por parte dos órgãos controladores. O Manual acatou a Instrução Normativa/Incra nº 75, de 19 de novembro de 2012, que estabelece normas regulando o procedimento e os critérios para a concessão e a manutenção de bolsas a professores das redes públicas e a estudantes beneficiários do Pronera e suas alterações" (MDA & INCRA, 2014, p. 9).

Em 15 de janeiro de 2016, por meio da Portaria nº 19/2016, o Incra edita o mais novo Manual de Operação do Programa. Esse Manual veio marcar uma nova relação entre a sociedade civil e o Estado. Ele veio propor a promoção de parcerias entre as instâncias governamentais, instituições públicas de ensino e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais como "condição essencial para a realização das ações do Pronera" (MDA & INCRA, 2016, p. 15), e também modificou conceitos. Os trabalhadores rurais que antes eram tratados como 'público alvo', 'público beneficiário', passam a ser referidos por 'público participante', o que imprime a ideia de participação, de parceria entre os envolvidos no processo.

Assim, o Pronera conformou-se como política pública de Educação do Campo. Esse Programa, desde sua criação, vem sofrendo avanços e recuos. As disputas, as buscas por conciliações, os acordos, as contradições, os embates travados dentro da sociedade civil ampliada influenciaram a construção do Programa, subtraindo sua vitalidade.

Ao conformar-se em política de Estado, o Pronera foi despido das pretensões e orientações dos movimentos sociais do campo (classe subalterna), perdendo a carga emancipatória subjacente na origem. Isso aconteceu porque, como afirma Gramsci, o Estado vem se posicionando em apoio à classe dominante do país, defensora da hegemonia de um

modelo de educação de perspectiva neoliberal que prevê o desenvolvimento econômico baseado nos interesses do capital.

O capitulo que segue será dedicado à análise do Contexto da Prática, dentro do qual analisaremos as possibilidade e limitações da aplicabilidade do Pronera. Ambiciona-se saber como o Pronera se materializou e como a relação entre Estado e Sociedade vem sendo estabelecida na prática e em que medida o propósito dos grupos hegemônicos vem se materializando.

CAPÍTULO VIII – CONTEXTO DA PRÁTICA E CONTEXTO DE INFLUÊNCIA LOCAL

O Contexto da Prática diz respeito ao momento em que a política ganha vida. É o momento em que a política é posta em prática. Esse processo de tradução da política em prática é bastante complexo, pois está relacionado ao fazer das coisas, ao transformar o texto em prática por meio de atuação da "efetivação da política na prática e através da prática" (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305).

Nas palavras de Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), "temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa". No caso da política, as palavras do texto ganham vida por atores que, de modo geral, são distintos daqueles que influenciaram a política e daqueles que estiveram presentes no momento em que os textos foram produzidos.

O momento da materialização da política envolve um 'agir', um 'fazer acontecer' em um processo de tradução e interpretação repleto de percepções, interesses, valores, culturas, sentimentos, identidades e realidades próprias daqueles que as colocam em prática. O que os professores e demais profissionais que atuam na prática pensam e acreditam implica no "processo de implementação das políticas" (Mainardes, 2006a, p. 53). Também, de acordo com esse autor, as influências e os textos da política trazem consequências que são vivenciadas na prática.

Portanto, as linhas que seguem serão dedicadas à exposição dos resultados da investigação sobre a aplicação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera], por meio do curso de Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas em São Félix do Xingu-PA.

Nesta análise, buscamos compreender como o Pronera foi recebido e interpretado por gestores, professores e estudantes do referido curso, levando em conta o fato de que "as políticas não são simplesmente implementadas" (Mainardes, 2006a, p. 53). Elas podem ser interpretadas e recriadas podendo sofrer interferências e mudanças que produzirão efeitos e também consequências e podem influenciar a política original tanto de forma negativa, quanto de forma positiva – efeitos de primeira ordem entendidas como possíveis mudanças ocorridas na prática ou na estrutura do Curso – Contexto dos Resultados (Mainardes, 2006a).

Para identificação das respostas, utilizaremos os seguintes Códigos Identificadores: professores que atuaram na elaboração do projeto [PEP-1[39] e PEP-2[40]]; diretora do IEX [D-

[39] Enviou questionário respondido em 16 de julho de 2021.
[40] Enviou questionário respondido em 27 de agosto de 2021.

IEX];[41] coordenadora administrativa do Curso de Letras/Pronera [CA-P],[42] coordenador pedagógico curso de Letras/Pronera [CPCL-P];[43] professor do Pronera [P1-P];[44] alunos do curso de Letras do Pronera [A1; A2; A3; A4; A5; A6][45]. Os questionários foram enviados no início do mês de julho de 2021.

Com o auxílio da matriz de categorias e subcategorias que foram elaboradas, cruzamos as respostas obtidas nos questionários e as confrontamos com os textos do Pronera. À luz do referencial teórico, entrelaçamos as informações obtidas nos Contextos de Influência, de Produção de Textos, objetivando unir e ordenar as informações contraditórias, diferentes ou complementares, buscando construir novas informações.

Antes de adentrarmos ao momento da exposição dos dados, julgamos pertinente uma abordagem sobre o município de São Félix do Xingu-PA.

8.1 O município de São Félix do Xingu-PA: breve apresentação

São Félix do Xingu está localizado na região Sudeste do Pará e fica a 1.050 quilômetros da capital Belém. Foi emancipado em 29 de dezembro de 1961 e desmembrado do município de Altamira. São Félix possui uma área de 84.212,426 km² e uma população estimada de 135.732 pessoas para 2021. Composto por distritos e vilas (Taboca, Nereu, Lindoeste, Sudoeste, Ladeira Vermelha, entre outras vilas menores) e também por aldeias indígenas pertencentes a três troncos linguísticos distintos: Tupi (povos Asuriní do Xingu, Araweté, Parakanã, Juruna, Xipaya e Kuruaya), Macro-Jê (povos Xikrin e Karapaô) e Karib (povo Arara).

As regiões Sul e Sudeste do Pará se destacam por contradições e conflitos econômico, social, ambiental e agrário. É uma região composta por Projetos de Assentamentos [PA] como Pombal, Barra Mansa, Sudoeste, Lindoeste, entre outros, como também de agricultores acampados (sem terra para trabalho) e por aqueles que vivem nas pequenas vilas, possuindo pequenas terras de 'roçado' e outras diversidades associadas à vida no campo – como extrativistas, ribeirinhos, etnias indígenas, entre outros.

Em face do significativo número de pessoas que residem em áreas rurais de São Félix

[41] Enviou questionário respondido em 30 de outubro de 2021
[42] Enviou questionário respondido em 30 de agosto de 2021
[43] Enviou questionário respondido em 13 de agosto de 2021.
[44] Enviou questionário respondido em 05 de julho de 2021
[45] Enviaram os questionários respondidos entre 13 a 27 de agosto de 2021

do Xingu e da problemática (já desenhada na Introdução) envolvendo a educação ofertada a essas populações – caracterizada por escolas com sala multisseriadas com péssimas condições, carência de materiais pedagógicos, ausência de professores com formação adequada para o trabalho com as diversidades do campo –, pensou-se na criação do curso de Letras para atender a demanda rural.

8.2 O curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas da UNIFESSPA/Pronera/Incra: breve apresentação

De acordo com o portal de informações da Unifesspa,[46] esta instituição de ensino superior tem sua sede em Marabá, no Estado do Pará e foi criada em 2013, por meio da Lei nº 12.824, de 05 de junho de 2013 com os *campi* de Marabá, São Félix do Xingu, Rondon, Santana do Araguaia e Xinguara. O objetivo é desenvolver pesquisa e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação *multicampi*. Desta forma, desvinculou-se da Universidade Federal do Pará [UFPA] e instituiu seu programa de interiorização rumo às regiões dos polos Sul e Sudeste do estado do Pará, com vista ao atendimento das significativas demandas por formação de educadores.

O curso de Letras vinculado ao Pronera foi proposto pelo Instituto de Estudos do Xingu [IEX] em 2016, sendo os responsáveis pela elaboração do Projeto: Fabio Mario da Silva, professor do IEX – identificado como PEP-2 no decorrer das análises, atuou como coordenador geral do curso e hoje atua como docente do curso de Letras/Pronera; Ednaldo Cândido Moreira Gomes, também professor do IEX – identificado como PEP-1 no decorrer das análises, não atuou como docente do curso de Letras/Pronera, apenas como coordenador pedagógico do curso.

Esses servidores, após discussões e consultas, elaboraram o Projeto 'Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas' com base nas orientações legais do MEC que instituem as diretrizes para formação de professores e nas legislações estabelecidas pela própria Unifesspa. Após elaboração e aprovação pela Unifesspa, o Projeto foi encaminhado ao Incra para aprovação. Então, foi firmado o Termo de Execução

[46]https://www.unifesspa.edu.br/

Descentralizada [TED] nº 7 em 07 de dezembro de 2017,[47] consolidando a parceria Unifesspa/Incra/Pronera.

O Projeto tem como meta democratizar o acesso à Educação Superior e fomentar o desenvolvimento territorial sustentável da região amazônica, na abrangência do município de São Félix do Xingu e de outras localidades do Sul e Sudeste do Pará.

Nos termos do Projeto, procurou-se garantir a articulação entre teoria e prática proposta pela Pedagogia da Alternância, mediante as seguintes dimensões: 2.200 horas dedicadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas de prática a serem vivenciadas ao longo do curso e diluídas em projeto de natureza didático-pedagógicas; 400 horas de estágio supervisionado; 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Foram ofertadas 50 vagas para alunos, as quais foram preenchidas seguindo os critérios de exigências expressos no Art. 13 do Decreto nº 7.352/2010 e em conformidade com os requisitos contidos no Manual de Operação do Pronera. O ingresso dos alunos ao curso ocorreu por meio do Processo Seletivo Diferenciado [PSD], conforme Edital de Seleção nº 3, de 25 de abril de 2018, e do 2º Processo Seletivo Especial 2018 [PSE 2018.2] – Edital n.º 003, de 26 de abril de 2018.

O curso foi iniciado em 02 de julho de 2018 e contou com uma equipe composta pela diretora geral do IEX e docente do Pronera, a coordenadora administrativa do curso e docente do Pronera, o coordenador pedagógico do curso de Letras e docente do Pronera. Além dos três docentes que atuam nas áreas administrativa e pedagógica do curso e do professor que atuou na elaboração do Pronera, existe mais um professor no quadro decente dessa instituição.

O pagamento de bolsas aos professores atuantes nos cursos do Pronera e aos estudantes beneficiários deverá obedecer aos artigos 5º e 6º da Instrução Normativa nº 84, de 29 de março de 2016, na definição dos seguintes valores: o coordenador-geral poderá receber até R$ 50,00 (cinquenta reais) por hora; o coordenador pedagógico, até R$ 44,00 (quarenta e quatro reais) por hora; o professor ou educador, até R$ 50,00 (cinquenta reais) por hora-aula; o professor orientador, até R$ 36,00 (trinta e seis reais) por hora; e os alunos, até R$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, de acordo com a região, cujo valor deverá suprir necessidades básicas como transporte, alimentação, hospedagem, diárias, deslocamento, material didático.

[47]Documentos encontrados em: https://proad.unifesspa.edu.br/convenios-ajustes/107-ajustes/ajustes-2017/485-ted-07-2017.html

8.3 Resultado das análises dos questionários

8.3.1 Identificação

8.3.1.1 Envolvimento

Como se viu em capítulos anteriores, o Pronera nasceu a partir das lutas dos povos do campo em busca escolarizar os jovens e adultos "trabalhadores das áreas de Reforma Agrária" (MDA & INCRA, 2016, p. 9). A partir das experiências educativas adquiridas pelo MST, foi sendo desenhado o projeto educacional que se pretendia para o meio rural brasileiro e que viria substituir o projeto de educação urbana até então ofertado a essa população. Essas experiências foram sendo construídas e divulgadas pelo coletivo envolvido nas causas sociais do campo. Com base nisso, somos solicitados a perguntar à equipe pedagógica, administrativa, professores e alunos do Programa se há ou se houve alguma 'trajetória/participação' nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária do campo.

CPCL-P respondeu: *"Não tenho e não tive. Em larga medida, o conhecimento que possuo a respeito da causa é em função de meus estudos sobre literatura em perspectiva histórica, que contempla obras produções literárias e cinematográficas que tematizam questões de violência no campo, a criação das ligas camponesas [...]. Portanto, é por meio da literatura, principalmente, que tenho algum conhecimento sobre a causa dos movimentos".* PEP-1 respondeu: "*Tive apenas contato com articuladores e participantes de movimentos sociais relacionados ao campo, tanto do aspecto político quanto religioso*". PEP-2, CA-P, P1-P e D-IEX responderam que nunca tiveram participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, nem mesmo da Reforma Agrária. Já os seis alunos responderam que têm relação com a luta da Reforma Agrária e já participaram de reuniões nos assentamentos.

Perguntamos se já conheciam o Pronera antes de participar nele, apenas CA-P e P1-P responderam que já conheciam, e o restante dos entrevistados respondeu "*não*" e que conheceram posteriormente. Dentre estes que afirmaram não haver conhecido o projeto antes do ingresso, PEP-1 disse que procurou conhecer por meio de *"referências indiretas e pelo material de divulgação digital"* e CPCL-P afirmou que conheceu o Projeto por meio de leitura do "*Manual do Pronera e concentrando nos aspectos relacionados ao Ensino Superior"*.

Perguntamos a PEP-1 e a PEP-2 o que os motivou a participarem na construção do Projeto. PEP-1 respondeu que *"foi a procura do Incra e a possibilidade de se pensar um curso Pronera para a região em que trabalhava".* PEP-2 respondeu que foi "*a necessidade em atender a população local e da região*".

A ausência de conhecimento das causas dos movimentos sociais expressa nas falas dos interrogados fere o princípio da interação e pode ter influenciado de forma negativa a construção do Projeto proposto; e a atenção dispensada apenas aos conteúdos referentes ao Ensino Superior sinaliza um distanciamento dos princípios e objetivos do Programa. Ademais, os motivos de buscar um projeto de formação de nível superior estão mais voltados para a questão da oferta, não demonstrando um compromisso com um projeto de educação com proposta de transformação e enfrentamento ao modelo agrícola dominante.

8.3.1.2 Ingresso

Conforme o Manual de Operação de 2016 e o Decreto nº 7.352/2010, o Pronera foi pensado para beneficiar a população jovem e adulta das famílias beneficiária dos Projetos de Assentamento e do Programa Nacional de Crédito Fundiário, os professores que atuam em áreas beneficiárias e as famílias cadastradas no Incra como forma de garantir a inclusão dos trabalhadores do campo no processo educacional de país (Carvalho, 2006; Molina, 2003).

Como prevê o Manual de Operação, o ingresso dos jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária à escolarização deve ser assegurado por meio da "educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação" (MDA & INCRA, 2016, p. 14). Portanto, com a finalidade de perceber se o princípio da democratização do acesso à educação foi garantido, interrogamos os alunos sobre o que os motivou a ingressarem no curso de Letras ofertado pelo Pronera. A1 respondeu: *"Foi a oportunidade de estudar em períodos curtos sem ter que me mudar do local onde moro"*. A2 relatou que o motivo foi de buscar conhecimentos. A3 disse que foi *"a facilidade em conciliar trabalho com estudo, e agregar conhecimento"*. A4 relatou que foi a *"oportunidade de ter uma graduação sem ter que ficar na cidade"*. A5 disse que foi *"uma oportunidade ímpar de ingressar em um curso a nível federal, ademais o Pronera foi uma maneira singular de conseguir estudar de maneira intervalar intensiva, de modo que os meses que ficamos fora do campus conseguimos realizar outras atividades fora a parte dos estudos*". A6 respondeu que foi "*a oportunidade*". Dos

alunos matriculados no curso, todos apresentavam os pré-requisitos e ainda moram em área rural. De todos os que responderam os questionários, 66,7% moram em área que já foi de assentamento e hoje não é mais porque o governo já emitiu título definitivo dessas áreas, e 33,3% ainda moram em área de assentamento.

De acordo com o Manual de Operação (MDA & INCRA, 2016), ao ingressarem no programa, os professores e coordenadores locais devem ter acesso aos objetivos, princípios e orientação pedagógica do Pronera por meio de processo de formação. Entrevistados se foram submetidos a algum processo formativo para atuarem nas respectivas funções, PEP-1 respondeu que "*nenhum. Apenas indicação de referencial para se ler. Por exemplo, apostila e manuais"*; CPCL-P e CA-P afirmaram não terem participado de nenhum processo formativo; D-IEX respondeu: *"Sou diretora do Instituto, mas não exerci ou exerço função no Pronera"*; apenas PEP-2 afirmou ter participado de um processo formativo "*com a colaboração do Incra*".

Questionamos como se deu o processo de escolha/seleção dos professores e demais profissionais da educação para atuar no curso, e sobre os critérios utilizados. PEP-1 relatou que "*os recursos humanos foram selecionados em edital, conforme manual do Pronera. Contudo, a baixa procura dos profissionais para participar do curso atrapalhava a seleção*". CPCL-P relatou que "*atualmente o critério de seleção de professores tem levado em conta essencialmente o interesse deles em atuar no curso, sem perspectiva de receber a gratificação das bolsas*". CA-P respondeu que foi "*através de editais. Os professores devem ter a qualificação adequada, doutor e que pertença à área da disciplina. Dá-se prioridade aos professores do campus, caso não haja, abre-se para professores de outros campi da Unifesspa*". D-IEX respondeu que foi por meio de "*Edital. Priorizaram os professores da Unifesspa, campus São Félix do Xingu*". PEP-2 e P1-P afirmaram ter sido por meio de edital.

A oportunidade dos camponeses de ingressarem no curso superior cumpriu um dos princípios básicos do Pronera que trata da democratização do acesso à educação. Por sua vez, o ingresso dos professores para atuarem no curso superior cumpriu os pré-requisitos exigidos pelos documentos referentes ao Programa. Porém, não houve um empenho, por parte do poder público, em qualificar esses profissionais no sentido de proporcionar conhecimentos mínimos a respeito dos objetivos, princípios e orientação pedagógica do Programa.

Essa falta de empenho do poder público em promover a qualificação dos profissionais para atuarem no Programa atinge o princípio da multiplicação, que visa ampliar o quadro de educadores, agentes articuladores e mobilizadores do Programa. Isso revela um claro propósito de fazer com que a educação a ser ofertada para os camponeses siga os princípios e orientações que coadunam com a educação no formato hegemônico do agronegócio.

8.3.2. Processo de implantação

8.3.2.1 Dinâmica de implantação

O Pronera é resultado de uma grande conquista dos movimentos sociais do campo. De acordo com o Manual de Operação de 2016, ele prevê a "participação da sociedade civil organizada na articulação da demanda e na discussão do projeto pedagógico do curso" (MDA & INCRA, 2016, p. 9) e no que se refere à implantação desse Programa. Construída de baixo para cima (Campanhola & Silva, 2000), a partir da participação do MST na sua estruturação, essa política pública visa garantir o envolvimento dos movimentos sociais do campo, das instituições de ensino e dos governos estaduais e municipais em suas ações (MDA & INCRA, 2016).

Portanto, a participação é um dos princípios do Pronera, que prevê o envolvimento das comunidades das áreas de Reforma Agrária em conjunto com seus parceiros, e que devem participar das decisões referentes à elaboração, execução e acompanhamento dos projetos a serem implementados nas comunidades.

