

Os textos estão organizados em três eixos temáticos: “institucionalização e construção da gestão participativa”; “diversidade de sujeitos e conhecimentos”, e “educação do campo e residência agrária”. Essa disposição permite uma harmonização entre os diversos estudos, pesquisas e vivências, facilitando ao leitor uma compreensão contextual e ampliada do programa.

Lembramos que, ao redigir essas palavras, o fazemos em situação de “isolamento social” por força da pandemia da Covid-19. Formou-se uma crise mundial e avassaladora no campo da saúde, colapsando sistemas públicos e privados de atendimento médico e hospitalar, resultando em milhares de perdas humanas. Esse cenário impactante nos convoca a um maior cuidado com a vida, individual e de agrupamentos sociais diferentes, a reafirmar que toda pessoa é sujeito de direitos e que as políticas públicas sociais, inclusive as de acesso à educação, precisam chegar a quem se encontra em situação de vulnerabilidade econômica. O Pronera, nesse viés, cumpre seu papel, ao proporcionar formação com especificidade na diversidade dos sujeitos do campo. É o que veremos nos instigantes estudos abrigados nesta obra.

MARÍLIA BARRETO SOUTO

Este livro situa-se no domínio da política pública de Educação do Campo, que busca se ajustar à realidade das áreas de reforma agrária e territórios quilombolas. Seus textos oferecem uma leitura dos cursos desenvolvidos, a partir da visão de servidores do Incra e de estudiosos da educação, os quais trabalham ou atuaram na gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), revelando a faceta de um profissional comprometido com a emancipação de jovens e de adultos do campo.

Como prova a ciência social, não existe neutralidade nas escolhas, ações e omissões humanas. A produção destes artigos revela a existência de interesses de classes em disputa. Os autores não tergiversam e assumem o lado da defesa da gestão democrática e da participação dos sujeitos sociais e políticos dos territórios camponeses nos espaços de discussão, formulação e decisão das políticas públicas de atendimento às suas comunidades.

A coletânea é constituída por artigos que realçam a institucionalização e construção da gestão participativa no âmbito do Pronera, na forma tripartite, envolvendo Incra, instituições de ensino públicas e sem fins lucrativos e organizações sociais e sindicais do campo. A riqueza dos conhecimentos na Educação do Campo é demonstrada pela diversidade de sujeitos, além da implementação de diferentes cursos.



PRONERA

gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo

Sonia Rodrigues (org)

Sonia da Silva Rodrigues
(org)

PRONERA

gestão participativa e diversidade de sujeitos
da Educação do Campo



LUTAS ANTICAPITAL

“O reconhecimento das diferenças tira as políticas do campo da abstração para se pensar em políticas afirmativas focadas no atendimento de necessidades específicas”. Esta frase realça uma das expressivas lições que pulsam nos 11 artigos agrupados nessa coletânea, os quais dialogam entre si e revelam uma unidade identitária, expertise profissional e compromisso social de seus autores sobre os temas desenvolvidos, atinentes ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, nascido da luta social.

O Pronera é uma política pública de educação do campo que reconhece a diversidade e pluralidade de sujeitos, territórios e modos de existência, principalmente das áreas de reforma agrária e territórios quilombolas. Pauta o desenvolvimento dos cursos pelos princípios da inclusão, multiplicação, participação social, gestão democrática e da interação com as comunidades. Ao longo de 22 anos, esses fundamentos têm sido determinantes para o atendimento das reais necessidades da educação do campo, do ensino básico à pós-graduação, com resultados que repercutem em qualidade social.

Ao mergulhar nesse livro, conseguimos acessar informações preciosas e inquietantes que cercam, se inter-relacionam e demarcam as ações, projetos e o alcance do Pronera. Estudos empíricos e científicos, construções técnicas, teóricas e metodológico-pedagógicas se transformam em contribuições pujantes para a defesa do direito à educação aos povos do campo, e enfrentamento de problemáticas diversas nos assentamentos, inclusive de gênero. Nele também despontam contradições de classes, disputas de interesses, decisões políticas de governos, avanços e retrocessos da legislação incidente, dificuldades das parcerias, vulnerabilidades e necessidades dos jovens e adultos que buscam o conhecimento.

PRONERA
gestão participativa e diversidade de sujeitos
da Educação do Campo

Sonia da Silva Rodrigues
(organizadora)

Sonia da Silva Rodrigues
(organizadora)

PRONERA
gestão participativa e diversidade de sujeitos
da Educação do Campo

1ª edição
LUTAS ANTICAPITAL
Marília - 2020

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos, Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos), Êdi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Mauricio Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM).