Para compreendermos se esse princípio foi garantido, direcionamos aos entrevistados questões relacionadas à dinâmica de implantação do Pronera. Nesse sentido, perguntamos como se deu o processo de implantação do curso. PEP-1 respondeu que "*os professores do curso de Letras, voluntariamente, participaram da elaboração do projeto, que foi articulado com o Incra*". PEP-2 respondeu que "*o processo de implementação se realizou através da articulação entre Incra e a universidade".* CA-P relatou que foi "*a partir de convênio da Unifesspa junto o Incra, professores do IEX, departamento de convênios da universidade e Incra*". D-IEX revelou que "*o processo de implantação ocorreu com a participação do diretor e de docentes do curso de Letras, bem como do pessoal da*

administração superior que nos deu suporte. *Na época, a Prefeitura, a Casa Familiar Rural e o Incra foram consultados no sentido de nos dar suporte com alojamento para os alunos, divulgação do projeto nos distritos e vilas e emissão; no caso do Incra, de declarações para comprovação documental dos candidatos*". P1-P CPCL-P afirmaram que foi uma parceria entre Incra e IEX.

Perguntamos como surgiu a ideia de implantação do curso de Letras por meio do Pronera. PEP-1 respondeu que "*a ideia partiu de uma funcionária do Incra, que procurou o coordenador de curso e o diretor do Instituto*". CPCL-P respondeu que "*em princípio, não havia uma ideia que tenha partido da própria instituição. Enquanto eu estava na direção do Instituto, recebi uma ligação de uma servidora do Incra falando a respeito do interesse deles em criar o curso por meio de convênio. Estendi o assunto aos colegas da época, que trataram de conduzir o projeto*". PEP-2 disse que foi "*através de uma parceria e visita do Incra ao nosso Instituto*". CA-P, P1-P e D-IEX não souberam responder.

Perguntamos qual foi o papel do Incra no processo de implantação do curso. PEP-1 respondeu: "*Articulador, divulgador da iniciativa para se criar o curso e parceria com a universidade*". PEP-2 respondeu: "*De grande incentivador. Apresentou o projeto e nos deu todo o suporte*". D-IEX relatou: "*O Incra auxiliou, no primeiro momento, na divulgação do Projeto nas vilas e distritos, providenciou documento".* P1-P revelou que "*o papel do Incra foi de parceria conjunta com a universidade*". CPCL-P e CA-P não souberam responder.

De acordo com a Minuta de Convênio, compete ao Incra orientar, supervisionar e fiscalizar as atividades em execução; à Unifesspa cabe executar o objeto pactuado, apresentar relatório de execução, comprovar e regular os recursos, prestar informações e apoiar ações, selecionar professores, comunicar ao Incra fatos extraordinários, dirigir e se responsabilizar pelo pessoal qualificado, assumindo encargos de ordem trabalhista e previdenciária. O item que trata sobre o gerenciamento das ações delega a uma servidora do Incra e ao professor coordenador do projeto da Unifesspa/São Félix do Xingu a função de acompanhar e monitorar as ações do curso.

Observa-se que a Minuta de Convênio delegou à universidade apenas a função de fornecer informações e prestar contas e que sequer foi mencionado o envolvimento do público participante do Pronera no processo de implantação/execução do curso. As funções/obrigações definidas pela Minuta de Convênio centralizam as ações e ferem o princípio da participação da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo no

processo de implantação do Pronera. O carro chefe do Pronera é a gestão democrática e participativa.

Perguntamos se houve apoio local no processo de implantação do curso. PEP-1 afirmou ter havido apoio de "*grupos vinculados à política local [que se] mostraram bem interessados*". PEP-2 disse terem recebido apoio das "*Associações Rurais que ajudaram a divulgar*". CA-P relatou ter recebido apoio da Prefeitura e Incra local. D-IEX afirmou que "*a Prefeitura e a Casa Familiar Rural receberam o projeto com bons olhos*". CPCL-P e P1-P não souberam responder.

Perguntamos como foi feita a identificação da demanda nas áreas de Reforma Agrária e quem participou desse processo. PEP-1 respondeu que foi "*o próprio Incra, na figura de uma funcionária do setor Pronera*". PEP-2 afirmou ter sido "*Incra e universidade*". CPCL-P, CA-P, P1-P e D-IEX não souberam responder.

Perguntamos como se deu o processo de divulgação do curso. PEP-1 afirmou ter sido por meio da "*rádio, internet, panfleto local-regional*". P1-P disse ter sido "*por meio de visitas a campo e divulgação por meio de sites, rádios locais, vídeos*". D-IEX respondeu: "*Fizemos uma divulgação ampla, na radio local e nos distritos. O Incra auxiliou na divulgação nos distritos*". PEP-2 afirmou ter sido "*através das associações locais e regionais, da universidade, do Incra e do Município*". CA-P relatou que foi "*através de sites da Unifesspa e rádio local*". CPCL-P não soube responder. Indagamos se a divulgação feita foi suficiente para alcançar o maior número de alunos possível, e todos os questionados responderam que sim.

Perguntamos se existia algum pré-requisito relacionado ao perfil do aluno apto a participar do processo seletivo do curso. PEP-1 respondeu: "*Lembro-me que o perfil do aluno deveria estar relacionado com os beneficiários da Reforma Agrária*". CPCL-P disse que o "*pré-requisito básico era que o aluno fosse descendente de famílias assentadas, colonos*". PEP-2 disse que teria de ter "*relação com o campo*". CA-P respondeu: "*Sim, ele deve estar vinculado ao Incra como pequeno produtor*". D-IEX respondeu: "*Sim. Além de ser aluno proveniente de assentamento, era preciso comprovar vulnerabilidade econômica – pelo que me recordo"*. Perguntamos aos alunos como souberam do curso. 83,3% responderam que foi por meio de amigos e 16,7% afirmaram ter sido por meio da rádio e redes sociais.

Observa-se que não houve participação da sociedade civil no processo de implantação do curso e tampouco na identificação da demanda. A comunidade local participou apenas na parte de divulgação. Porém, o Manual de Operação do Pronera define que a indicação das demandas e o acompanhamento do processo pedagógico do curso são atribuições das entidades representativas dos beneficiários – movimentos sociais e sindicais, organizações de trabalhadores rurais.

Como vimos no Contexto de Produção dos Textos, o Acórdão do TCU 2.653/2008 proibiu a participação dos movimentos sociais do campo nas ações do Pronera – do planejamento à execução. Essa atitude rompe com o elemento fundamental de atuação do Pronera: a gestão participativa. A participação é a 'alma' do Pronera; é um critério que o caracteriza como um programa capaz de promover o sucesso dos projetos educacionais. Esse afastamento dos movimentos sociais nas definições dessa política objetiva, claramente, uma mudança de rumos.

8.3.2.2 Dificuldades no processo de implantação

Questionamos se houve dificuldades/barreiras no processo de implantação do curso. PEP-1 respondeu: "*Todas. Desde a falta de recursos para a seleção quanto à ausência de suporte técnico para preenchimento da planilha de custos. Além disso, a adaptação curricular careceu de um auxílio pedagógico em relação à educação no campo*". D-IEX relatou: "*Os problemas surgiram. A falta de apoio pedagógico e financeiro".* O restante dos entrevistados não soube responder.

Perguntamos como a comunidade local recebeu o curso. PEP-1 relatou: *"Num primeiro momento, entusiasmada. Num segundo momento, desconfiada. Afinal de contas, os recursos de pagamentos de bolsas começaram a atrasar".* O restante dos questionados respondeu que a comunidade recebeu o curso de forma satisfatória e que, inclusive, as vagas foram ocupadas de imediato. Embora o processo de implantação não tenha ocorrido em articulação com a comunidade, o curso foi bem recebido na localidade.

As dificuldades em relação à adaptação do currículo e à falta de apoio pedagógico – apontadas como barreiras enfrentadas no processo de implantação – têm a ver com a ausência de uma política de capacitação sobre os princípios e objetivos do Pronera, já revelada pelos entrevistados. Não interessa aos defensores da ideia de uma educação de

modelo urbano, centrada no agronegócio, capacitar os educadores sobre os objetivos e princípios da Educação do Campo. Essas questões têm a ver com a manutenção de uma educação que possa garantir a reprodução do capitalismo.

8.3.3. Estrutura Operacional

8.3.3.1 Mudanças/adaptações

Como foi visto no capítulo anterior, os textos que representam o Pronera foram construídos por motivos e interesses que se conjugaram. Vimos também que o processo de tradução dos textos é permeado por valores e interesses dos envolvidos no Contexto da Prática (Mainardes, 2006a). Portanto, interessa saber quais interesses vêm sendo atendidos no Contexto da Prática do Pronera e que tipo de interferência e mudança o programa vem sofrendo.

Nesse sentido, perguntamos se os entrevistados perceberam alguma mudança/alteração/adaptação em relação aos textos que originaram a política. CPCL-P afirmou: "*Creio que não tenha havido, a não ser no que diz respeito ao texto orçamentário, que precisou ser atualizado em função das reivindicações para a liberação do recurso para pagamento de bolsas de alunos, professores e coordenadores*". P1-P respondeu: "*Sim. Penso que envolve questões internas, não posso falar sobre esse processo de mudança, pois não tenho total conhecimento*". PEP-2 e D-IEX afirmaram que não, e CA-P e PEP-1 não souberam informar.

Questionamos se perceberam alguma mudança/alteração/adaptação na estrutura do curso. PEP-1 afirmou que houve "*adaptação curricular*". CPCL-P afirmou: "*O PPC atualmente usado no curso de Letras Pronera é o mesmo usado pelas nossas turmas regulares*". PEP-2 relatou que houve "*adaptação do PPC do regular ao Pronera de acordo com as atividades do tempo comunidade*". CA-P, P1-P e D-IEX não souberam dizer.

Perguntamos se perceberam alguma mudança/alteração/adaptação na prática do curso. PEP-1 disse não poder contribuir com a informação, pois "*saí do projeto após a seleção dos alunos*". CPCL-P relatou: "*Tem havido um esforço coletivo – coordenadores, docentes, alunos – no sentido de criar condições para a realização de atividades relacionadas ao tempo-comunidade. Não há recurso para deslocamento, tampouco para pagamento das bolsas. No momento, a administração superior está mediando junto ao*

Incra a solução desse problema, ao mesmo tempo em que está procurando caminhos alternativos para viabilizar o deslocamento de docentes até as comunidades rurais para acompanhar o desenvolvimento das atividades. A ideia é minimizar ao máximo os prejuízos aos alunos e ao curso de modo geral, em razão do não recebimento do recurso previsto no convênio Incra/Unifesspa". PEP-2 respondeu que houve "*adaptação do PPC do regular ao Pronera*". CA-P, P1-P e D-IEX não souberam dizer.

Os dados revelaram que o projeto pedagógico que vem norteando as práticas do curso de Letras vinculado ao Pronera é o mesmo do curso de Letras regular, o que contraria um dos princípios da Educação do Campo sobre a formulação de um projeto pedagógico específico. Também o Projeto de Implantação do Curso revelou a ausência de ênfase aos aspectos relacionados a uma formação de perspectiva emancipadora e voltada para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo – preconizada no Manual do Pronera.

Constatamos que as adaptações no Projeto de Implantação do Curso enviado ao Incra foram realizadas para fins de formalização do Termo de Execução Descentralizada [TED] em 07 de dezembro de 2017. Essas adaptações estão relacionadas à Pedagogia da Alternância como prática pedagógica exigida nos projetos de formação do Pronera. Apesar das adaptações, o TED não demonstrou uma preocupação com a formação de recursos humanos capacitados para contribuir com o "desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável" (MDA & INCRA, 2016, p. 57), conforme orientação do Manual de Operação do Pronera, e nem com o caráter político em "favor da melhoria das condições de vida do assentado e da comunidade do entorno" (MDA & INCRA, 2016, p. 48).

Devido a esse descompasso, o TED, equivocadamente, definiu o primeiro Tempo Escola [TE] para os meses de agosto, setembro e outubro, contrariando o calendário da Educação do Campo. Porém, em 23 de julho de 2018, necessitou-se elaborar um Termo Aditivo a fim de adequar o cronograma de execução das atividades, definindo o TE para os meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e o Tempo Comunidade [TC] para os meses restantes.

Essa denuncia revela um descaso com os princípios político-pedagógicos do Pronera, que se baseiam na relação entre educação e desenvolvimento territorial sustentável como condição essencial para qualificação do modo de vida da população do campo, além de uma clara intenção do Estado em assumir a direção político-pedagógico da Educação do Campo para não trair a lógica capitalista.

8.3.3.2 Participação do poder público no processo de construção do Pronera

Perguntamos sobre a existência de alguma forma de pesquisa avaliativa, diagnóstica, por parte do governo, com vista a contribuir com o processo de construção dessa política. D-IEX afirmou desconhecer qualquer tipo de avaliação diagnóstica. PEP-1, CPCL-P e P1-P não souberam informar. PEP-2 e CA-P afirmaram nunca ter havido algum tipo de avaliação diagnóstica. Perguntamos aos alunos se já houve alguma forma de pesquisa avaliativa, diagnóstica (para avaliar a qualidade do curso), por parte do governo. Todos responderam que nunca foram submetidos a nenhum processo avaliativo.

Perguntamos se o poder público cumpre com os requisitos necessários para que o curso seja ministrado de acordo com o preconizado nos documentos que tratam sobre o Pronera. PEP-1 respondeu*: "Não. Ocorreu troca de funcionário no Incra, atrasos de repasses etc. A comunicação entre os participantes foi-se deteriorando e se tornou difícil*". CPCL-P relatou: "*A Unifesspa cumpre, sim; o Incra, não*". D-IEX afirmou: "*Recebemos pouco suporte externo*". PEP-2, CA-P e P1-P não souberam informar.

Direcionamos a mesma pergunta aos alunos. A1 respondeu: "*Não, o governo abandonou o curso, cortando as ajudas financeiras às quais o curso tem direito, deixando assim alunos e professores abandonados e sem recursos*". A2 respondeu: "*Não. Deveríamos receber um auxílio que ajudaria nos custos e despesas para a nossa permanência na cidade durante os períodos, no entanto, não estamos recebendo e, em consequência disso, o curso sofre com algumas desistências*". A3 Enfatizou: "*Não, pois nos foi oferecido uma bolsa para custear parte das despesas decorrente de nosso deslocamento das localidades em que moramos para a cidade e a estadia durante os meses de aula; no entanto, essa bolsa só foi paga durante um ano*". A4 confirmou os relatos anteriores: "*Não cumpriu com acordo. Tínhamos uma bolsa destinada aos custos no período de faculdade. Foi cortado*". A5 também relatou: "*Não, pois, de acordo com os documentos, deveríamos receber um auxilio para a manutenção do curso, mas até o presente momento não recebemos esses recursos, com isso já estamos em fase de iniciação de TCC e nos deparamos com um impasse que nos preocupou bastante: a falta de professores para ministrarem as disciplinas finais. E diante desse problema vem a preocupação de como será, ou melhor dizendo, como vai se dar a finalização do curso para a nossa turma Pronera 2018 Unifesspa IEX"*. A6 não respondeu.

Os dados revelaram que não há empenho, por parte do poder publico, no processo de construção dessa política, não há uma gestão participativa. A falta de atuação no processo de construção, acompanhamento e avaliação do Pronera (MDA & INCRA, 2016) fere o princípio da participação como condição inarredável para a construção dessa política. Tal ausência do poder público mostra que não interessa ao governo uma educação diferente daquela defendida pelos grupos hegemônicos; interessa ao governo promover a 'Educação no Campo' que não altere os sentidos e significados da educação tradicional.

8.3.3.3 Dificuldade na execução do curso

Questionamos se enfrentam algum tipo de dificuldade na execução do curso. PEP-1 relatou: "*Distâncias enormes (entre os envolvidos no projeto), falta de recurso, estrutura técnica*". CPCL-P expôs: "*A dificuldade é sobretudo financeira".* PEP-2 elencou "*a falta de recurso que não veio mais para o curso há quase 2 anos*". CA-P respondeu: "*Sim, financeira".* D-IEX respondeu: "*Sim, o principal é o não repasse de recurso*". P1-P afirmou: "*Dificuldades relacionadas ao ensino remoto, já que parte dos alunos não tem todas as condições necessárias para acessibilidade*".

Perguntamos aos alunos se perceberam algum tipo de dificuldade na execução do curso. A1 relatou: "*A dificuldade maior agora é a limitação de professores interessados em dar aula ao Pronera sem nenhum tipo de remuneração*". A2 respondeu: "*Sim, a disponibilidade de professores para ministrar as disciplinas, pois esses não estão recebendo para ministrarem as disciplinas obrigatórias para a finalização do curso*". A4 revelou: "*Devido a verba ter sido cortada, tivemos várias dificuldades, como material didático"*. A3, A5 e A6 apontaram a falta de professores.

Perguntamos quais as principais implicações das questões financeiras sobre a administração e desenvolvimento do curso. PEP-1 respondeu: "*Falta de comunicação, de transporte, de alimentação no dia das aulas, nas visitas de campo etc. Sem recursos suficientes e pontuais, o Projeto se torna moroso e de difícil execução*". CPCL-P afirmou: "*As gratificações da administração do curso, do coordenador administrativo e do coordenador pedagógico foram cortadas. Obviamente isso impacta negativamente no desenvolvimento do seu trabalho. Impacta na formação do corpo docente para atuar junto ao curso, dada a imprevisibilidade sobre a concessão das bolsas*; *impacta também na*

motivação dos alunos, que não recebem suas bolsas, e muitos se vêm obrigados a abandonar o curso. Impacta negativamente, por extensão, nos índices de aprovação em componentes curriculares – o que faz atrasar a formação –, nos índices de alunos que concluem o curso, no acompanhamento de atividades referentes ao tempo-comunidade". CA-P pontuou: "*Acarreta problema em todos os níveis de execução do curso como, por exemplo, a falta de recurso para bolsa dos alunos, bolsa de professores, viagens a campo, falta de material de consumo; o IEX lida com a resiliência dos alunos e dos professores que decidiram não desistir do curso*". PEP-2, P1-P e D-IEX não opinaram.

Os cortes dos recursos apresentam-se como o maior problema enfrentado por aqueles que insistem na construção do Pronera. Conforme visto no Contexto da Produção dos Textos, os movimentos sociais do campo, mesmo sem recurso suficiente, persistiram em construir essa política, provocando o poder público no sentido de tomar atitudes em relação às verbas destinadas ao funcionamento do Programa. O corte de verbas demonstra um nítido desprezo por essa política educacional porque o governo rejeita esse modelo de educação que traz uma proposta de mudança no modelo de desenvolvimento do país.

8.3.3.4 Impedimentos, resistências, contradições, conflitos, tensões

Perguntamos se existe algum tipo de pressão com vista a impedir o funcionamento ou mudar a dinâmica do curso. PEP-1 respondeu: "*Sim, por parte dos docentes envolvidos e da PROGRAD. Ocorriam na elaboração do calendário letivo (durante as férias docentes)*". CA-P apontou a falta de repasse anual – desde 2019 –, por parte do governo, acordado no Instrumento de Convênio como um fator de impedimento ao funcionamento do curso. D-IEX relatou: "*Com o não repasse, os gestores tiveram que fazer adaptações para a manutenção do curso*". CPCL-P, PEP-2 e P1-P não souberam responder. Direcionamos a pergunta aos alunos do curso e todos apontaram a falta de recurso como fator de impedimento da dinâmica de funcionamento do curso.

Perguntamos se existe algum tipo de resistência (individual ou coletiva) no processo de implementação do curso de Letras vinculado ao Pronera. PEP-1 respondeu: "*A resistência individual envolve o receio de se ampliar o trabalho"*. CA-P aponta a falta de repasse como uma forma de resistência. D-IEX também apontou a falta de repasse como uma forma de resistência, o que atingiu o processo de "*conclusão das atividades, contudo a administração*

superior da Unifesspa liberou recurso interno para que os alunos não ficassem prejudicados". CPCL-P, PEP-2 e P1-P não souberam responder. Dirigimos a mesma pergunta aos alunos do curso e todos afirmaram não terem conhecimento sobre o assunto.

Perguntamos se existe algum tipo de contradição, conflito, tensão estabelecida nas relações com os órgãos educacionais (local, nacional). PEP-1 respondeu: "*A precária estrutura do campi no interior [o caso de São Félix do Xingu] causava conflitos e tensões variadas no Pronera*". D-IEX apontou como impasse e tensão "*a dificuldade de diálogo em um dado momento crítico em que não tínhamos informações sobre repasse de recurso*". CA-P apontou como contradição "*a falta de recursos, que acabou por desvalorizar os cursos voltados as comunidades do campo, menos favorecidas*". CPCL-P, PEP-2 e P1-P afirmaram não terem conhecimento a respeito. Dirigimos a mesma pergunta aos alunos do curso. A5 apontou a situação financeira como causadora de contradição, conflito e tensão. A3 relatou: "*Percebe-se que há um certo conflito entre o MEC e as universidades*". A1, A2 e A4 não souberam responder.

As tentativas de impedimentos, as contradições, os conflitos e as tensões foram apontados, em grande medida, pela falta de recursos destinados para a execução do curso. A falta de recurso, na fala dos entrevistados, tem afetado todo o processo e dificultado, em larga escala, o funcionamento do curso. É de se esperar que essa articulação em torno de um jeito novo de produzir a vida, de uma mudança social a partir da educação, cause desconforto em uma parte da sociedade: se a educação que está se propondo aos camponeses não atende aos interesses do agronegócio, é natural que ela sofra condenação. A Educação do Campo tem sido reprovada pelo agronegócio porque, na avaliação do empresariado do meio rural, ela é impregnada por interpretações, ideologias e interesses divergentes dos seus (Caldart, 2009).

8.3.3.5 Tentativas de negociações/acomodação

Perguntamos sobre a existência de tentativas de negociações; em caso positivo, quem são os envolvidos e como elas acontecem. CA-P afirmou existir tentativa de negociações entre Unifesspa e Incra, porém não quis revelar o tipo de negociação. D-IEX relatou: "*Sim. Contactamos diretamente com o representante regional do Incra, gestores do Pronera, do Instituto, a Reitoria e pró-reitores na busca por sanar algumas dificuldades*". PEP-1, CPCL-P, PEP-2 e P1-P não souberam responder.

Perguntamos se existe algum tipo de acomodação; em caso positivo, em que aspecto e medida. PEP-1 respondeu: "*As aulas foram ministradas em prédios cedidos pela Prefeitura por muito tempo, creio que isso tem a ver com certo estado de acomodação*". CA-P respondeu: "*Sim, por parte do Incra, na medida em que retarda os repassam dos valores devidos para um bom funcionamento do curso e deixa de acompanhar as ações do Pronera*". D-IEX afirmou: "*Vejo a Unifesspa acomodada no sentido de não cobrar as ações do Incra*". CPCL-P pontuou: "*O Incra não tem acompanhado as ações do Pronera*". PEP-2 e P1-P não responderam.

Perguntamos de que forma o Incra tem acompanhado o desenvolvimento do curso de Letras ofertado através do Pronera. PEP-1 relatou: "*O acompanhamento ocorria via telefone*". CPCL-P respondeu: "*Pessimamente, precariamente, ridiculamente, sem compromisso algum*". CA-P revelou: "*A coordenação geral do Pronera só tem contato com o Incra quando o assunto é o não cumprimento do financiamento acordado no início do curso em 2018*". D-IEX afirmou: "*Como gestora do Instituto, posso dizer que esse acompanhamento ocorreu apenas na etapa inicial. Desconheço acompanhamento nas outras fases*". PEP-2 e P1-P não souberam responder.

Os entrevistados denunciaram a falta de acompanhamento das ações por parte do Incra. Essa postura afeta ao princípio da interação, impedindo que seja estabelecido o diálogo necessário para o bom andamento das ações e atinge o âmago da gestão participativa, ao ausentar-se das responsabilidades inerentes ao processo de construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. Ademais, esse desinteresse da parte do governo demonstra uma clara intenção de enfraquecer o Programa e tem a ver com os objetivos, princípios e orientação pedagógica do Pronera, que vai na direção contrária ao projeto de educação que vem sendo ofertado à população do campo – de modelo urbano e afiliado ao mercado – e que insiste em permanecer.

De acordo com os dados, a nosso ver, não é apenas o governo que se acomodou. Embora os entrevistados mostrassem certo descontentamento com as questões que estão fora do lugar, mostraram-se acomodados com o estado de coisas. Essa atitude dos entrevistados contribui para o enfraquecimento das lutas travadas pelos movimentos sociais do campo.

8.3.4 Dinâmica de funcionamento do curso

8.3.4.1 Incentivo

Questionamos se há incentivo [ajuda financeira e outros] para que seja garantido o acesso e a permanência do aluno no curso. PEP-1 relatou: "*Sim, contudo, essa ajuda ocorria mediante atrasos no pagamento".* CPCL-P relatou: "*Os alunos deveriam estar recebendo suas bolsas, no valor de 400 reais, tal como previsto no convênio firmado, mas não recebem desde 2019. Soube que chegaram a receber durante alguns meses de 2018, quando o curso iniciou".* D-IEX respondeu: "*As bolsas são uma forma de incentivo, porém os alunos há anos não recebem o pagamento*". PEP-2 também apontou as bolsas como incentivo e acusou a suspensão delas. CA-P respondeu que "*sim*", mas não acusou o tipo de incentivo. Perguntamos aos alunos se recebem algum tipo de incentivo para que seja garantido seu acesso e permanência no curso. A1 respondeu: "*Sim, somente no primeiro período e logo depois foi bloqueado e até hoje não foi liberado, por isso enfrentamos algumas dificuldades*". A3 respondeu: "*Tínhamos, mas foi cortado*". A2, A4 e A5 afirmaram a não existência de incentivo.

Conforme os dados revelaram, o rompimento com as bolsas de estudo significou um grande prejuízo para o andamento do curso. Como se viu em linhas anteriores, a ausência desses repasses veio causando impedimento das ações do Programa. De um lado, os professores ficam impossibilitados de desenvolverem e acompanharem os trabalhos do TE e, principalmente, do TC – metodologia que se pauta na Pedagogia da Alternância; de outro, a falta de materiais – pedagógicos, de consumo e de equipamentos – dificulta a realização das aulas. E nesse contexto, os alunos sem condições de se manterem nos estudos acabam por desistirem.

O comprometimento da prática pedagógica da alternância afeta a integração escola-comunidade e impede que sejam trazidos os conhecimentos produzidos socialmente para dentro da escola. Essa atitude corta raízes (Caldart, 2000b) e afeta o princípio do diálogo, que visa à valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento.

8.3.4.2 Espaço de participação

De acordo como Manual do Pronera, a gestão democrática e participativa deverá ser garantida de modo que os envolvidos no processo possam acompanhar o processo pedagógico e participar das discussões dos assuntos de interesse de todos. Nesse sentido, perguntamos aos

profissionais da educação se têm sido reservados espaços para discussão, exposição de dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas. PEP-1 respondeu: "*Em parte. Espaços existem apenas como algo virtual, quer dizer, como instância apenas teórica*". CPCL-P respondeu: "*Sim, há espaços de discussão. Todos os sujeitos envolvidos no curso têm liberdade para discutir: coordenadores, professores, alunos e membros da sociedade civil*". CA-P respondeu: "*Sim. Com os próprios alunos e outros professores, reitor, pro reitorias, entre outros*". PEP-2 afirmou: "*Existe espaço para discussão e exposição das dificuldades na própria universidade*". P1-P e D-IEX disseram desconhecer a existência desse espaço. Direcionamos a mesma pergunta aos alunos do curso. A1 respondeu: "*Temos, sim, reuniões para falar sobre o curso, como estão sendo manejadas as nossas dificuldades e reclamações*". A3 também respondeu que sim e acrescentou: "*São oportunizados muitos espaços para dialogar e construir propostas, a comunidade em geral pode participar*". A5 respondeu: "*Há espaço para diálogo na direção ou mesmo com os professores*". A4 relatou que tem encontrado esses espaços "*entre os alunos da faculdade*". A6 apenas respondeu que "*sim*".

Embora a grande maioria tenha afirmado a existência do espaço de participação, percebeu-se que o público questionado está alheio a algumas questões importantes levantadas no decorrer da pesquisa. Observamos que existe uma seleção do que deve ou não ser discutido, limitando a participação do público envolvido – o que caracteriza um espaço de diálogo deficiente que fragiliza o Pronera.

8.3.4.3 Relacionamento entre os envolvidos

Perguntamos sobre as relações entre Incra e o polo de funcionamento do curso. PEP-1 afirmou: "*Prefiro não opinar a respeito*". CPCL-P relatou: "*O Incra não se comunica conosco, se esquiva o quanto pode*". CA-P respondeu: "*Acredito que seja uma relação pacífica entre ambos*". D-IEX afirmou: "*Não há interferência por parte do Incra*". PEP-2 e P1-P afirmaram que não há interferência.

As respostas acima denunciam uma forma isolada de gestão contrariando as orientações do Manual de Operação do Programa referente à participação dos parceiros no processo de implementação do curso e o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que determina a participação do poder público no processo de implementação e acompanhamento de Pronera. Também compromete um dos princípios político-pedagógicos do Pronera, o

princípio da interação, o qual prevê o empenho dos parceiros em prol da interação entre os sujeitos sociais por meio da "educação continuada e da profissionalização no campo" (MDA & INCRA, 2016, p. 15).

Perguntamos se existe algum tipo de relação de poder entre os profissionais que atuam no polo e se ela afeta o bom andamento das atividades propostas. PEP-1 afirmou a existência de uma relação de poder e relatou que isso "*dificulta. Prefiro não opinar a respeito*". CPCL-P negou a existência de uma relação de poder e enfatizou: "*O curso ainda está em funcionamento em razão do bom relacionamento dos profissionais envolvidos no curso*". PEP-2 disse: "*O que existe é uma relação de respeito entre os colegas professores*". CA-P revelou: *"É uma relação amistosa*". P1-P e D-IEX responderam que "*não aplica*".

Direcionamos aos alunos a pergunta sobre como funcionam as relações na dinâmica do polo onde é ministrado o curso e se elas atrapalham o funcionamento do curso. Todos os alunos afirmaram que a relação existente no polo não atinge o funcionamento do curso. Questionamos também como funcionam as relações entre os profissionais que atuam no polo e se elas afetam o bom andamento das atividades propostas. A1 respondeu que "*às vezes atrapalha*", porém não quis detalhar. Os demais alunos afirmaram que é uma relação normal e que não atrapalha as atividades propostas.

Embora a maioria dos entrevistados mostrou-se satisfeita com a relação existente na dinâmica do polo onde é ministrado o curso, salta-nos aos olhos o relato dos entrevistados que afirmaram que a relação entre os profissionais dificulta o andamento das atividades propostas, Além disso, a omissão em descrever sobre o assunto deixa pistas da existência de uma relação de poder no polo onde é ministrado o curso de Letras.

8.3.4.3 Aplicação dos objetivos e princípios

O Pronera se firma como um instrumento de acesso à educação e garantia de continuidade nos estudos dos jovens camponeses. Suas ações devem ser ajustadas aos princípios político-pedagógicos baseados na relação entre educação e desenvolvimento territorial sustentável. As práticas do curso devem estar em obediência aos princípios da democratização do acesso à educação, da inclusão, da participação, da interação, da multiplicação e da participação social. Com base nisso, perguntamos se existe tentativa de

silenciamento/impedimento dos objetivos e princípios do Programa. PEP-1 respondeu: "*Prefiro não opinar a respeito*". CA-P respondeu: "*Sim, por parte do governo*"; porém, não quis detalhar. CPCL-P, PEP-2, P1-P e D-IEX não souberam responder. Direcionamos a mesma pergunta aos alunos e nenhum soube responder.

Embora os entrevistados tenham se dividido entre os que não quiseram opinar ou detalhar o assunto e os que não souberam responder, no desenrolar da investigação percebemos que os princípios orientadores do Pronera têm sido negligenciados. Também percebemos certa ausência de conhecimento dos princípios que norteiam a prática do Programa.

Perguntamos a PEP-1 – professor que participou do processo de elaboração do projeto, seleção e implantação – como ocorreu o processo de definição da metodologia, da escolha do material didático, das atividades a serem desenvolvidas, da forma de avaliação dos alunos, e ele respondeu: "*Elaboramos o Projeto de acordo com as instruções do Incra. Contudo, havia resistências dos professores em aceitar a adaptação de um curso de licenciatura em Letras para a modalidade Pronera-Educação no Campo*".

Ao analisar o projeto 'Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas', constatamos que a sua elaboração ocorreu por meio de dois professores da universidade e sem a participação do público participante do Pronera. E como se percebe na fala desse professor, o processo de implantação foi acontecendo sem o envolvimento da comunidade e dos parceiros. Isso pode ter sido a causa da resistência por parte dos professores em aceitar um projeto, até então, desconhecido.

8.3.4.5 Atuação do coordenador

Perguntamos a CPCL-P como se dá o acompanhamento do desenvolvimento da metodologia, da elaboração e uso do material didático, das atividades desenvolvidas, da avaliação dos alunos, e ele respondeu: "*Faço questão de explicar ao docente que atua pela primeira vez conosco a respeito da metodologia do curso, o perfil dos nossos alunos e, por conseguinte, o perfil das atividades avaliativas a serem propostas. E, sim, faço a recomendação quanto ao uso de material didático voltado para uma realidade o mais próxima possível da realidade dos alunos, de maneira a construir um espaço de interação mais esclarecedor e producente*".

Questionamos os demais profissionais sobre a atuação do coordenador no desenvolvimento da metodologia, na escolha e uso do material didático, nas atividades desenvolvidas, no processo avaliativo dos alunos. PEP-2 disse que o coordenador pedagógico "*orienta da melhor maneira possível*". CA-P afirmou que o coordenador "*interfere se o professor necessitar*". P1-P e D-IEX não souberam dizer.

As falas dos entrevistados apontam uma semelhança com o formato tradicional de educação: a dinâmica de desenvolvimento do curso parece ocorrer seguindo um receituário pré-estabelecido e centrado numa coordenação que direciona os passos da equipe docente. Esse *modus operandi* está na direção contrária das recomendações dos documentos orientadores do Pronera, que determinam a participação dos parceiros na elaboração e execução dos projetos educacionais, na elaboração e uso do material didático e no processo avaliativo dos alunos e das ações.

8.3.4.6 Prática pedagógica

Dirigimos aos entrevistados a seguinte pergunta: 'Na materialização do curso – sala de aula –, você avalia que os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do Pronera [princípio do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade], foram contemplados?. PEP-1 respondeu: "*A resistência ou a falta de formação dos professores para atuar na educação do campo atrapalhou*". CPCL-P relatou: "*Atuo como coordenador e professor do curso. Falando por mim, procuro conduzir as atividades de ensino baseadas nos referidos princípios. O excesso e a lacuna certamente ocorrem, ocasionalmente, mas acredito que, de maneira geral, são contemplados. Já precisei mediar casos em que os alunos solicitaram mediação, em função da metodologia de avaliação usada por determinado professor não corresponder a determinadas expectativas deles*". PEP-2 respondeu: "*Sim, foram contemplados*". CA-P respondeu: "*Sim*". D-IEX respondeu: "*Não sei dizer, pois não atuo diretamente*". Direcionamos a P1-P a seguinte pergunta: 'Em sua opinião, nas aulas que você ministrou houve a integração desses princípios?'. Ela respondeu: "*Em parte*".

Subtende-se na fala dos entrevistados que os professores não estão totalmente inteirados dos princípios e pressupostos das propostas pedagógicas do Pronera, e isso tem a ver com ausência de um processo formativo e com a falta de um diálogo efetivo entre o público participante.

8.3.4.7 Eficácia do Pronera

Direcionamos a P1-P a seguinte pergunta: 'Na sua avaliação, a proposta formativa do curso vai ao encontro dos desafios da realidade do campo? Ela respondeu: "*Em parte*". Perguntamos qual a opinião dela sobre a existência de um programa específico voltado para a formação/educação dos sujeitos da Reforma Agrária do campo. Ela respondeu: "*Necessária*". Questionamos sobre o que mudou em sua compreensão de educação e na prática profissional a partir da experiência no curso. Ela respondeu: "*Olhar mais compreensivo sobre a prática docente*".

Direcionamos aos alunos do curso de Letras a seguinte pergunta: 'Em sua opinião, esse curso conseguiu estabelecer relações com o movimento social e com o assentamento/comunidade? A1 respondeu: "*Não sei nada sobre isso*". A2 respondeu: "*Não, pois não tivemos os auxílios financeiros necessários para a concretização dos projetos*". A3 relatou: "*Acredito que não, pois, como já disse anteriormente, a falta de recursos destinados a apoiar essas atividades dificultou esse vínculo*". A4 declarou: "*Acredito que não*". A6 afirmou: "*Vejo que não está sendo possível*". A5 não soube responder.

Perguntamos aos alunos se na concepção deles o curso contribui para o desenvolvimento da Reforma Agrária. A1 respondeu: "*Sim, pelo fato de o assentado não precisar se mudar em busca de estudo e deixar suas terras abandonadas*". A2 respondeu: "*Sim, traz outras possibilidades para que ocorra esse desenvolvimento*". A3 respondeu: "*Sim, pois, uma vez que o curso deu aos assentados a oportunidade de alargar seus horizontes e conhecer diversos processos de formação de uma sociedade, isso contribuirá para o fortalecimento dos assentados*". A5 respondeu: "*Sim, pois nos abriu esta chance de entrarmos em universidade federal*". A4 afirmou: "*Acho q não*". A6 respondeu: "*Sim*".

Os entrevistados reconhecem a importância da oferta do curso e da proposta formativa, e admitem que o curso, além de promover o fortalecimento dos assentamentos, se firma como uma ferramenta de inclusão. Porém, nas palavras dos inquiridos, o projeto não conseguiu ser concretizado de forma prevista devido a alguns impasses – como a falta de recurso.

Perguntamos se perceberam uma articulação entre os saberes locais [da Reforma Agrária e do campo] com os universais [da academia, teóricos]. A3 respondeu: "*O curso de*

Letras é mais especifico, por isso essa relação é mais difícil de acontecer". A6 afirmou: "*Temos relacionado nossos saberes com os estudos*". Os demais alunos afirmaram: "*Não*".

Dirigimos aos alunos a seguinte pergunta: 'A sua cultura e experiências vêm sendo valorizadas? De que forma?'. A1 relatou: "*Infelizmente não, pois a realidade é bem diferente da teoria*". A2 respondeu: "*Sim, com respeito, porque temos liberdade de expressão*". Os demais alunos não souberam responder.

As falas dos alunos coadunam-se com denúncias anteriores a respeito de o PPC de Letras vinculado ao Pronera ser o mesmo do curso de Letras regular, com apenas algumas adaptações, e que, mesmo com as poucas orientações, o Projeto se distancia, em grande medida, das orientações e dos princípios da Educação do Campo.