Projeto Gráfico e Diagramação: Mariana da Rocha Corrêa Silva e Renata Tahan Novaes

Capa: Mariana da Rocha Corrêa Silva

Imagem da capa: foto de Sonia da Silva Rodrigues

Revisão: Helton Lucinda Ribeiro

Impressão: Renovagraf

P965 Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Ccampo / Sônia Rodrigues (org.). – Marília : Lutas Anticapital, 2020.

317 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86620-02-3

1. Movimentos sociais. 2. Políticas públicas. 3. Educação rural. I. Rodrigues, Sônia. II. Título.

CDD 379.173

Ficha elaborada por André Sávio Craveiro Bueno CBR 8/8211
FFC – UNESP – Marília

1ª edição: maio de 2020

Editora Lutas anticapital

Marília –SP

editora@lutasanticapital.com.br

www.lutasanticapital.com.br

Prefácio

Espaços rebeldes em tempos de atraso: a tentativa de despolitização da questão agrária no Brasil - *Carlos Alberto Feliciano*.....7

Apresentação - *Sonia da Silva Rodrigues*17

Parte 1

Institucionalização e construção da gestão participativa

Movimentos sociais e políticas públicas: a importância da mobilização na efetividade do Pronera - *Juliany Serra Miranda*.....33

Educação superior pelo Pronera: uma política pública de Estado - *Gisele da Rocha Souza*.....51

O Pronera em suas fases como política pública de educação do campo: uma visão a partir de seus atos normativos - *Fabrcio Souza Dias*.....65

Pronera em Minas Gerais: gestão participativa - *Sonia da Silva Rodrigues*.....99

Parte 2

A diversidade de sujeitos e conhecimentos

Curso de bacharelado em Agroecologia para beneficiários da reforma agrária: a experiência do Pronera Alagoas - *José Ubiratan Rezende Santana, Rafael Navas, Jorge Luiz Schirmer de Mattos, Ana Maria Dubeux Gervais e Oscar Emerson Zúñiga Mosquera*.....131

Conhecimento e vida camponesa: a formação de engenheiros agrônomos no Estado de Sergipe - *Gisele da Rocha Souza*.....155

O Pronera e a primeira experiência com beneficiários do crédito fundiário - *Camila Celistre Frota*.....181

O perfil das turmas do Curso Técnico em Cooperativismo (TAC) realizado pelo Pronera: um estudo através da estatística descritiva
Conceição Coutinho Melo.....199

Parte 3

Educação do Campo e Residência Agrária

Contribuição do Residência Agrária para os cursos de pós-graduação *lato sensu* do Pronera - *Camila Guimarães Guedes*.....221

Pronera e Residência Jovem no Estado do Pará: da aprendizagem significativa à construção dos sujeitos de direitos na Amazônia
Denival de Lira Gonçalves.....245

Desafios do Pronera em face da especialização em direitos sociais do campo: Residência Agrária - *Marília Barreto Souto e Maria Esperança Fernandes Carneiro*.....265

Posfácio

Questão agrária, questão educacional e as lutas pela manutenção do Pronera - *Henrique Tahan Novaes*.....285

Sobre os autores.....313

Prefácio

ESPAÇOS REBELDES EM TEMPOS DE ATRASO: A tentativa de despolitização da questão agrária no Brasil

Carlos Alberto Feliciano

Propor um livro sobre “Gestão participativa e diversidade de sujeitos da educação do Campo”, no contexto atual, é um ato de rebeldia, insubordinação e contradição. Esse será o caminho de reflexão que eu pretendo percorrer.

O Estado brasileiro, assim como mundo atual, está(va) sendo gestado (antes da pandemia do COVID-19), talvez, pela fase mais perversa do capitalismo neoliberal, que, em crise, se articula, fomenta e investe em elementos do totalitarismo como forma de se manter vivo. No Brasil, vivenciamos isso diariamente.

Na atualidade, as práticas e discursos com tonalidades fascistas, a exemplo das disseminadas principalmente pelo atual governo, seja em ações e proposições destrutivas via políticas que atacam direitos sociais conquistados historicamente, ou por discursos, através de postagens em redes sociais, tentam promover a fragmentação social em todas as dimensões. O ódio e a intolerância são somente a ponta e o efeito de uma lógica do capital, que no contexto atual necessita de um discurso pautado pelo distanciamento de dois elementos centrais de um modelo democrático: viver politicamente o/com conflito e a diferença de classe, gênero e raça.