Perguntamos: 'Você se percebe mais crítico (a) após o curso? Por quê?'. A1 respondeu: "*Sim, pelo conhecimento fornecido através do curso*". A2 respondeu: "*Sim, por estar mais atento ao que acontece e de forma mais contextualizada*". A3 respondeu: "*Sim, o conhecimento nos faz refletir sobre os temas que confrontamos no dia a dia e, a partir dessa reflexão, fazemos uma leitura critica do mundo*". A5 respondeu: "*Sim, o conhecimento te torna um ser em busca de sempre mais conhecimento".* A4 respondeu: "*Não*". A6 respondeu: "*Sim*".

Continuamos: 'Você vem conseguindo transpor os conhecimentos construídos/adquiridos durante o curso para a sua vida na comunidade? Como? Quando?'. A1 respondeu: "*Sim, através da sala de aula*". A3 relatou: "*Sim, acho que através do meu trabalho, do meu relacionamento com a comunidade entre outras formas*". Os demais alunos responderam "*não*".

Perguntamos qual a principal contribuição que o curso de Letras – Educação do Campo poderá trazer para a atuação nas escolas do campo. A1 respondeu que pode "*diminuir a carência de professores especializados em Letras*". A2 relatou que pode trazer "*uma nova realidade, a inserção de todos os indivíduos a uma educação qualificada*". A3 admitiu: "*Permitirá que eu ofereça uma aula de qualidade contribuindo para que meus alunos tenham as mesmas oportunidades de conhecimentos que qualquer outro aluno de outra escola*". A4 disse: "*Como já trabalho, não influencia muito*". A5 afirmou: "*Um leque de novos saberes e pensares para construir uma sociedade capaz no sentido de ser mais crítico e participante das decisões locais*". A6 afirmou: "*Ele tem me instruído a entender a realidade desses alunos, e assim eu creio que consiga desenvolver um bom aprendizado neles*".

Não vislumbramos na fala dos inquiridos uma relação entre a educação ofertada com o desenvolvimento territorial sustentável – o qual, nos termos dos documentos orientadores dessa política, é à base dos princípios político-pedagógicos do Pronera e condição essencial para uma vida no campo com qualidade.

8.3.4.8 Importância do processo participativo

Perguntamos a P1-P se a não participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial os da Reforma Agrária, influenciou/interferiu na atuação como professora no curso de Letras – Educação do Campo. Ela respondeu: "*Sim*". Perguntamos a CPCL-P, CA-P e D-IEX se a não participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial os da Reforma Agrária, influenciou/interferiu na atuação enquanto função de apoio técnico e/ou pedagógico do curso de Letras – Educação do Campo. CPCL-P respondeu: "*Acredito que sim*". CA-P e D-IEX responderam "*não*".

Perguntamos: 'A comunidade participa das decisões sobre execução e acompanhamento do curso de Letras?'. PEP-1 respondeu: "*A comunidade até participou, no processo de divulgação do curso, porém, não tem acompanhado a dinâmica de desenvolvimento do curso*". CPCL-P respondeu: "*A comunidade não tem participado das decisões*". PEP-2 respondeu: "*Não tenho conhecimento de algum envolvimento da comunidade no processo de execução e acompanhamento do curso*". CA-P respondeu que "*Não*". P1-P afirmou: "*Não presenciei nenhum tipo de envolvimento da comunidade*". D-IEX relatou: "*De quando assumi o cargo até então, não deparei com algum tipo de participação da comunidade. Acredito que no início houve um certo envolvimento no sentido de divulgar o curso*". Questionamos os alunos a respeito do envolvimento da comunidade nas decisões sobre a elaboração, execução e acompanhamento do curso de Letras; todos responderam que não têm conhecimento de algum tipo de envolvimento.

De acordo com a fala dos entrevistados, a comunidade não participa da execução e acompanhamento do curso de Letras. Porém, a participação da comunidade é condição inarredável. O diferencial dessa proposta de educação é seu caráter participativo e o sentido democrático que ela imprime.

8.3.4.9 Avaliação do Pronera

Pedimos a opinião sobre os acertos e o que precisa ser revisto. PEP-1 respondeu: "*Acertou no processo de seleção. Errou na falta de formação dos docentes colaboradores para entender a dinâmica da educação no campo".* CPCL-P pontuou: "*O Pronera acertou na região onde está sendo desenvolvido. Digo região porque não são somente residentes de São Félix do Xingu que se beneficiam do curso e são carentes de formação, mas uma boa parcela da população residente nos municípios localizados na extensão da Rodovia PA 279. Mas é preciso rever: formação para professores e coordenadores voltada para a Educação no Campo, para poderem melhor atuar junto ao curso; perfil dos professores para atuar no Pronera – há professores que não têm perfil, mas atuam com finalidades diversas; compromisso do Incra com o repasse dos recursos; rigorosidade no processo de seleção dos alunos, no acompanhamento do seu desempenho no curso*". PEP-2 relatou: "*Acertou em pensar nesse público específico. Atualmente, errou em nível de execução financeira, porque não veio mais*". CA-P respondeu: "*O Pronera acertou na promoção do curso nas IEX do país. É preciso rever o processo de formação do curso*". P1-P respondeu: "*Acertou na inovação que veio trazendo, na proposta metodológica de implantação*". D-IEX relatou: "*A falta de repasse prejudicou o trabalho nas comunidades, penso que há uma lacuna nesse sentido*".

Em linhas gerais, os entrevistados afirmaram que o Pronera acertou na escolha da região onde está sendo desenvolvido o curso, no processo de seleção, na inovação e na proposta metodológica e errou na falta de formação de professores e coordenadores voltada para a Educação do Campo. Mais uma vez esses profissionais da educação afirmam um descaso com a qualificação dos recursos humanos e reconhecem que esse fator prejudicou os objetivos do curso.

Perguntamos: 'Em sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da Reforma Agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais (rurais)?'. PEP-1 respondeu: "*Provavelmente, numa maior conscientização histórico política. Em segundo lugar, numa formação educacional de qualidade*". CPCL-P respondeu: "*Os resultados são os melhores. Conseguimos, apesar de tudo, contribuir com a construção do pensamento crítico, do reconhecimento das relações de poder que envolvem a realidade individual e coletiva dos alunos do curso, isto é, questões que vão além da formação específica no curso de Letras*". D-IEX afirmou: "*Penso que a educação superior terá um*

impacto muito positivo nos assentamentos, propiciando um conhecimento mais amplo e crítico sobre os fatos que eles vivenciam, bem como na formação de jovens". P1-P respondeu: "*Melhoria aos futuros profissionais e ao local em que atuarão*". CA-P respondeu: "*Até o momento, não vejo com bons olhos".* PEP-2 não soube responder.

O que nos salta aos olhos é o fato de grande parte dos entrevistados afirmarem que o curso de formação dos professores do campo, sob as orientações das instituições estatais, trazem bons resultados. Essa afirmação é reveladora de um posicionamento de alguém que está aquém dos princípios da Educação do Campo, em especial, o que trata sobre a efetiva participação social da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo, na construção planejamento, execução, acompanhamento, avaliação dessa política.

O que percebemos no decorrer das análises é a ausência da parceria entre Estado e movimentos sociais no processo de implantação do Pronera. Uma das atribuições das organizações representativas dos beneficiários é o "controle social, entendido este como a participação do cidadão na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da Administração pública" (MDA & INCRA, 2016, p. 27). O Estado veio retirando o protagonismo dos Movimentos e foi assumindo o comando do curso nos moldes da educação urbana que está a serviço do capital.

Perguntamos aos alunos: 'Quais eram as suas expectativas iniciais com esse curso?'. A1 respondeu: "*Uma oportunidade única, em que trazia a esperança de graduação a pessoas que não têm tantas oportunidades de cursar uma graduação*". A2 respondeu: "*Buscar aprimorar conhecimentos*". A3 relatou: "*Busca por novos conhecimentos que eu ia adquirir, o relacionamento com o mundo acadêmico, pesquisa e extensão entre outros*". A6 respondeu: "*Um curso de ótima qualidade, por se tratar de uma universidade federal*". A5 respondeu: "*Adquirir conhecimento*". A4 respondeu: "*Não tive expectativa*".

Questionamos aos alunos se as expectativas com o curso foram atendidas. A1 respondeu: "*Sim, pois, apesar das dificuldades, a turma está quase finalizando o curso*". A2 respondeu: "*Sim, pois tenho, ao longo do curso, adquirido conhecimentos para atuar na sociedade*". A3 afirmou: "*Acredito que sim, pois aprendi muitas coisas novas*". A5 respondeu: "*Sim, o curso tem me ensinado muito o processo de aprendizado só cresce com o decorrer do curso*". A4 e A6, apenas responderam "*sim*".

Percebemos na fala dos alunos que as expectativas estavam assentes na possibilidade de cursar o ensino superior em uma universidade federal. Ocorre que o PPC de Letras, sendo

o mesmo do curso regular da Unifesspa, vem fomentando uma formação baseada em competências necessárias para fortalecer a sociedade produtiva, afiliada aos imperativos do mercado.

Perguntamos: 'Em sua opinião, quais as temáticas trabalhadas nesse processo formativo podem contribuir com o desenvolvimento do campo?'. A1 citou: "*Os projetos feitos com os alunos e aplicados direto no campo*". A2 apontou serem as "*temáticas voltadas para infraestrutura das comunidades*". A3 relatou: "*O curso que eu faço é voltado para a educação, então, uma vez que se investe em profissionais da educação, consequentemente melhora toda a comunidade*". A6 apontou: "*As didáticas de estudos voltados para a Educação do Campo*". A5 e A4 não souberam responder.

Perguntamos: 'Das disciplinas que você já cursou, qual a que mais atendeu às suas expectativas e colaborou para a sua formação?'. A1 afirmou: "*Ensino-aprendizagem, Literatura, Análise do discurso e Análise da conversação*". A2 ponderou: "*Ainda estou em processo de formação, então, ao meu ver as disciplinas, de modo geral, são de suma importância para a formação*". A3 apontou: "*Literatura Brasileira, porque me permitiu conhecer muito sobre o processo de formação da sociedade brasileira através da poesia*". A5 respondeu: "*Ensino-aprendizagem em Língua e Literatura, pois é a área que quero seguir*". A6 apontou "*Ensino-aprendizagem em Língua e Literatura. Porque nos ensina sobre como devemos dar aulas com metodologias para o letramento*". A4 apontou: "*Todas de literatura*".

Todas as disciplinas citadas pertencem ao PPC de Letras regular e estão organizadas em torno das áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários. Mesmo o Projeto de Implantação do curso sendo uma adaptação do PPC do curso regular, não priorizou as disciplinas dedicadas à questão do campo.

Perguntamos: 'Você tem enfrentado desafios/dificuldades para participar das aulas na universidade no Tempo-Escola? Caso tenha respondido 'sim' ou 'em parte', liste os principais desafios/dificuldades vividos nesse processo'. A1 respondeu: "*Sim, a deslocação de onde moro até o local do curso é um pouco complicada, devido às viagens, estradas, transportes e estadia*". A2 respondeu: "*Sim, condições financeiras para se manter na cidade durante o período como, por exemplo, aluguel, alimentação e locomoção*". A3 respondeu: "*Sim, em função de o governo federal não ter repassado as bolsas que contemplam essa demanda, assim sendo, os professores encontram dificuldades para se deslocarem às localidades*". A5 respondeu: "*Sim, se manter financeiramente no polo durante as aulas. Essa*

tem sido a real dificuldade". A6 respondeu: "*Sim, a maior dificuldade é falta de orçamento para compra de equipamento*". A4 respondeu que não tem enfrentado dificuldades.

Indagamos: 'O que o curso de Letras ofertado pelo Pronera representa pra você?'. A1 enfatizou: "*É uma forma de ajudar as escolas da vila onde moro, que é carente de professor especializado em Letras*". A2 revela: "*Um sonho realizado*". A3 afirmou: "*Representa contribuição para minha vida profissional*". A4 revelou: "*Uma oportunidade de conhecimento*". A5 disse: "*Em suma, representa um tudo, um sonho que está se realizando, ou seja, uma conquista*". A6 relatou: "*Representa uma oportunidade de ter um curso superior*".

Apesar das dificuldades apontadas, os alunos afirmaram que o curso trouxe a possibilidade de novos horizontes, e se mostraram otimistas no sentido de poderem contribuir com a comunidade. Porém, esses horizontes não coadunam com o projeto de educação de perspectiva emancipadora e desenvolvimento do campo. Isso porque o Estado vem atuando no Contexto da Prática do Pronera e influenciando de forma negativa esse Programa, por meio de suas ações.

O descaso com a construção do projeto pedagógico específico e a ausência de uma formação dos recursos humanos sobre os objetivos e princípios da Educação do Campo, entre outros, têm provocado um esvaziamento do Pronera, subvertendo seu sentido original. Por fim, o governo Bolsonaro (sem partido) publica no Diário Oficial da União, no dia 21 de fevereiro de 2020, o Decreto nº 10.252/2020, reorganizando a estrutura do Incra. Tal reestruturação extinguiu a coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando a continuidade do Programa e eliminando os mecanismos de participação social no governo. Essa ofensiva contra o Pronera tem a ver com o fato de este ser uma política pública de educação forjada pelo coletivo do campo. Incomoda ao governo o protagonismo dos movimentos sociais na defesa da educação proposta, a qual contraria o desenvolvimento econômico vigente, porque interessa ao Estado servir ao modelo agroindustrial. Então, no ensejo do Carnaval e de forma sutil, o governo dá um dos maiores golpes à classe trabalhadora do país: o engavetamento do Pronera.

CONCLUSÃO

De início, reavemos o problema inicial: Como se desenvolveu a política pública de Educação do Campo denominada Pronera desde seu processo de articulação até sua efetivação? Por certo, a motivação que fez nascer o esforço da pesquisa não responde às perguntas em sua plenitude, mas traz contribuições para os envolvidos na causa dos excluídos. Trata-se dos excluídos das políticas públicas da educação brasileira.

Esses excluídos são aqueles que habitam no meio rural, os quais vêm sofrendo com a negação de uma educação como direito; aos quais foi negado o direito de acesso e permanência em uma escola que responda aos seus anseios e que oportunize um desenvolvimento, enquanto classe social instituída. Este descaso com a educação dos povos do campo tem refletido no meio rural brasileiro e trazido sérias consequências para essa população.

Como já visto, essa educação causadora das mazelas no campo é um modelo urbano adaptado ao meio rural e está a serviço da classe econômica elitista, representada pelo agronegócio. Também, os poucos programas e ações desenvolvidos para atender a população do campo foram elaborados por sujeitos insensíveis aos seus anseios.

Por esse motivo, os movimentos sociais e sindicais que representam os trabalhadores e trabalhadoras do campo vêm propondo uma educação contra-hegemônica, de forte potencial transformador e que traz conceitos e significados diferentes do modelo vigente. Estamos diante da criação de uma política pública educacional atendida por Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera], instituída para atender jovens e adultos trabalhadores do campo.

Nessa empreitada, compreendemos as influências internacionais, nacionais e locais que incidiram sobre o Pronera, o arranjo que garantiu a construção dos textos dessa política e a forma em que esse Programa foi posto em prática por gestores, professores, estudantes do curso de Letras em São Félix do Xingu, no Pará. Também, à luz das proposições de Gramsci, trouxemos à tona as disputas, dentro do aparelho do Estado, pela representação dessa política.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa trarão contribuições para a construção dessa política pública de Educação do Campo, idealizada pelo coletivo e afiliada a um projeto de educação como direito e, sobretudo, comprometido com a valorização das diversidades e com o desenvolvimento sustentável do campo.

Para tal análise, servimo-nos do referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo das Políticas formulada por Ball (1994) e Ball, Bowe e Gold (1992). Ball (1994) nos forneceu elementos que possibilitou analisar a trajetória do Pronera. Também servimo-nos dos conceitos gramscianos de Estado, sociedade civil, hegemonia, ideologia e classe subalterna – os quais deram suporte às análises desta pesquisa para pensar o papel da sociedade civil e da sociedade política na construção do Pronera e também refletir sobre o papel dos intelectuais tradicionais e orgânicos que atuaram na construção dessa política.

A hipótese de que a definição do Pronera foi permeada por disputas ideológicas que mudaram os rumos e o sentido original da proposta de Educação do Campo em favor dos interesses do capital e que o Estado vem assumindo o controle dessa política para servir aos grupos hegemônicos do país foi confirmada no decorrer do percurso investigativo. Se não, vejamos.

Identificamos que o Pronera foi formulado em uma conjuntura que desencadeava um embate ideológico entre os divulgadores da necessidade de uma educação para homens e mulheres do campo que pudesse romper com o modelo instrumentalista – concepção defendida no encontro dos educadores da educação do campo – e os defensores da educação instrumentalista que vem sendo ofertada no Brasil [grupo do agronegócio], promotora do desenvolvimento econômico capitalista do campo.

Como estratégias formais de articulação de influências, foram organizadas as Conferências Nacionais de Educação do Campo e os Encontros Nacionais de Educadores da Reforma Agrária, para definir o conteúdo e forma da Educação do Campo. Costatamos que esses econtros despontaram em um contexto de fortalecimento do agronegócio, crescimento da exportação de produtos agrícolas, inviabilização da agricultura camponesa e crescente êxodo rural.

Observamos que os participantes desses encontros possuem perfis diferentes: a UNICEF é comprometido com a defesa e proteção dos direitos da criança e adolescentes; a UNESCO atua na erradicação da pobreza, na promoção do desenvolvimento sustentável; o MST representa a lutas sociais do campo; a CNBB tem o caráter religioso e exerce funções pastorais em favor dos cristãos do seu território; a UnB é comprometida com um ensino voltado para a realidade, com foco no resgate e valorização da cultura e comprometimento com os problemas socioeconômicos. Constatamos que esses encontros e conferências foram arenas nas quais interesses e influências nacionais e internacionais entraram em disputas pela

construção da política pública de educação – para área de Reforma Agrária – atendida por Pronera.

Identificamos que no Contexto de Influência Global, os bancos financiadores – BM e FMI – dos programas, projetos e planos, promotores de ajustes para atender os interesses do capital internacional, vêm disputando o contexto de influência, buscando uma educação para formação de 'capital humano' e suprimindo o protagonismo da UNESCO como divulgadora de uma educação como direito. Assim, na disputa global pelo contexto de influência, essas organizações internacionais da economia vêm ganhando terreno e assumindo o controle das metas e concepções limitadoras no campo educacional, e essa estratégia incidiu sobre o Pronera.

Também constatamos que no Contexto de Influência Global predomina uma agenda global para a educação que vem definindo discursos a serem professados pela UNICEF e UNESCO e mobilizando conceitos que tornam natural o debate sobre exclusão e pobreza. Além do mais, as agências definidoras de políticas educacionais, na disputa pelo contexto de influência, defendem uma educação que salta do polo da cidadania, do direito, para o polo da pobreza, da vulnerabilidade, e tal agenda incidiu sobre o Pronera.

A bem da verdade, o Contexto de Influência Global é permeado pela preocupação com o alívio à pobreza e está limitado pelas barreiras de segurança impostas pelo capitalismo. A atenção dispensada à educação tem finalidade clara: combater a pobreza nos países periféricos. Porém, no meio rural brasileiro, a pobreza tem acolhida porque o agronegócio vem sufocando a existência do camponês. Outrossim, o resultado da educação defendida pelo agronegócio no meio rural brasileiro, também contribuem com a questão da pobreza.

Identificamos que a agenda global é uma estratégia formal de articulação de influências, ao passo que fixam prioridades e definem como os problemas se equacionam. Ela vem concentrando a preocupação nos anos de escolaridades e na elevação dos índices de alfabetização com o objetivo de mudar os dados estatísticos educacionais dos países e bloquear os possíveis obstáculos que possam impedir o processo de acumulação; com isso, obscurece o caráter humanista da UNICEF e da UNESCO e o discurso educacional em nome do direito proferido por essas agências.

No Contexto de Influências Globais, constatamos que o Banco Mundial vem interferindo nas políticas educacionais do Brasil. Esse organismo vem propondo ajustes para atender aos interesses do capital internacional no sentido de oferecer mão de obra para o

mercado. Então, o Estado, em obediência aos ditames do capital, vem atuando frente às pretensões do processo de acumulação e desenvolvendo políticas educacionais em favor dos trabalhadores do campo, porém, submissas ao deleite da racionalidade capitalista.

Constatamos que, na disputa pelo Contexto de Influência, o Estado se coloca vigilante. Como exemplo, o coordenador do Pronera foi exonerado do cargo pelo fato de ter desenvolvido uma gestão estreita com os movimentos sociais do campo. No entendimento do poder público, essa relação abriria espaço para que o MST protagonizasse as ações do Pronera, em detrimento do Incra. Ora, o MST foi o grande responsável pelo engendramento desse modelo de educação e foi também referência no processo de articulação para materialização e difusão das concepções da Educação do Campo, sobretudo do Pronera. Essa atitude mostra o interesse do Estado em assumir a direção dessa política e não trair a lógica capitalista e o projeto da classe que ele representa.

Identificamos que a disputa por hegemonia travada entre a agroindústria – representada pelo Estado – e os movimentos sociais do campo ocorre em função da imposição desses movimentos em elaborar um *corpus* de teorias e de metodologias baseadas na relação e na cultura dos povos do campo e na compreensão da educação promotora de transformação social e que contraria o desenvolvimento econômico pretendido pela elite do agronegócio. Dado o conflito, o Estado entra em cena e intervém em favor da classe hegemônica – como alerta Gramsci –, representante do agronegócio, devido ao modelo de educação que os movimentos do campo estão a propor, o qual não atende à política de acumulação de capital.

Também a luta de classes travada entre a classe subalterna, defensora de uma educação em rompimento à lógica do mercado, e a classe do agronegócio, defensora da educação que favoreça seu desenvolvimento e expansão, vem sendo abafada pela UNICEF e UNESCO. Esses organismos atribuem um valor relativo ao caráter de classe da Educação do Campo, adulterando a centralidade da luta, transformando-a em questões focais, não ideológicas. Assim, as disputas voltam para o consenso, e o caráter desenvolvimentista e não classista vai sendo assumido pala educação do campo.

Outrossim, a associação recíproca do Contexto de Influência Global com o Contexto de Influência Nacional denunciou que a educação dos trabalhadores do campo entrou na agenda política do país porque a chamada reestruturação produtiva veio exigindo uma qualificação de mão de obra, porém, o Estado vem articulando em favor de um currículo reformulado nas bases da gestão do agronegócio e interferindo no Contexto da Prática dessa

política porque, em resposta aos acordos internacionais, o Estado é intimado a apresentar avanços nos resultados e que supere sua condição de país emergente.

Identificamos no Contexto de Influência Nacional outra disputa por espaços, difusão de ideias e expansão de domínios. Essa disputa hegemônica ocorre entre as organizações sociais e educacionais, movimentos e universidades em função da pluralidade existente no campo movimentalista. Multiplicidade de intenções, diferentes pleitos, posturas e ambiguidades coexistem entre os grupos que estão posicionados em favor das causas sociais do campo.

O Contexto de Influência Nacional revelou que tanto os pioneiros quanto os que agregaram recentemente ao processo de construção do Pronera disputam a hegemonia dessa política. Confirmamos a existência de fortes coincidências de objetivos, porém, diferentes projetos políticos. Os campos de influências, as áreas de atuação, os ritmos, as capacidades de organização, conjugam-se na busca por prestígio, controle, crédito e autoridade.

Outra contenda revelada pelo Contexto de Influência Nacional tem a ver com a relação entre o MST e as universidades. O cerne do conflito está na prioridade excessiva atribuída à formação política em detrimento do processo pedagógico propriamente dito. Essa postura está presente nas relações estabelecidas entre as bases do movimento e as lideranças, em que a priorização da 'mística' e a existência de uma disciplina inflexível são os mecanismos que mantêm a coesão do movimento. A própria coletividade em movimento é educativa e atua no processo de formação.

Identificamos outra contenda no Contexto de Influências Nacionais envolvendo os movimentos sociais do campo e o processo de institucionalização. Constatamos que o campo movimentalista vem enfrentando um fragmentado e contraditório processo de participação que tem a ver com o fato de o Estado ser um conjunto de forças e uma estrutura que o faz permanecer intocado e resistente às investidas de teor participativos. Detectamos que a natureza das contendas tem relação com os projetos políticos e com a repartição do poder.

As colisões com os limites e contradições nas relações institucionalizadas ocorrem porque o MST, na disputa por hegemonia, não abre mão do controle político e pedagógico do Pronera e, consecutivamente, do financiamento estatal. Na verdade, esse é um conflito inegociável por parte do Estado porque os fundos públicos são pressupostos do financiamento da acumulação do capital, no sistema capitalista.

Identificamos nos textos do Pronera o compromisso com os índices de alfabetização como forma de atender às exigências do mercado agrícola e favorecer a economia global. Constatamos que essa indicação está na contramão da compreensão de Reforma Agrária e de educação como direitos; do mesmo modo, não apresenta o propósito de defender a propriedade e o trabalho como um direito civil de cidadania e não coloca o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente – como a alfabetização no campo do Direito.

Identificamos que os textos do Pronera foram sendo elaborados de acordo com os interesses do poder público, a exemplo, os Manuais de Operação. Constatamos que o Manual de Operação elaborado em 2001 incorporou deliberações do governo referentes aos cortes de recursos, causando encolhimento nas ações, e também atribuiu um caráter assistencialista ao Programa. O Manual de Operação do Pronera de 2004 apresentou modificações que mudaram o entendimento sobre questões operacionais da política. Essas questões provocaram um intenso esvaziamento das ações, uma mudança de rumo e de sentido do Pronera.

Constatamos que a elaboração do Manual de Operação de 2011 ocorreu devida à necessidade de atualizações legislativas que vieram conferindo novos contornos ao Pronera, em termos operacionais. Essas questões têm a ver com o Acórdão do TCU/2008, que determinou a celebração de contrato ao invés de convênios e a inibição da participação de entes estranhos à Administração Pública, especialmente movimentos sociais ligados à Reforma Agrária, em todas as fases do curso promovido (do planejamento à avaliação). Também o Acórdão TCU/2010 pontuou algumas restrições quanto aos projetos a serem contemplados. Dentre as exigências, está a proibição de disciplinas ou práticas educativas que visam à formação de militância, o impedimento de previsão de avaliações dos discentes com base em seu comprometimento com os movimentos sociais.

Constatamos que o caráter deliberativo das organizações sociais e sindicais desse Manual de Operação sofreu um empalidecimento, restando, portanto, às organizações de trabalhadores rurais, representativas dos beneficiários, indicar as demandas educacionais e acompanhar o processo pedagógico dos cursos. Detectamos que o engajamento das instituições na promoção do Pronera, sobretudo do MEC, significou uma mudança de rumos da proposta inicial do referido programa. Os acórdãos exarados pelo TCU vieram permeados por crenças, valores, ideologias e formas de pensamentos. O poder público, com suas intenções, vem lutando e conseguindo, em certa medida, influenciar a construção do Pronera.

Constatamos que o texto da I Conferência trouxe uma proposta político-pedagógica com vista à promoção de mudanças no modelo de desenvolvimento do país; por sua vez, o texto da II Conferência retomou e reforçou essa necessidade e incumbiu a educação de tal função. O Parecer nº 36/2001 buscou reforçar o que estava preconizado no documento da I Conferência e propôs as bases para o projeto que viria fixar as Diretrizes Operacionais, enfatizando sua importância e defendendo a sua adoção; tal documento propôs adequar as escolas à vida do campo. Por outro lado, a Resolução nº 1/2002 surge para esclarecer, deliberar e regular a matéria sobre Educação Básica nas escolas do campo.

Detectamos que esses documentos demarcaram a entrada do MEC na promoção de programas destinados às escolas do campo em atendimento aos esforços do coletivo que buscavam uma educação em atendimento aos seus anseios. Essa entrada do MEC mudou a relação entre os movimentos sociais do campo e o governo federal e também entre as esferas governamentais, no que concerne à questão.

Constatamos que os textos das Diretrizes acomodaram os interesses das classes detentoras dos meios de produção, revelando uma forte ligação com a ordem capitalista e expondo o tipo de desenvolvimento pretendido ao país. Portanto, os dados revelaram que o Contexto de Produção de Texto foi contaminado por intenções que divergem daquelas emanadas do coletivo do campo. Fatos que reforçam essa afirmação é o desinteresse manifestado por parte do governo de FHC ao engavetar o documento das Diretrizes e a fala da secretária de Ensino Fundamental, Iara Prado, de que o Pronera se conformava como "uma iniciativa lastimável de educação". Portanto, o Contexto de Produção dos Textos revelou que a demanda oriunda da classe subalterna, a classe trabalhadora rural, pouco interessa ao Estado e que este está posicionado em apoio à classe dominante – à classe do agronegócio –, concebendo as localidades rurais como espaços de investimentos e não como lugar de vida, de produção, de cultura.

Constatamos que as disputas por expansão de domínios identificadas, dentro do campo movimentalista no Contexto de Influências Nacionais, materializam-se no Contexto de Produção de Texto quando os textos da política, ao invés de defenderem a criação do sujeito 'camponês', divulgam a criação do sujeito 'agricultor familiar' produtor de alimentos para o mercado interno e defensor do modelo de agricultura de *commodities*.

A saber, o Parecer nº 23/2007 destaca a importância do agronegócio para o comércio exterior e enfatiza que a Educação deve fortalecer a agricultura familiar. O Parecer nº 1/2006

reitera que a predominância da agricultura familiar concorre para o desenvolvimento rural integrado e autossustentável, e defende a Educação do Campo como estratégia de desenvolvimento do meio rural – e este desenvolvimento é capitalista, pois a agricultura familiar opera no campo capitalista. Os Contextos de Influência, tanto Global quanto Nacional, foram permeados por interesses que desembocaram no Contexto de Produção dos Textos.

Portanto, o Contexto de Produção dos Textos é permeado pelo interesse de promover a agricultura familiar como base do projeto de Educação do Campo. Tal intenção conjuga a uma situação que busca proteger a acumulação capitalista através da garantia de fixar a população do campo, e manter a força de trabalho barata para o capital, visto que a saída do campo provoca um aumento dos custos do salário urbano, propagação da ideologia do empreendedorismo no meio rural – que nada mais é do que a venda da ideologia burguesa com propósito de garantir a continuidade do sistema capitalista.

Enquanto o MST luta por um projeto de desenvolvimento que contemple o social e o econômico de forma justa e ambientalmente sustentável para o campo, os organismos multilaterais e o Estado influenciam no sentido de continuar o modelo de desenvolvimento atrelado ao agronegócio, que destrói a diversidade, trazendo empobrecimento para o campo. Portanto, constatamos que a ideologia do agronegócio encontrou abrigo nos textos de construção do Pronera, e o modelo de Educação pensado para garantir ao camponês o direito de acesso a uma educação que contemple seus anseios materializou-se com outros propósitos.

Identificamos que o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, que regulamentou o Pronera, refletiu a negociação do campo movimentalista e obrigou os estados e municípios a incluírem a Educação do Campo em seus planos de educação. De fato, buscou uma maior capacidade de interação, retirando a diversidade do polo do obstáculo e colocando-a no campo das prioridades enriquecedoras.

Constatamos que a função do respeito à diversidade é condição para a busca da inserção dos territórios no processo de desenvolvimento e que este desenvolvimento é capitalista e a proposta de educação do campo assume uma postura utilitarista no sentido de formar indivíduos como auxiliares na inserção competitiva dos territórios e não como sujeitos livres para decidirem seus futuros. O respeito à diversidade propagada pelo Estado obscurece o fato de que o sistema capitalista nunca irá respeitar às diversidades. Este sistema só divulga

o respeito à diversidade quando convém manter sua sobrevivência – o que vem acontecendo no âmbito educacional, sobretudo, no território dos camponeses.

O consenso estabelecido no primeiro evento em favor da proposta originária de Educação do Campo significou apenas uma trégua nas lutas. Na medida em que os textos do Pronera foram sendo construídos, o propósito dos grupos hegemônicos, particularmente da classe produtora rural, foi sendo desenhado. Esse propósito tem a ver com uma educação como estratégia de desenvolvimento do campo, em favor do capital financeiro. Dá pra ver que, como alerta Gramsci em seus Cadernos do Cárcere, o consenso sobrevindo aos dissensos das vozes sociais são precários e transitórios.

Da primeira Conferência aos textos mais recentes, percebe-se uma mudança na relação entre Estado e sociedade: embora os primeiros textos tenham mostrado certo interesse do Estado por um projeto de educação com vista a valorizar o modo de vida e de produção no campo, o Pronera vem sendo desenhado em outro formato, com a chancela do Estado. As demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo e suas alternativas de solução encontraram abrigo no seio do Estado como estratégia de amenizar as pressões populares e resolver problemas de governabilidade.

A investigação do Contexto da Prática do Pronera revelou que os profissionais que atuam no curso de Letras não conhecem a causa dos trabalhadores do campo e do projeto de formação que esses povos estão demandando. Essa questão, além de ferir o princípio da interação, também contribuiu para que o curso fosse ministrado sob os princípios e as orientações da educação vigente, causando um distanciamento dos princípios e objetivos do Pronera. Também, a ausência de um processo formativo dispensado aos profissionais que atuam no Programa demonstra a falta de empenho do poder público e atinge ao princípio da multiplicação, com claro propósito de fazer com que a educação a ser ofertada para os camponeses siga os princípios e orientações que coadunam com a educação no formato hegemônico do agronegócio.

Identificamos no Contexto da Prática que a dinâmica de implantação do curso seguiu na contramão do que está preconizado nos documentos orientadores do Pronera. A Minuta do Convênio celebrado entre o Incra e a Unifesspa centralizou ações, ferindo o princípio da participação da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo no processo de implantação e também afastou a comunidade local da função de identificar demandas, contrariando o Manual de Operação do Pronera – que atribui às entidades representativas dos

beneficiários a função de identificar demandas e acompanhar o processo pedagógico do curso. Também o Acórdão do TCU 2.653/2008, na disputa por influenciar o Contexto da Prática do Pronera, proibiu a participação dos movimentos sociais do campo nas ações do Programa – do planejamento à execução.

Esse afastamento dos movimentos sociais nas definições dessa política rompeu com o elemento fundamental de atuação do Pronera: a gestão participativa. Essa atitude objetiva, claramente, uma mudança de rumos. Ademais, o espaço de participação social, antes concedido, foi nada mais que uma estratégia de desarticular a sociedade de possíveis questionamentos e manter o consenso – como alerta Gramsci.

Detectamos no Contexto da Prática que o PPC que vem norteando as práticas do curso de Letras vinculado ao Pronera é o mesmo do curso de Letras regular, porém com algumas adaptações – o que contraria um dos princípios da Educação do Campo sobre a formulação de um PPC específico. Essa atitude impediu a formulação de um currículo com menos fragmentação disciplinar e conteúdos ligados à vida e ao trabalho no campo.

Ao analisar o PPC, constatamos que as adaptações feitas estão relacionadas à Pedagogia da Alternância como prática pedagógica exigida nos projetos de formação do Pronera. Essas adaptações são para fins de formalização do Termo de Execução Descentralizada [TED], mesmo porque não percebemos uma preocupação com a formação de recursos humanos capacitados para contribuir com o desenvolvimento sustentável e nem com o caráter político em favor da melhoria das condições de vida do campo.

Dessa questão, subtraímos uma clara intenção de manter o modelo de educação tradicional afiliado ao projeto de desenvolvimento econômico capitalista hegemônico do campo e um descaso com os princípios político-pedagógico do Pronera que se baseiam na relação entre educação e desenvolvimento territorial sustentável como condição essencial para qualificação do modo de vida da população do campo.

Constatamos que o Contexto da Prática do Pronera sofre com o descaso do poder público como investida para influenciar essa política. Cortes dos recursos, ausência de previsão orçamentária atraso de repasses e ausência de avaliação diagnóstica, foram objeto de denúncia dos entrevistados, que apontaram essas questões como as causadoras de dificuldade na execução do curso. A falta de recursos vem prejudicando todo o processo. Ademais, o rompimento dos repasses impediu que os professores desenvolvessem e acompanhassem os trabalhos do Tempo Comunidade [TC], comprometendo a prática pedagógica da alternância e

afetando ao princípio do diálogo, que visa à valorização dos diferentes saberes e à produção coletiva do conhecimento.

A bem da verdade, essa crise financeira enfrentada pelo Pronera tem a ver com o protagonismo do movimento na construção desse Projeto definidor de um jeito novo de produzir a vida e de um novo formato de desenvolvimento. As dificuldades relacionadas ao pedagógico são reflexos de uma ausência de política de capacitação sobre os princípios e objetivos do Pronera.

No Contexto da Prática do Pronera, detectamos algumas 'acomodações': por parte do Incra, em não acompanhar as ações do Pronera; da universidade, ao não cobrar as ações do Incra; e da comunidade, que vem aceitando, de forma passiva, a falta de apoio administrativo, financeiro e pedagógico. Essas questões afetam o princípio da interação e atingem o âmago da gestão participativa, prejudicando o processo de construção do Pronera. Ademais, essa postura do Incra demonstra a clara intenção de descaracterizar o Pronera, e essa postura da comunidade em aceitar esse 'estado de coisas' contribui para o enfraquecimento das lutas travadas no campo.

Constatamos que o espaço de participação no Contexto da Prática do Pronera é deficiente porque, tanto o pessoal do administrativo, do pedagógico, quantos os alunos do curso de Letras demonstraram-se alheios a várias questões importantes inerentes ao Pronera e ao próprio curso. Detectamos na fala dos entrevistados que muitos assuntos não são discutidos. Essa postura limita a participação do público envolvido – o que caracteriza um espaço de diálogo deficiente e que vem fragilizando o Programa. Também a comunidade não tem tido espaço de participação no Contexto da Prática do Pronera, ficando alheia ao processo de execução e acompanhamento do curso de Letras. Concluímos que a prática do Pronera está na contramão do que está preconizado nos documentos dessa política. A participação da comunidade é condição inarredável. O diferencial dessa proposta de educação é seu caráter participativo e o sentido democrático que ela imprime.

Ao disputar o Contexto Prática do Pronera, o Incra mantém uma postura isolada frente à Unifesspa e aos movimentos sociais. Essa indicação revela a forma isolada de gestão, contrariando as orientações do Manual de Operação do Programa referente à participação dos parceiros no processo de implementação do curso, e compromete um dos princípios político-pedagógicos do Pronera: o 'princípio da interação', o qual prevê o empenho dos parceiros na causa.

Também o poder público tem influenciado o Contexto da Prática do Pronera, negligenciando a aplicação dos objetivos e princípios do Programa. As falas dos entrevistados apontam que os professores não estão totalmente inteirados dos princípios e pressupostos das propostas pedagógicas do Pronera. Essas questões conjugam com outras: a ausência de um processo formativo e a falta de um diálogo efetivo entre o público participante. Ademais, o projeto 'Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas' foi elaborado por dois professores da Unifesspa e sem o envolvimento da comunidade e dos parceiros.