O livro é ousado ao sistematizar e materializar experiências coletivas e participativas, por vezes conflituosas como deve ser em um regime democrático, de mais de 192 mil mulheres e homens que, de acordo com Pesquisa sobre a Educação na Reforma Agrária (Pnera), conquistaram o acesso

à alfabetização, escolarização fundamental, média e superior em 27 Estados da Federação, mas, para além disso, critica o processo de desmonte e extinção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Quando digo que o livro é rebelde, é porque mostra preocupação e mobilização ao registrar a memória do processo de luta dos movimentos socioterritoriais por uma Educação do Campo. Em meados da década de 90, estávamos num contexto de avanço da políticas neoliberais quando ocorreram dois grandes massacres contra camponesas e camponeses (Massacre de Corumbiara/RO e Eldorado dos Carajás /PA) e o governo Fernando Henrique Cardoso foi pressionado a criar o Programa, devido a repercussão nacional e internacional sobre os casos de violência no campo. O programa conquistou sua legitimidade e institucionalidade ao ser reconhecido, no governo Lula, pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, como parte da Política Nacional de Educação do Campo.

O livro mostra-se criterioso ao detalhar os caminhos que estão sendo orquestrados para a extinção desse programa, bem como no aspecto dos aportes de recursos necessários para a realização de projetos e cursos, que saíram de mais de 500 milhões de reais nos governos Lula e Dilma, e foi se definhando com um orçamento de R\$ 27 milhões em 2016, R\$ 14,8 milhões em 2017 e R\$ 19,7 milhões em 2018, R\$ 8,3 milhões em 2019 e R\$ 13,3 milhões em 2020. O mais duro ataque e crime do governo Bolsonaro, nesse âmbito, foi a publicação do Decreto 10.252/2020, em 21 de fevereiro de 2020, que altera a estrutura regimental do Incra e extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera.

Além da denúncia desse ataque à educação do campo, entendo que devemos indicar as consequências dessas medidas do governo Bolsonaro para sociedade brasileira:

- ❖ Primeiro, fere e não cumpre o art. 205 da Constituição Federal, que diz: “A educação é um direito de todos e dever do Estado”. Extinguir as condições de existência do Pronera é impossibilitar aos cidadãos do campo o acesso a uma pedagogia própria, que atenda suas necessidades e possibilidades, é reforçar a tese de que para se viver no campo não é preciso conhecimento.
- ❖ Segundo, descumpre um princípio da Lei de Diretrizes e Bases que instituiu a política educacional e que tem como centralidade as matrizes formativas do ser humano, pautadas no trabalho e cultura de uma sociedade. Viver no campo é um modo de vida e não apenas um emprego.
- ❖ Terceiro, essa lógica de extinção de um programa pelo desmantelamento de condições mínimas de efetivação (redução de recursos, quadros de funcionários, judicialização dos projetos e processos) reforça a ideia de que não podemos ser diferentes e, portanto, necessitamos de processos e modelos educacionais que sejam moldados pela lógica do ensino via atacado.

Daí vem a proposta centrada na educação como mercadoria, feita por empresas que formatam a construção do conhecimento à lógica das necessidades empresariais e de consumo, e não para um processo de humanização e emancipação.

Seguir essa lógica de pensar a educação com a lente do e para o capital é transformar os direitos das camponesas e camponeses assentados pelo Incra, pelo crédito fundiário, em áreas remanescentes de quilombos, ribeirinhos, comunais etc. em serviços que podem ser comprados ou vendidos, fomentando ainda mais a desigualdade, injustiça e exclusão.

Entendendo que o Estado foi criado para facilitar a manutenção de uma determinada classe social no poder, pode-se compreender o processo histórico de resistência e violência

contra a classe social camponesa, seja no acesso à terra ou demais direitos sociais como educação formal, promoção da saúde etc., como integrante contraditória ao modo capitalista de produção, assim como a permanência da propriedade privada da terra, que, pela lógica do desenvolvimento do capitalismo, assume uma característica baseada na irracionalidade.

Quando digo que o livro é insubordinado é porque procura escancarar as brechas existentes por dentro do Estado e pelas(os) agentes do Estado ao questionar diretamente as instituições existentes e seus entraves legais e formais, pois partem de um olhar científico e compromissado com a realidade, a vida e a prática social. O livro traz elementos que tratam da institucionalização e tentativa de construção de um projeto participativo, que possibilite aos povos beneficiários de áreas de reforma agrária a capacidade de formatar projetos e perspectivas de emancipação a partir do trabalho e educação.

Negar ou criar barreiras ou cercas no acesso ao conhecimento formal é uma luta que faz parte da luta camponesa no momento mais recente. Por que não são “tolerados” o acesso das camponesas e dos camponeses na construção de cursos de ensino superior onde a elite se mantém hegemônica? Por que não se admite ou criam-se inúmeros processos legais ou ilegais na criação de cursos mais tradicionais como medicina, direito e engenharia agrônoma? O que se faz então para conter essa demanda de classe? Negar a existência de uma classe e de um conflito e fomentar o que podemos chamar de espaços da legalidade.