Detectamos no Contexto da Prática que a atuação da coordenação do curso tem ocorrido de forma isolada, sem a devida participação da comunidade e dos professores no processo de definição da metodologia, da escolha do material didático, das atividades a serem desenvolvidas, da forma de avaliação dos alunos. Essa atitude isolada causou resistência por parte dos professores em aceitarem um projeto, até então, desconhecido. Tal atitude isolada está nos formatos tradicionais de educação de receituário pré-estabelecido. Esse *modus operandi* está na direção contrária das recomendações dos documentos orientadores do Pronera.

Constatamos que o projeto não conseguiu ser concretizado de forma prevista devido aos impasses já identificados e que, embora reconheçam a eficácia do Pronera por meio do curso de Letras, os alunos não demonstraram uma relação entre a educação ofertada e o desenvolvimento territorial sustentável – o qual, nos termos dos documentos orientadores dessa política, é a base dos princípios político-pedagógicos do Programa e condição essencial para uma vida no campo com qualidade. Também o Projeto de Implantação do Curso não enfatiza os aspectos relacionados a uma formação de perspectiva emancipadora, preconizada no Manual do Pronera.

Os entrevistados avaliaram o curso de Letras de forma positiva, inclusive se posicionaram em apoio ao desenvolvimento do curso de formação de professores sob o comando das instituições estatais. As afirmações denunciam o posicionamento de alguém que está aquém dos princípios da Educação do Campo, pois uma das atribuições das organizações representativas dos beneficiários é o controle social, entendido como a participação do cidadão na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da Administração pública. O que ocorreu foi que o Estado limitou o protagonismo dos

Movimentos Sociais do Campo e foi assumindo o comando do curso nos moldes da educação urbana afiliada aos imperativos neoliberais.

Constatamos que a Unifesspa não tem cumprido a função de formar os seus quadros na perspectiva da Educação do Campo. Além disso, a ausência de qualificação dos recursos humanos tem prejudicado os objetivos do curso. Detectamos também que todas as disciplinas apontadas pelos alunos como sendo significativas para o processo formativo pertencem ao PPC de Letras regular. Verificamos que as expectativas dos alunos estavam assentes na possibilidade de cursar o ensino superior em uma Universidade Federal e numa formação baseada em competências necessárias para atuar no mundo moderno – que na verdade são competências necessárias para fortalecer a sociedade produtiva. Essas questões denunciam que a materialização do Pronera está na contramão dos requisitos necessários para fortalecer a Educação do Campo proposta, porque nem o Incra e nem a Universidade vem assumindo a dimensão que a proposta exige.

Destacamos que o Pronera veio marcando a relação entre os movimentos sociais do campo e o Estado. À luz da teoria gramsciana, afirmamos que o Programa se materializou como uma política pública de educação do campo com a finalidade de controlar os anseios dos camponeses [classe subalterna] e de manter o compromisso com as elites ligadas ao agronegócio [classe hegemônica]. Dessa forma, as tensões e as reivindicações oriundas do campo movimentalista vêm sendo abafadas e o Estado vem cumprindo seu papel de mediar o conflito e impor o consenso. Embora as teorias neoliberais mostrem uma neutralidade do Estado, já era de se esperar que este advogue para barrar qualquer possibilidade de interferência na economia.

Concluímos que a dimensão da transposição do Pronera foi marcada por um intenso processo de disputas ideológicas que mudaram os rumos e o sentido da proposta de educação do campo e que o Estado vem assumindo o controle dessa política, desvitalizando e subvertendo seu conteúdo original em nome de um modelo de desenvolvimento econômico que privilegia o agronegócio e a exploração intensiva dos recursos naturais.

Portanto, as vozes do campo movimentalista, ecoadas nas Conferências e nos Encontros Nacionais de Educadores do Campo, mesmo sendo convocadas a se conformarem em política pública de educação destinada aos trabalhadores do campo, têm encontrado pouco abrigo na materialização do Pronera. O MST, ao adentrar no nível superestrutural para atingi-

lo com seus interesses e assegurar o controle político e pedagógico do Pronera, colide com os limites e as contradições existentes nas relações institucionalizadas.

Alertamos que, embora o poder público venha arrefecendo e adulterando o sentido original do conteúdo do Pronera, esse Programa continua sendo território de lutas dos discordantes e também espaço de reflexões e de ações que podem nutrir e torná-lo implacável na luta por mudança social e desmantelamento do poder das elites do país. A pauta de reinvindicação dos movimentos do campo está dessubstanciada. É preciso criar bases sólidas para criticar o capitalismo na sua versão ideológica e a visão nefasta do neoliberalismo.

Há esperança de 'dias melhores' pois o governo Lula vem mantendo um discurso com proposta de abertura do diálogo com os movimentos sociais e garantia de maior participação social na elaboração e execução de políticas públicas. Acreditamos que, mesmo com as dificuldades econômicas e políticas que Lula enfrentará durante seu mandato, o campo movimentalista terá avanços em suas pautas.

É importante ressaltar a limitação surgida no decorrer desta investigação: devido à pandemia do covid 19 não foi possível contactar com os inquiridos de forma presencial. Por esse motivo, tive de elaborar questionários longos, o que tornou as análises mais complexas.

Tendo em vista futuras investigações sobre o Pronera, considero pertinente uma avaliação de outros projetos apoiados por este programa - como a alfabetização de Jovens e adultos do campo, para tentar perceber os entraves que tem impedido que o Pronera alcance essa população.

As recomendações que resultam da minha tese para uma política emancipatória e contra-hegemônica é que os Movimentos Sociais do Campo devem continuar na luta por espaço de participação nos Comitês Estaduais de Educação do Campo, nas Comissões de Monitoramento da Gestão e Financiamento da Educação do Campo, nos planejamentos de programas e projetos educacionais voltados para as escolas do campo, nos Conselhos e Colegiados das Unidades Educacionais para que seja combatida toda forma de insistência em manter o modelo de educação tradicional afiliado ao projeto de desenvolvimento econômico capitalista hegemônico e qualquer forma de violação dos princípios e orientações da Educação do Campo. A luta não pode parar!

BIBLIOGRAFIA[48]

[48] Bibliografia apresentada de acordo a norma da American Psychological Association (APA), 7ª ed.

Alvarenga, A. M. (2012). *O Círculo de Eranos: a experiência da educação do campo ou como os contextos podem gerar práticas emancipatórias de formação docente* [Tese de doutoramento, Universidade Lusófona]. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/2884/1/TESE%20FINAL.pdf

Alves, C. A. S. (2011). *A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pará]. http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacharles.pdf

Alves, M. M. (1979). *A Igreja e a Política no Brasil*. Brasiliense.

Andrade, F. F. (2004). Reestruturação produtiva: dos novos padrões de acumulação capitalista ao novo parâmetro de políticas sociais. *Revista Urutágua,*10, 1-9. http://www.urutagua.uem.br/010/10andrade.htm

Antunes, F. (2005). Governação global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia [entrevista]. *Perspectiva*, 23 (02), 449-465. http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html

Antunes-Rocha, M. I, Diniz, L. S & Oliveira, A. M. (2011). Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Em M. C. Molina & L. M. Sá (Org.). *Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto***.** Autêntica, 19-25. http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1033.pdf

Aranda, M. A. M. (2010). *A participação como ponto de convergência na gestão da Política educacional dos anos iniciais do século XX* [Comunicação]. Comunicação apresentada no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, Brasil, abril de 2010.

Arelaro, L. R. G. (1999). A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In C. Oliveira et al. (Org.). *Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras*. (pp. 61-89). Autêntica.

Arns, C. E. (2010). *A Cooperação na agricultura familiar no território Alto Uruguai Catarinense (SC) Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Santa Cruz do Sul]. https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/442/1/CarlosArns.pdf

Arroyo, M. G.(2007). Políticas de formação de educadores(as) de campo. *Cadernos Cede*, 27, (72), 157-176. http://www.cedes.unicamp.br.

Arroyo, M. G. (2012). Formação de Educadores do Campo. In R. S. Caldart, et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Org.). (2009). *Por uma educação do campo.* (4ª ed.). Vozes.

Arroyo, M. G. & Fernandes, B. M. (Org.). (1999). A educação básica e o movimento social do Campo: Por uma educação básica do campo. *Coleção Por Uma Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (2).

Azevedo, D. (2004). A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. *Estudos Avançados*, 18(52), 109-120. https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000300009

Azevedo, J. M. L. (2002). Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade,* 23(80), 49-71.

Ball, S. J. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo*

sem Fronteiras, 2(6), 10-32. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf

Ball, S. J. (2009). Ciclo de políticas: análise política. [*palestra*]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.ustream.tv/recorded/2522493

Ball, S. J. (2014). *Educação global S.A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Editora UEPG.

Ball, S., Bowe, R., & Gold, A. (1992). Reforming education & changing schools: Case *studies in policy sociology*. (1ª ed., p. 192). Routledge.

Barreto, S. S. (2011). *Estado, políticas públicas e educação: as políticas de regulação na contramão da emancipação humana* [Comunicação]. Comunicação apresentada no V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – 2011, Florianópolis, abril de 2011. UFSC.

Barros, L. A. & Lihtnov, D. D. (2016). Reflexões sobre a Educação Rural do Campo: As Leis, Diretrizes e Bases do Ensino no e do Campo no Brasil. *Geographia Meridionali*s, 2(1), 20-37. http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index

Barroso, E. R. (2011). *Educação do Campo: Contexto de Discursos e de Políticas* [Tese de doutoramento, Universidade de Campinas]. http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251137

Beech, J. (2009). A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 32-50. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beech.pdf.

Bello, I. M. (2011). *O Plano de Ações Articuladas (PAR) como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades* [Comunicação]. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Política e

Administração da Educação, São Paulo. http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0234.pdf

Benjamin, C. (2000). Um projeto popular para o Brasil. In C. Benjamin, R. S. Caldart (Org.). Projeto popular e escolas do campo. Articulação nacional Por Uma Educação Básica do Campo, (3), 09-22.

Benjamin, C. (1997). *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores do MST*. Vozes.

Bermejo, R. (1994). *Manual para uma economia ecológica*. Madrid: Catarata.

Bof, A. M., Morais, T. C., & Silva, L. H. (2006). A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In A. M. Bof; C. E. M. Sampaio et al. (Org.). *A educação no Brasil rural*. (pp. 69-137). INEP.

Boff (1980). *O caminhar da Igreja com os oprimidos*. Rio de Janeiro: Codecri.

Boneti, L. W. (2007). *Políticas públicas por dentro*. Unijuí.

Borges, L. F. P. (2007). A análise das políticas educacionais brasileiras de 1995 a 2002 e o Marxismo – hipóteses sobre Frigotto, Gentili e a Social-democracia. V Colóquio Internacional Marx-Engels. http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao2/Liliam_Borges.pdf

Borges, Z. P. (2002). *Política e educação: análise de uma perspectiva partidária*. Graf.FE; Hortograph.

Brandão, C. R. (1999). *O trabalho de saber: Cultura camponesa e escola rural*. Sulina.

Brito, K. R. S. (2013). *A Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância: Um estudo de caso em São Félix do Xingu-PA* [Resumo]. Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório.

Brito, L. E. P. F. & França, R. L. (2010). Reestruturação Capitalista: as indissociáveis configurações do cenário político e do mundo do trabalho. Em R. França (Org.). *Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho*. (1ª ed., Cap. 2). Alínea.

Calazans, M. J. C. (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. Em J. Terrien & M. N. Damasceno (Org.). *Educação e Escola no Campo.* Papirus, pp. 15-40.

Caldart, R. S. (2000a). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola na Pedagogia do MST*. Vozes.

Caldart, R. S. (2000b). A escola do campo em movimento. Em C. Benjamin & R. S. Caldart (Org.). *Projeto popular e escolas do campo.* Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, (3), 24-47.

Caldart, R. S. (2003). A Escola do Campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras,* 3 (1), 60-81.

Caldart, R. S. (2004). Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In Molina, M. C; Jesus, S. M. S. A (Org.). *Coleção Por Uma Educação do Básica do Campo*. Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, (5), 10-31.

Caldart, R. S. (2009, mar./jun.). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trab. Educ. Saúde,* 7 (1), 35-64. https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf

Camacho. R. S. (2017). O Pronera: uma política pública de educação para inclusão social da classe camponesa. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, 2, (2), 25-29. https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php/MundiSH/article/view/64

Camini, I. (1998). *O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: Limites e desafios*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/253314

Campanhola, C., & Silva, J. G. (2000). Diretrizes de Políticas Públicas para o Novo Rural Brasileiro: Incorporando a noção de desenvolvimento local. Em C Campanhola & J. G. Silva (Ed.). *O Novo Rural Brasileiro: políticas públicas* (pp. 61-89). Embrapa Meio Ambiente.

Campos, M. M. M. (1991). As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, 79, 56-64. http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1016/1025

Campos, R. (2008). *Educação infantil e organismos internacionais: Uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92091

Campos, R. (2009). A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. *Práxis Educativa*, 4 (1), 29-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89415700004

Capelo, M. R. C. (2000). *Educação rural e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado* [Resumo]. [Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório.

Caporal, F. R. & Costabeber, J. A. (2000). Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. *Agroecologia e*

*Desenvolvimento Rural Sustent*ável. Porto Alegre, 1, (1), 16 -37. http://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_desesenvolvimento.pdf

Carnoy, M. (1988). *Estado e Teoria política*. Papirus. (Original publicado em 1984).

Carvalho, S. M. G. (2006). *Educação do Campo: Pronera, uma Política Pública em Construção* [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Ceará]. http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3506/1/2006_tese_smgcarvalho.pdf

Castells, M. (1997). *The power of identity*. Blackwell.

Catani, A. M. (2011). *O que é Capitalismo*. (35ª ed.). Versão ampliada. Brasiliense.

Cavalcante, R. L. (2003). *A escola rural e seu professor no Campo das Vertentes* [Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5092@1

Cellard, A. (2012). A análise documental. Em J. Poupart, J.P. Deslauriers, L. H Groulx,. A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (Nasser, A. C. A., Trad., 3ª ed., pp. 295-316). Vozes.

Comissão Pastoral da Terra [CPT]. (2006). *Os pobres possuirão a terra (Sl 37,11): pronunciamentos de bispos e pastores sinodais sobre a terra*. Teixeira P. C. (xilogra.). São Leopoldo, RS: Sinodal. https://cptnacional.org.br/downloads-2?task=download.send&id=126&catid=26&m=0.

Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo [Texto Base] (1998, jul.). Fernandes, B. M.; Osfs, P. R. C. & Caldart, R. S. (Red.). Luziânia, GO.

Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004). *Por Uma Polí̇ptica Pública de Educação do Campo [Declaração Final*]. Luziânia, Go. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4537.pdf.

Coutinho, C. N. (2005). [Capa]. In Montaño, C. *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao setor emergente de intervenção social*. (3ª ed.). Cortez.

Costa, I. S. (2014). Os Bispos Nordestinos e a Criação da CNBB. *Interações: Cultura.* https://www.redalyc.org/pdf/3130/313031807009.pdf.

Cunha, I. M. R. F. (1990). *Do mito à análise documentária.* Editora da Universidade de São Paulo.

Dagnino, E. (2002). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. Em E. Dagnino (Org). *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. Paz e Terra.

D'Agostini, A. (2009). *A educação do MST no contexto educacional brasileiro* [Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia]. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/ted_mst.pdf

D'Agostini, A. & Vendramini, C. R. (2014). Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 22 (2), 299-322. https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194

Dale, R. (2008). A globalização e o desenho do terreno. *Revista Espaço do Currículo*, 1 (1), 12-33. https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/3640

Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação? *Educação & Sociedade*, Campinas, 25 (87), 423-460.

http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007

Daltro, R. R. (2007). Movimentos sociais e Educação do Campo. *Revista Vidya*, 27, (2), 33-42.

Damasceno, M. N., & Beserra, B. (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: Estado da arte e perspectivas. *Educ. Pesqui. [online]*. 30 (1), 73-89. http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1

Dias, E. F. (1998). Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes. *Revista Outubro*, 01, 45-52. http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-1-03.pdf

Dowbor, L. (1998). Descentralização e meio ambiente. In M. Burstyn (Org.). *Para Pensar o Desenvolvimento Sustentável*. (pp.103-112). Editora Brasiliense.

Duarte, A. (2005). O processo de reestruturação capitalista, a "modernização" do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos de 1990. *Cadernos de Educação [FAE/UFPEL]*, 25, pp. 53-78

Faleiros, V. P. (2000). *A política social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e Assistência social*. (8ª ed.). Cortez.

Fariñas, M. Razo, R. & Soares, S. (2006). Perfil Estatístico da Educação Rural: Origem Socioeconômica Desfavorecida, Insumos Escolares Deficientes e Resultados Inaceitáveis. In Bof, A. M. (Org.). *A educação no Brasil rural***.** (pp. 47-68). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

Fernandes, B. M. (2008). *Sobre a Tipologia de Territórios*. São Paulo: CAPES; CLACSO.

Fernandes, B. M. (2002). Diretrizes de uma caminhada. Em E. J. Kolling, P. R. C. Osfs; R. S. & Caldart (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas***.** Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, (4), 61-70.

Fernandes, B. M. (2001). *Questão Agrária, Pesquisa e MST*. Cortez.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O Campo da Educação do Campo. In Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. M. C. Molina & S. M. S. A. Jesus (Org.). Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, (4), 32-53.

Fernandes, C. Razo, R. & Soares, S. (2005). O impacto da municipalização do Ensino Fundamental brasileiro: uma estimativa por escores de propensão utilizando os dados do Censo Escolar. www.econ.puc-rio.br/pdf/seminario/2005/artigo_versao2_cris.pdf

Ferreira, A. B. H. (2008). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. (7ª ed.). Positivo.

Ferreira, W. G. (2014). *O nascimento de uma política pública: das articulações à formulação do Pronera*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19987

Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC] (2010). *Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Sede da Contag, 16 e 17 de agosto. Brasília.

Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC] (2011). *Nota técnica sobre o programa escola ativa: uma análise crítica*. Brasília.

Foucault, M. A. (1996). *Ordem do Discurso*. (3ª ed**.).** Edições Loyola..

Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 7-20.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia**:** saberes necessários à prática educativa*. [31ª ed.]. Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (13ª ed.). Paz e Terra.

Freitas, D. N. T. (2008). A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. Em D. N. T. Freitas & N. A. S. Fedatto (Org.). *Educação Básica: discursos e práticas político-normativas e interpretativas*, (pp. 33-53). Editora da UFGD.

Freitas, H. C. A. (2007). *A construção da rede sócio-técnica de educação de assentados da Reforma Agrária: o Pronera* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90502

Frigotto, G. O. (2000). Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In Fazenda, I. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional,* (pp. 69-91). São Paulo: Cortez.

Fullgraf, J. B. G. (2007). *O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula* [Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9982

Gaia, C. A., Guerra, R. B. & Nunes, J. M. V. (2013, jun./jul.). Educação do campo como pressuposto basilar para o processo indutor de desenvolvimento local. *Revista de Educação Educere Et Educare. Unioeste Campus de Cascavel*, 8 (15), 147-162.

Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas públicas de inclusão: Uma análise do campo da educação especial brasileira* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina]. http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87561

Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário. Em P. Gentili & T. Silva (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 9-49). CNTE.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ª ed.). Atlas.

Gohn, M. G. (2013, mai/ago). Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. *Revista Cesgranrio*, 5, (14), 238-253.

Gohn, M. G. (1997a). *Teoria dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. Edições Loyola.

Gohn, M. G. (1997b). *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. Cortez.

Gohn, M. G. (1995). *História dos movimentos e lutas sociais: A construção da cidadania dos brasileiros*. Loyola.

Gramsci, A. (1976). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. (2ª ed.). Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (1971). *Selections from Prison Notebooks*. International Publishers.

Grupo de Estudos Sobre a Construção Democrática. (1998/1999). Sociedade Civil democracia: reflexões sobre a realidade brasileira. *Idéias - Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,* Ano 5(2) /6(1), 13-42.

Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo [GPR]. (2004). Referências para uma política nacional de educação do campo. M. N. Ramos; T. M. Moreira & C. A. Santos (Coord.) *Caderno de Subsídios.* Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Guhur, D. M. P. & Silva, I. M. S. (2009). A contraditória relação entre o Movimento Social e Estado na disputa pela formulação de Políticas Públicas para a Educação do Campo. *Eccos. Revista Científica*, 11, (2), 335-352. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/715/71512786002.pdf.

Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, 35, (129), p.1165-1182.

Hage, S. A. M., & Barros, O. F. (2010). Currículo e educação do campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do Currículo*, 3 (1), 348-362.

Hashizume, M. (2013). Pobre município rico. *Revista do Brasil*. (41ª ed.). https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/2013/04/pobre-municipio-rico/

Ianni, O. (1996). *A era do globalismo*. (4ª ed.). Civilização Brasileira.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2002). *Censo de Educação Básica*. http://portal.inep.gov.br/basica-censo

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2015). *Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária [II PNERA]*. Brasília.

Jesus, S. M. S. A. (2004). Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In Andrade, M. R., Di Pierro, M. C., Molina, M. C. & Jesus, S. M. S. A. et al. (Org.) *A educação na Reforma Agrária em perspectiva*. (pp. 89-100). São Paulo: Ação Educativa.

Júnior, W. M. V. (2013). *A Política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio UEA/Incra/Pronera (2004/2008)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas,

para obtenção do grau de Mestre, orientada por Arminda Rachel Botelho Mourão. https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3175.

Kauchakje, S. (2007). Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica para a participação sociopolítica. Em E. Jezine & M. L. P. Almeida (Org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares* (pp 51-68). Alínea.

Kickert, W, Klijn, E-H. & Koppenjan, J. (Eds). (1997). *Managing complex networks: strategies for the public sector*. London: Sagem.

Kolling, E. J., Nery, F. S. C. & Molina, M. C. (Org.). (1999). Por uma educação básica do campo: memória. (3ª. ed). Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, (1).

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Artes Médicas Sul.

Leher, R. (2007). Educação popular como estratégia política. Em E. Jezine, M.L.P. Almeida (Orgs.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares* (1ª ed., pp. 20-32). Alínea.

Leite, S. C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. Cortez.

Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educaçã*o, 20, (2), 151-181.

Lima, M. (2010). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]: Os desafios e avanços para a educação do campo. *EcoDebate*. https://www.ecodebate.com.br/2010/12/29/programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera-os-desafios-e-avancos-para-a-educacao-do-campo/

Lima, N. E. (2014). *Políticas Públicas para a Educação do Campo no Estado de São Paulo: Impactos, repercussões, contradições e perspectivas* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos].

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2344/6023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lima, P. G. (2010). Estado, Políticas Educacionais e escola no Brasil. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 15. MG.

Lima, P. G., Aranda, M. A. M. & Lima, A. B. (2012, jan./abr.). Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Rev. Ensaio*, 14 (01), 51-64.

Lira, E. R. & Schultz, E. A. D. (2011). Educação e desenvolvimento do campo no Estado do Tocantins: uma realidade possível? *Campo Território – Revista de geografia agrária*, 6, (12), 104-133.

Machado, E. (2008). MST e neoliberalismo: avanços, limites e contradições da luta pela terra no Brasil. In Carrera, N. I. Maya, M. L. & Calveiro, P. (Orgs.). *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*, (1ª ed, pp 231-257). CLACSO.

Mainardes, J. (2009). Análise das Políticas Educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, 9 (1), 4-16

Mainardes, J. (2007). Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 801-804.

Mainardes, J. (2006a). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27 (94), 47-69.

Mainardes, J. (2006b). A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de Políticas Educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação* [PPGE/ME FURB]. 1 (2), 94-105.

Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 106 (30), 303-318.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.* (5ª ed.) Atlas.

Maroneze. L. F. Z. & Lara, A. M. B. (2009). A política educacional brasileira pós 1990: Novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. *Anais do Congresso Nacional de Educação,* 9. João Pessoa.

Marques, M. I. M. (2006). Relação Estado e MST: algumas fases e faces. *Revista Lutas e Resistências*, (1), 184-196. http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/revista1aedicao/lr184-196.pdf

Martins, J. S. (1993). *A chegada do estranho*. Hucitec.

Marx, K. & Engels, F. (1989). *A Ideologia Alemã*. [I – Feurbach]. (J. C. Bruni & M. A. Nogueira, Trad.). São Paulo: Hucitec. (Original publicado em 1845).

Marx, K. & Engels, F. (1967). Manifesto do Partido Comunista. In H. Laski. *O Manifesto Comunista de 1848*. Zahar. (Original publicado em 1848).

Mendonça, S. R. (2007). Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. *Revista Outros Tempos,* (01, Vol. Especial, pp. 1-12). https://uema.openjournalsolutions.com.br/outrostempos/index.php/outros_tempos_uema/article/view/357/293

Menezes Neto, A. J. (2008). As relações da Igreja Católica com os movimentos sociais do campo: a ética da Teologia da Libertação e o espírito do socialismo no MST. *Revista CEAS*, 232.

https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/82/63

Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília: Presidência da República. http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf.

Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA] & Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. (2001). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]. *Manual de Operações*. Brasília.

Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA] & Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. (2004). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]. *Manual de Operações*. Brasília.

Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA] & Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. (2011). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações*. Brasília.

Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA] & Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. (2014). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]. *Manual de Operações*. Brasília.

Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA] & Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. (2016). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]. *Manual de Operações*. Brasília.

Ministério Extraordinário de Política Fundiária. (1998). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]. *Manual de Operações.* Brasília.

Minto, L. W. (2006). Verbetes. In J. C. Lombardi; D. Saviani; M. I. M. Nascimento (Orgs.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Histedbr. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html.

Molina, M. C. (2008). A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In C. A. Santos (Org.). *Por uma educação do campo - Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação*. Incra; MDA, pp. 19- 31.

Molina, M. C. (2003). *A Contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável* [Tese de doutoramento Universidade de Brasília]. Repositório.

Molina, M. C. & Sá, L. M**.** (Org.) (2011). Licenciatura em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**.** Autêntica Editora. http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1033.pdf

Momma, A. M., Cardoso, L. D. & Bryan, N. A. P. (2009). Política Públicas: Para quem e para que projeto político-social? Em E. M. M. Lima et al. (Org.). *Políticas Públicas de educação – saúde: Reflexões, diálogos e práticas*. (1ª ed. pp 19-28). Editora: Alínea.

Montaño, C. (2005). *Terceiro Setor e a questão social: Crítica ao setor emergente de intervenção social.* (3ª ed.). Cortez.

Mota Júnior, W. P. & Maués, O. C. (2014, out./dez.). O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 39 (4), 1137-1152. https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923.

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST]. (1997). *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma agrária ao Povo*. I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária [I ENERA]. Brasília.

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST]. (2015). Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária [II ENERA]. https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/ii-enera-manifesto-vf.pdf.

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra [MST]. (s/d). Portal do MST. https://mst.org.br/educacao/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20das,social%2C%20da%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A0%20universidade

Munarim, A. (2013). Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. In *Revista Pedagógica*, Chapecó, 15, (31), 21-43.

Munarim, A. (2010). O cenário da construção de uma política pública da Educação do Campo. *Revista Marco Social*, 12, (1), 08-10. http://www.institutosouzacruz.org.br/groupms/sites/ins_8bfk5y.nsf/vwPagesWebLive/DO8BVKWA/$FILE/medMD8G4KVQ.pdf?openelement

Munarim, A. (2008). Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Revista Educação.* Santa Maria, 33, (1), 57-72. http://www.ufsm.br/ce/revista.

Munarim, A. & Schmidt, W. (2014). *Educação do Campo e as Políticas Públicas Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação*. Florianópolis: UFSC. https://escoladaterrasc.files.wordpress.com/2014/12/manual-educ-campo.pdf.

Nascimento, C. G. (2009a). *Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa* [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. https://repositorio.unb.br/handle/10482/4819

Nascimento, C. G. (2009b). Educação do campo e a teoria critica em Gramsci. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educaciona.* 4, (8). 97-116.

Nascimento, C. G. (2005). *A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: Um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás [EFAGO]*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas]. http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/337304

Nascimento, C. G. (2003). Pedagogia da resistência cultural: Um pensar a educação a partir da realidade campesina. *Anais do Encontro Regional de Geografia*, 8, Goiás. pp.1-11. Mimeografado.

Nery, I. J. (1999). Apresentação. In Arroyo, M. G. & Fernandes, B. M. (Org.). *A educação básica e o movimento social do Campo: Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, (2), 08-11.

Neves, L. M. W. (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. Xamã.

Oliveira, C. (1999). Municipalização do ensino do Brasil. Autêntica.

Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 323-37. https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf.

Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação [RBPAE]*. 25 (2),197-209.

Oliveira, D. A. (2001). Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. Em L. F. Dourado & L. F. V. Paro. (Org.). *Políticas públicas e educação básica* (pp. 105-121). Xamã.

Oliveira, F. (2001). Política e Estado no pensamento marxista. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos. 22 (43), 9-28. https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15363

Oliveira, M. A. (2008). *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do campo: Do pretendido marxismo à aproximação ao Ecletismo pós-moderno* [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Paraná]. http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese

Oliveira, M. E. B. (2015). *As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia: O ProJovem Campo – Saberes da Terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária* [Tese de doutoramento, Universidade Federal do Paraná]. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37714

Oliveira, M. R. D. (2008). Dos programas oficiais para a educação rural aos projetos de educação do campo dos movimentos sociais. *Revista Labor*, 1 (1), 68-89. https://doi.org/10.29148/labor.v1i1.6672.

Ong, A. (2006). *Neoliberalismo as exception. Mutations in citizenship and sovereignty*. Duke University Press.

Pádua, E. M. M. (2004). Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática. (12ª ed.). *Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico*. Papirus.

Paiva, V. (1980) Estado e educação popular: recolocando o problema. In A. Bezerra; C. R. Brandão (Org.). *A questão política da educação popular*. Brasiliense. pp. 79-87.

Revista Leader Magazine (1994). *Cultura y Desarrollo,* 8.

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação - Departamento da Diversidade Coordenação da Educação do Campo (2009). *II Caderno Temáticos da Educação do Campo.*

Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. Xamã.

Picolotto, E. L. (2008). Quando novos atores entram em cena o que muda? A construção de representação política dos agricultores de base familiar no Sul do Brasil. *Revista Espaço Acadêmico*, (91), 1-7. www.espacoacademico.com.br/091/91picolotto.htm.

Plano Nacional de Educação [PNE]. (2001). Ministério da Educação (MEC). INEP.

Porto-Gonçalves, C. W. (2005). A nova questão agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. *Revista Geografias*, (1), 7-25. https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13178

Princeswal, M. (2007). *MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica* [Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14888

Queiroz, J. B. P. (2004). *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional* [Tese de doutoramento, Universidade de Brasília]. https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5084

Ramos, L. M. P. C. (1991). Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, 77, 19-23. http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a02.pdf

Rezende, M., & Baptista, T. W. F. (2015). A Análise da Política proposta por Ball. In.: Mattos, R. A., & Baptista, T. W. F. (Orgs.). *Caminhos para análise das políticas de saúde.* (1ª ed., cap. 6, pp. 273-283). Rede Unida.

Ribeiro, C. J. (1985). História de uma escola para o povo: projeto João-de-Barro-Maranhão-1967/74. UFMA.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In R. S. Caldart et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Ribeiro, M. (2009). Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação? Revista Brasileira de Educação, 14, (42), 423-439.

Ribeiro, V. M. & Silva, C. C. (Eds). (2007). A concepção do Banco Mundial sobre Desenvolvimento e Educação. Em C. C. Silva, D. Azzi, & R. Bock (Org.), *Banco Mundial em foco: Um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na da América Latin*a. (1 ed., cap. 1, pp. 8-17). Ação Educativa. http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348

Ricci, R. (2010). CNBB e o pêndulo para a direita. *Revista Espaço Acadêmico*, 10, (109), 1-6. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10224

Ricci, R. (2009). "Com o fim da era dos movimentos sociais, foi-se a energia moral da ousadia". *Revista do Instituto Humanistas Unisinos,* (317). http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2992-ruda-ricci-2

Ricci, R. (2001). Movimentos Sociais Rurais nos anos 90. *Diálogos Revista Electrónica de Historia.* 2, (1). https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6304/6006

Rocha, H. O. (2009). Da educação rural à educação do campo: As "velhas" lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos. I seminário Nacional Sociologia & políticas: Sociedade e Política em tempos de Incerteza, UFPR..

Rocha, I. L. (2011). As políticas públicas para o ensino fundamental obrigatório em tempos de neoliberalismo. *V Encontro brasileiro de educação e marxismo,* Florianópolis. http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t005.pdf.

Rocha, M. I. A. (1998). A construção histórica da escola no meio rural em Minas Gerais. Por uma Educação Básica do Campo: *Cadernos de Textos do 1º Encontro Estadual de Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 5-12.

Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (115), 25-63. https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf.

Sader, E. (2013). A construção da hegemonia pós-neoliberal. Em E. Sader (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. (pp. 135-144). Boitempo; FLACSO.

Sader, E. (1999). Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In E. Sader & P. Gentili. (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* (pp. 120-130). Vozes.

Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção* (4ª ed.). Editora da Universidade de São Paulo.

Sauer, S. & Souza, M. S. (2008). Movimentos sociais na luta pela terra: conflitos no campo e disputas políticas. In V. L. S. B., Ferrante & D. C. A., Whitaker (Org.). *Reforma agrária e Desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais*. Fernandes, B. M. et al (Aut.) (pp. 53-87). MDA.

Saviani, D. (2007). O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, 28, (100). https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECADI]. (2007). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. R. Henriques; A. Marangon; M. Delamora; A. Chamusca (Coord.). *Caderno de Subsídio (2).*

Senra, A. O. (2000). Propostas educacionais da Igreja Católica sob o neoliberalismo. In Neves, L. M. W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Autores Associados.

Shiroma, E. O. & Evangelista, O. (2014). Estado, Capital e Educação: Reflexões Sobre Hegemonia e Redes de Governança. *Educação e Fronteiras*, v.4, n.11, p.21-38. https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359

Shiroma, E. O., Campos, R. F. & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. 23 (2), 427-446. https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999

Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. & Evangelista, O. (2000). *Política Educacional*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Silva, I. G. (2003). Democracia e Participação na "Reforma" do Estado. *Coleção Questões da Nossa Época,* (1ª ed., 103,). Cortez.

Silva, J. A. & Lara, A. M. B. (2008). *A reforma do estado e a política educacional brasileira na década de 1990*. *I Seminário do Trabalho - Trabalho, Economia e Educação no Século XXI*, Marília. http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/janialvessilvaangelamaralara.pdf

Silva, R. N. & Melo, G. N. (1992). As políticas governamentais para a Educação Básica. In D. Saviani, et al. *Estado e Educação.* Papirus.

Silva, M. E. B. R. (2005). *O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci*. *Colóquio Marx e Engels*, Campinas.

Smit, J. (1987). *O que é documentação*. Brasiliense.

Soares, L.T. (2005). [Prefácio]. Em C. Montaño. *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao setor emergente de intervenção social.* (3ª ed. p. 11). Cortez.

Soares, S. B. V. (2018). Estado e educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. *Inter-Ação,* 43, (1), 240-258. http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46081

Souza, C. S. (2006). *Pelas ondas do rádio: cultura popular, camponeses e o Movimento de Educação de Base* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11072007-100422/pt-br.php

Souza, D. B. & Faria L. C. M. (2004). Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, 12 (45), 925-944.

Souza, L. A. G. (2004). As várias faces da Igreja Católica. *Estudos Avançados*,18, (52), 77-95. https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000300007

Souza, E. J., Andrade. E. F., Lima, G. A. M. & Machado, C. L. B. (2008). Teoria e prática da educação do campo: Análises de experiências. In C. L. B. Machado; C. S. S. Campos; C. Paludo (Org.). *Limites e possibilidades: Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo*. (pp. 44-55). MDA

Sposito, M. P. (1984). *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. Loyola.

Teodoro, A. (2013). Políticas Educativas o la transdisciplinariedad de un campo de Estudio. In C. Tello (Coord. Comp.). *Epistemologías de la política Educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques.* (1ª ed., pp. 485-494). Mercado das Letras.

Teodoro, A. (2011) *A Educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Liber Livro.

Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Teodoro, A. (2005). Mandato e legitimação nas políticas para a educação [Entrevista concedida a O. Evangelista]. *Perspectiva*, 23 (01), 223-234. http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Cortez.

Teodoro, A. (2002). As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *Eccos Revista Científica*, 4 (1), 61-77.

Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade. Em S.R Stoer, L. Cortesão, J.A. Correia (Org.). *Da crise da educação à "educação" da crise: educação e a transnacionalização dos mecanismos de regulação social* (pp. 125-161). Afrontamento.

Valença, M. M. (2009). O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST] e a universidade pública brasileira: um caso de tradução. *Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades [CIENTEC]*, Ano I, (1), 79-91.

Vendramini, C. R. (2007). Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*, 27, (72), 121-135. https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf.

Waizbort, L. (1998). Classe social, Estado e ideologia. *Tempo Social*, 10, (1), 65-81.

Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

Constituição do Brasil (1967). Brasília, DF: Congresso Nacional.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946). Rio de janeiro. Assembleia Constituinte.

Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1937). Rios de janeiro. Assembleia Constituinte.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934). Rios de janeiro. Congresso Nacional Constituinte.

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). Rio de Janeiro. Congresso Nacional Constituinte.

Constituição Política do Império do Brasil (1824). Rio de Janeiro. Registrada na Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiais. Outorgada pelo Imperador D. Pedro I.

Decreto nº 10.252/20, de 20 de fevereiro. *Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria [INCRA] e remaneja cargos em comissão e funções de confiança.* Presidência da República.

Decreto nº 8.752/2016, de 09 de maio. *Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Diário Oficial da União, 10 de maio de 2016.

Decreto nº 7.352/10 de 04 de novembro. *Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 nov. 2010.

Decreto nº 6.672/08 de 02 de dezembro. *Regulamenta o art. 6º da Medida Provisória nº 2.183-56, de 24 de agosto de 2001, que trata do Subprograma de Combate à Pobreza Rural, instituído no âmbito do Programa Nacional de Reforma Agrária, e dá outras providências.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6672.htm

Decreto nº 6.094/07 de 24 de abril. *Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.* Presidência da República. Casa Civil.

Decreto-Lei n.º 9.613/46, de 20 de agosto. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasil*, 1946.

Emenda Constitucional nº 14/96, de setembro. *Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.* Presidência da República. Casa Civil.

Instrução Normativa nº 78/2014 de 13 de maio. *Dispõe sobre critérios e parâmetros para a capacitação dos servidores do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]*. Publicado no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2014. Instituto de Colonização e Reforma Agrária [INCRA].

Instrução Normativa nº 75/2012 de 19 de novembro. *Estabelece normas regulando o procedimento e os critérios para a concessão e a manutenção de bolsas a professores das redes públicas e a estudantes beneficiários do Pronera*. Instituto de Colonização e Reforma Agrária [INCRA].

Lei nº 12.796/2013 de 04 de abril. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobrea formação dos profissionais da educação e dar outras providências.* Diário Oficial da União, 05 de abril de 2013. Ed. 65, Seção 1.

Lei nº 12.695/2012 de 25 de julho. Convertida da Medida Provisória nº 562/ 2012. *Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas.*

Lei nº 11.947/09, de 16 de junho. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; e dá outras providências*. Presidência da República. Brasília, 2009.

Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB*]. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1996.

Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro. *Fixa as Diretrizes da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

Parecer nº 23/2007, de 12 de setembro**.** *Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.* (M. A. Hingel, Rel.). Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB].

Parecer n.º 36/01 de 04 de dezembro. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.* Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB].

Parecer nº 1/06 de 01 de fevereiro. *Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância [CEFFA]*.

Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECADI]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB].

Parecer nº 3/08, de 18 de fevereiro. *Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.* Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB].

Portaria nº 19/16, de janeiro. *Dispõe sobre o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA].

Portaria nº 430/2014 de 5 de agosto. *Aprova o Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária [Pronera]*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA]. Diário Oficial da União, Sessão 1 de 8 de agosto de 2014.

Portaria nº 86/ 2013, de 1 de fevereiro. *Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais*. Diário Oficial da União nº 24 de 04 de fevereiro de 2013, seção 1, p.28.

Portaria nº 238/11, de 31 de maio. *Aprova o Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA].

Portaria nº 282/04, de 26 de abril. *Aprova o novo Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA].

Portaria nº 2.895/04, de 16 de setembro. *Altera os Artigos 2º e 3º da Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003*. Ministério da Educação [MEC]. Diário Oficial da União, 20 de setembro de 2004, seção II, p. 12.

Portaria n.º 1.374/03, de 03 de junho. *Institui Grupo Permanente de Trabalho*. Ministério da Educação [MEC]. Diário Oficial da União n.º 106, de 04 de junho de 2003, Seção 2, página 07.

Portaria nº 196/01 de 27 de agosto. *Vinculou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera] ao Incra*. Publicada no Diário Oficial da União de 28 de agosto, Seção 1, página 81.

Portaria nº 837/01, de 30 de agosto. *Aprova o Manual de Operação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera]*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA]. Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA].

Portaria nº 10/98 de16 de abril. *Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [Pronera], vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações.* Ministério Extraordinário da Política Fundiária [MEPF].

Resolução nº 2/08 de 28 de abril. *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.* Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB]. Diário Oficial da União de 29 de abril de 2008, p. 25.

Resolução nº 1/02, de 03 de abril. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica [CEB]. Diário Oficial da União, Seção 1, p.32, de 09 de abril de 2002.

Tribunal de Contas da União [TCU]. (2010). Acórdão nº 3.269/10 – *Resposta ao pedido de reexame interposto pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária [INCRA] contra os subitens 9.4.3.1 e 9.4.3.2 do Acórdão nº 2.653/2008-TCU-Plenário*.

Tribunal de Contas da União [TCU]. (2008). Acórdão nº 2.653/08 – Plenário. *Análise do convênio 8/2005, Convênio nº 525133, parceria entre o Incra e a FAESPE – Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual.* (fls. 435/437, vol. 2, processo nº 025.081/2006-8).

APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Solicitação de Documentos ao Incra

OFÍCIO Nº 03/2021

Ao Senhor Aveilton Silva de Souza
Superintendente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Marabá-Pará

Eu, Keila Rosa dos Santos Brito, brasileira, Supervisora Escolar, CPF: 582.337.412-72, residente na cidade de São Félix do Xingu, PA, dirijo-me de forma respeitosa a Vossa Senhoria, com base na Lei nº 12.527/2011 – a Lei Geral de Acesso a Informações Públicas, com o objetivo de solicitar cópia do Processo nº 54600.001331/2016-01 que trata da Implantação do Curso de Letras em São Félix do Xingu – PA.

Ocorre que estou a desenvolver uma Tese de Doutorado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa PT, com o Tema: **Política Pública de Educação do Campo: uma análise do Pronera - da proposição à efetivação** e necessito de informações inerentes ao Contexto da Prática do Programa.

Considerando que a solicitação será aprovada, fique com meus agradecimentos e votos de consideração.

São Félix do Xingu, 31 de outubro de 2021.

Keila Rosa dos Santos Brito
CPF: 582.337.412-72

Apêndice II – Questionário direcionado ao Diretor, Coordenador Pedagógico e Coordenador administrativo do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará [Unifesspa]

IDENTIFICAÇÃO

1. Função/cargo: _____

2 - Você tem ou teve alguma trajetória/participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial os da Reforma Agrária/do campo?

3 - Você já conhecia o Projeto antes de trabalhar nele?

4 - Como você foi selecionado(a) para atuar na função?

5 - Houve algum processo formativo para a atuação na função que exerce?

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

6 - Como surgiu a ideia de implantação do curso?

7 - Como se deu o processo de implantação do curso? Quem participou? De que forma?

8 - Os sindicatos rurais participaram deste processo? Como?

9 - Houve articulação com algum órgão ou instituição pública ou privada? Qual(ais)? Como? Em caso afirmativo, como se deu a participação de cada um?

10 - Qual foi o papel do Incra neste processo?

11 - Houve dificuldades/barreiras no processo de implantação? Quais?

12 - Como a comunidade local recebeu o curso?

13 - Houve apoio local? Por parte de quem?

14 - Como foi feita a identificação da demanda nas áreas de Reforma Agrária? Quem participou desse processo?

15 – Como se deu o processo de divulgação do curso?

16 - A divulgação feita foi suficiente para alcançar o maior número de alunos possível?

17 - Existe algum pré-requisito relacionado a "perfil do aluno" apto a participar do processo seletivo do curso?

ESTRUTURA OPERACIONAL

18 – Percebeu alguma mudança/alteração/adaptação de conteúdos dos textos originais (orientadores)? Quais foram elas e por que foram feitas?

19 - Percebeu alguma mudança/alteração/adaptação na estrutura do curso? Quais foram elas e por que foram feitas?

20 - Percebeu alguma mudança/alteração/adaptação na prática do curso? Quais foram elas e por que foram feitas?

21 - Existe alguma forma de pesquisa avaliativa, diagnóstica, com vista a contribuir com o processo de construção dessa política? Em caso afirmativo, como acontece?

22 - O poder público cumpre com os requisitos necessários para que o curso seja ministrado de acordo com o preconizado nos documentos que tratam sobre o Pronera?

23 - Enfrenta/enfrentam algum tipo de dificuldade na execução do curso? Quais são elas? como lida/lidam com elas?

24 - Quais as principais implicações das questões financeiras sobre a administração e desenvolvimento do curso?

25 - Existe algum tipo de pressão, com vista a impedir o funcionamento ou mudar a dinâmica do curso? Por parte de quem? Como elas acontecem?

26 - Há resistência (individual ou coletiva) no processo de implementação do curso de Letras vinculado ao Pronera? Que tipo de resistência, e como elas ocorrem?

27 - Existem algum tipo de contradição, conflito, tensão estabelecida nas relações com os órgãos educacionais (local, nacional)? Como acontecem? E por qual motivo?

28 - Existem tentativas de negociações? Como elas acontecem e quem são os envolvidos?

29 - Existe algum tipo de acomodação? Em que aspecto e em que medida?

30 - Como o Incra tem acompanhado o desenvolvimento do curso de Letras ofertado através do Pronera?

OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

31 - Enquanto profissional da educação, você tem encontrado espaços para discussão, exposição de dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Esse espaço é franqueado a outras pessoas? A quem?

32 - Existe algum tipo de incentivo (ajuda financeira, e outros) para que seja garantido o acesso e a permanência do aluno no curso?

33 - Como funcionam as relações de poder na dinâmica entre Incra e o polo de funcionamento do curso? Elas atrapalham o funcionamento do curso?

34 - Como funcionam as relações de poder no relacionamento dos profissionais que atuam no polo? Elas afetam o bom andamento das atividades propostas?

35 - Existe tentativa de silenciamento/impedimento dos objetivos e princípios do curso? Por parte de quem e como acontece?

36 - Existem algum tipo de contradição, conflito, tensão entre as interpretações dos textos orientadores da política, expressas pela equipe técnica e pedagógica do curso (diretor, coordenador, secretário, professores)? Em caso positivo, relate-as.

37 - Como se deu/dá a participação do Incra na construção dos Projetos Político pedagógicos do curso de Letras pelo Pronera?

38 - Em sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da Reforma Agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais (rurais)?

39 - Como se deu o processo de escolha/seleção dos professores e demais profissionais da educação para atuar no curso? Quais os critérios utilizados?

40 - Houve uma preparação/formação específica (dentro dos fundamentos dos movimentos sociais, sindicais e da Reforma Agrária) para esses profissionais, em torno do PPP do curso? Quando? Como?

41 – Como se dá o acompanhamento do desenvolvimento da metodologia, da elaboração e uso do material didático (apostilas), das atividades desenvolvidas, da avaliação dos alunos? Há necessidade de interferência?

42 - Na materialização do curso (sala de aula), você avalia que os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do Pronera (princípio do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade) foram contemplados? Em caso negativo, por quê?

43 - Em sua opinião, em que o curso acertou e em que ele precisa ser revisto?

Apêndice III – Questionário direcionado aos Professores do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará [Unifesspa]

IDENTIFICAÇÃO

1 - Como você foi selecionado (a) para atuar no curso de Letras?

2 - Você tem ou teve alguma trajetória/participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária/do Campo?

3 - Você já conhecia o Projeto antes de trabalhar nele?

4 - Houve algum processo formativo para a atuação no curso?

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

(As questões mais ligadas ao processo de implantação do curso se justificam pelo fato de alguns professores terem participado ativamente do processo).

5 - Como surgiu a ideia de implantação do curso?

6 - Como se deu o processo de implantação do curso? Quem participou? De que forma?

7 - Houve articulação com algum órgão ou instituição público (a) ou privado (a)? Qual (ais)? Como? Em caso afirmativo, como se deu a participação de cada um (a)?

8 - Qual foi o papel do Incra, neste processo?

9 - Houve dificuldades/barreiras no processo de implantação? Quais?

10 - Como a comunidade Local recebeu o curso?

11 - Houve apoio local? Por parte de quem?

12 - Como foi feita a identificação da demanda nas áreas de Reforma Agrária? Quem participou desse processo?

13 – Como se deu o processo de divulgação do curso?

14 - A divulgação feita foi suficiente para alcançar o maior número de alunos possível?

15 - Existe algum pré-requisito relacionado a “perfil do aluno” apto a participar do processo seletivo do curso?

ESTRUTURA OPERACIONAL

16 - Percebeu alguma mudança/alteração/adaptação de conteúdos dos textos originais (orientadores)? Quais foram elas e por que foram feitas?

17 - Percebeu alguma mudança/ alteração/ adaptação na estrutura do curso? Quais foram elas e por que foram feitas?

18 - Percebeu alguma mudança/ alteração/ adaptação na prática do curso? Quais foram elas e por que foram feitas?

19 - Existe alguma forma de pesquisa avaliativa, diagnóstica com vista a contribuir com o processo de construção dessa política?

20 - O poder público cumpre com os requisitos necessários para que o curso seja ministrado de acordo com o preconizado nos documentos que tratam sobre o Pronera?

21 - Enfrenta/enfrentam algum tipo de dificuldade na execução do curso? Quais são elas? como lida/lidam com elas?

22 - Quais as principais implicações das questões financeiras sobre a administração e desenvolvimento do curso?

23 - Existe algum tipo de pressão, com vista a impedir o funcionamento ou mudar a dinâmica do curso? Por parte de quem? Como elas acontecem?

24 - Há resistência (individual ou coletiva) no processo de implementação do curso de Letras vinculado ao Pronera? Que tipo de resistência, e como elas ocorrem?

25 - Existe algum tipo de contradição, conflito, tensão estabelecida nas relações com os órgãos educacionais (local, nacional)? Como acontecem? E por qual motivo?

26 - Existem tentativas de negociações? Quem são os envolvidos e como elas acontecem?

27 - Existe algum tipo de acomodação? Em que aspecto e que medida?

28 - Como o Incra tem acompanhado o desenvolvimento do curso de Letras ofertado através do Pronera?

OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

29 - Enquanto professor você tem encontrado espaços para discussão, exposição de dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Esse espaço é franqueado a outras pessoas? A quem?

30 - Existe algum tipo de incentivo (ajuda financeira, e outros) para que seja garantido o acesso e a permanência do aluno no curso?

31 - Como funcionam as relações de poder na dinâmica entre Incra e o polo de funcionamento do curso? Elas atrapalham o funcionamento do curso?

32 - Como funcionam as relações de poder no relacionamento dos profissionais que atuam no polo? Elas afetam o bom andamento das atividades propostas?

33 - Existe tentativa de silenciamento/impedimento dos objetivos e princípios do curso? Por parte de quem e como acontece?

34 - Existe algum tipo de contradição, conflito, tensão entre as interpretações dos textos orientadores da política, expressas pela equipe técnica e pedagógica do curso (diretor, coordenador, secretário, professores)?

35 - Como se deu/dá a participação do Incra na construção dos Projetos Político pedagógicos do curso de Letras pelo Pronera?

36 - Em sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da Reforma Agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais (rurais)?

37 - Como se deu o processo de escolha/seleção dos professores do curso Letras? Quais os critérios utilizados?

38 - Houve uma preparação/formação específica (dentro dos fundamentos dos movimentos sociais, sindicais e da Reforma Agrária) para esses profissionais, em torno do PPP do curso? Quando? Como?

39 - O professor participa/acompanha/interfere: na metodologia, na escolha do material didático (apostilas), nas atividades desenvolvidas, na avaliação dos alunos?

40 - Na materialização do curso (sala de aula), você avalia que os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do Pronera (princípio do diálogo, da práxis e da transdisciplinaridade) foram contemplados? Em caso negativo, por quê?

41 - Em sua opinião, nas aulas que você ministrou houve a integração desses princípios? Por quê? Como?

42 - Em sua opinião, em que o curso acertou e em que ele precisa ser revisto?

43 - Na sua avaliação, a proposta formativa do curso vai ao encontro dos desafios da realidade do campo?

44 - O que mudou em sua compreensão de educação e na sua prática profissional a partir da experiência nesse curso.

45 - Em sua opinião, a participação ou não participação nos movimentos de luta dos trabalhadores, em especial, os da Reforma Agrária, influenciou/interferiu na sua atuação como professor (a), no curso de Letras – Educação do Campo?

46 - Qual a sua opinião sobre a existência de um Programa específico, voltado para a formação/educação dos sujeitos da Reforma Agrária/do Campo?

47 - Em sua opinião, quais as consequências/resultados que a determinação legal de uma instituição estatal cuidar da formação, em nível superior, dos professores da Reforma Agrária/do campo pode acarretar aos movimentos sindicais?

Apêndice IV – Questionário direcionado aos alunos do xurso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará [Unifesspa]

IDENTIFICAÇÃO

1 - Marque as alternativas que correspondem ao seu perfil:

a) Qual seu sexo? Masculino ( ) Feminino ( )

b) Onde você mora?

Área rural - assentamento ( ) Área rural – não assentamento ( ) Área urbana ( )

PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

2 - Como você soube do curso?

Por meio de amigos ( ) Divulgação em rádio, redes sociais ( ) Outros ( )

3 - O que te motivou a ingressar no curso de Letras ofertado pelo Pronera?

4 - Existia algum pré-requisito para ingressar no curso? Qual?

5 - O que o curso de Letras ofertado pelo Pronera representa pra você?

ESTRUTURA OPERACIONAL

6 – Do início do curso até agora, tem percebido alguma mudança/ alteração/ adaptação na estrutura do curso? Quais foram elas e por que foram feitas?

7 - Percebeu alguma mudança/ alteração/ adaptação na prática do curso? Quais foram elas, por que foram feitas, e por quem?

8 - Você já foi submetido a alguma forma de pesquisa avaliativa, diagnóstica, (para avaliar a qualidade do curso), por parte do governo? Se sim, como aconteceu?

9 - Em sua opinião o poder público cumpre com os requisitos necessários para que o curso seja ministrado de acordo com o preconizado nos documentos que tratam sobre o Pronera? Em caso negativo, explique.

10 - Você percebe algum tipo de pressão, com vista a impedir o funcionamento ou mudar a dinâmica do curso? Por parte de quem? Como elas acontecem?

11 - Você percebe algum tipo de resistência no que se refere ao funcionamento do curso? Por parte de quem? Que tipo de resistência? E como elas ocorrem?

12 - Você percebe algum tipo de contradição, conflito, tensão estabelecida nas relações com os órgãos educacionais (local; nacional)? Como acontecem? E por qual motivo?

13 - Você percebe algum tipo de dificuldade na execução do curso? Quais são elas?

OBJETIVOS, PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

14 - Você, enquanto aluno, tem encontrado espaços para discussão, exposição de dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Esse espaço é franqueado a outras pessoas? A quem?

15 - Você recebe algum tipo de incentivo (ajuda financeira, e outros) para que seja garantido seu acesso e a permanência no curso?

16 - Você tem enfrentado desafios/dificuldades para participar das aulas na Universidade no Tempo-Escola? Caso tenha respondido que sim ou em parte, liste principais desafios/dificuldades vividos, nesse processo:

17 - Como funcionam as relações de poder na dinâmica do polo onde é ministrado o curso? Em sua opinião elas atrapalham o funcionamento do curso?

18 - Como funcionam as relações de poder no relacionamento dos profissionais que atuam no polo? Em sua opinião elas afetam o bom andamento das atividades propostas?

19 - Você já percebeu alguma tentativa de silenciamento/impedimento dos objetivos e princípios do curso? Por parte de quem e como acontece?

PROCESSO FORMATIVO

20 - Quais eram as suas expectativas iniciais com esse curso?

21 - Até o momento, essas expectativas com o curso foram atendidas? Por quê?

22 - A proposta formativa do curso vai ao encontro dos desafios da realidade da comunidade onde você mora?

23 - Em sua opinião, quais as temáticas trabalhadas neste processo formativo podem contribuir o desenvolvimento do campo?

24 - Das disciplinas que você já cursou, qual a que mais atendeu às suas expectativas e colaborou para a sua formação. Por quê?

25 - Das disciplinas que você já cursou, qual a que menos atendeu às suas expectativas e colaborou para a sua formação e trabalho profissional? Por quê?

26 - Em sua opinião, há sentido em destacar e/ou propor uma educação do Campo? Por quê?

27 - Em sua opinião, esse curso conseguiu estabelecer relações com o movimento sindical e com o seu assentamento/comunidade? Por quê?

28 - Para você, o curso contribui para o desenvolvimento da Reforma Agrária? Por quê?

29 - Você percebeu uma articulação entre os saberes locais (da Reforma Agrária e do Campo) com os universais (da academia, teóricos)? Quando? Como?

30 - A sua cultura e experiências vem sendo valorizadas? De que forma?

31 - Você se percebe mais crítico (a) após o curso? Por quê?

32 - Você vem conseguindo transpor os conhecimentos construídos/adquiridos durante o curso, para a sua vida na comunidade? Como? Quando?

33 - Ao final do curso, você pretende trabalhar nas escolas em sua comunidade?

34 - Em sua opinião, qual a principal contribuição que o curso de Letras – Educação do Campo poderá trazer para a sua atuação nas escolas do Campo?