O espaço da legalidade ou a judicialização da política cria, transita e vincula-se a toda forma e tentativa de punição, extinção e repressão das ações adotadas pelo movimento camponês ou quem venha a infringir ou transgredir aquilo que está fundamentado nos ditames da lei. Esse espaço ocorre na confusão e diversidade interpretativa que a Constituição

Federal propicia, na implantação e formulação de leis complementares, medidas provisórias, PECs, regulamentos etc.

Os seus agentes centrais de manutenção são sustentados por uma estrutura de poder que, em momentos determinados, apresenta-se local, regional e nacionalmente, envolvendo juízes, delegados, promotores, advogados, técnicos, preocupados com a manutenção da “ordem estabelecida”.

No caso da luta pela reforma agrária e pela educação do campo, são construídas estratégias para neutralizar quaisquer possibilidades de vez, voz e legitimidade ao conflito. São tentativas de suprimir o embate de classe, gênero e raça, que deveriam se desenvolver e se desenrolar politicamente na sociedade. A judicialização da política e do espaço é a maneira mais eficaz do neoliberalismo de lidar com o conflito, sem admiti-lo. Um exemplo de atuação desse espaço da legalidade são os inúmeros questionamentos do Tribunal de Contas da União, do próprio Ministério da Educação (MEC), das Secretarias Estaduais de Educação, de órgãos colegiados das universidades, que questionam e procuram inviabilizar legalmente e operacionalmente o funcionamento dos cursos.

Digo que o livro é um ato de contradição, pois defende uma política de educação do campo, através do Pronera, uma política de reforma agrária, através do INCRA, em um contexto em que o Estado, capital financeiro e elite agrária desejam exterminar com os sujeitos sociais do campo, seja enquanto classe, seja enquanto seres humanos. Se não há campesinato, não haverá reforma agrária, não haverá Incra, não há Pronera. Enquanto existir o campesinato, haverá esperanças de vida da institucionalização da política agrária.

Vivenciamos desde o golpe de 2016 o desmonte e precarização dos órgãos da política agrária brasileira em diversas escalas e dimensões. A política do governo Bolsonaro vem montada com discurso do ódio, para criar uma crise institucional e levar a uma política de desinstitucionalização da

reforma agrária. São inúmeros os efeitos que levam a essa afirmação:

- ❖ Delegar como responsáveis da política agrária e fundiária militares, latifundiários, grileiros e amantes da motosserra e dos oligopólios transnacionais que produzem insumos químicos na produção de *commodities*;
- ❖ Flexibilizar o armamento na defesa da propriedade privada da terra (grilada);
- ❖ Fortalecer ainda mais a ideia do Brasil que se viveu no século XIX e primeira metade do século XX como um país agroexportador em detrimento de uma política de soberania territorial, alimentar e de segurança alimentar e nutricional;
- ❖ Acabar com a política de assentamento rural;
- ❖ Desestruturar políticas que fortaleciam a agricultura camponesa e experiências agroecológicas que garantam a produção de alimentos saudáveis,
- ❖ Suspensão de todos os processos de ações desapropriatórias de fazendas que não cumprem a função social;
- ❖ Realizar de forma célere e massiva a titulação dos lotes de assentamentos rurais aos beneficiários da reforma agrária;
- ❖ Revogar os decretos de criação de Terras Indígenas, quilombolas e de fazendas desapropriadas para criação de assentamentos rurais;
- ❖ Abolir qualquer proposta e/ou discussão de revisão dos índices de produtividade;
- ❖ Propagar a ideia de desmatamento das áreas de preservação.

Poderia elencar vários exemplos desde o período da campanha até os atuais meses do governo Bolsonaro, mas a

centralidade posta é de que não há uma questão agrária a ser resolvida, assim como não há outro papel para a agricultura senão de agroexportação de *commodities*. Diante desse cenário, novamente se tem uma perspectiva de homogeneização da agricultura e das relações sociais para o campo: uma agricultura capitalista, tecnificada e agroexportadora, porém com um fortalecimento do coronelismo moderno. Novamente, a homogeneização se faz necessária para que a agricultura vire empresa, e o agricultor familiar, um empreendedor ou empresário rural. Quem não está nessa lógica, não existe para o mundo atual regido pelo capital financeiro.

Com isso, as projeções do agronegócio para o território brasileiro, no período de 2016 a 2026, é que a expansão da área plantada chegue a mais de 15 milhões de hectares, de acordo com um próprio estudo da Embrapa e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Creio que esse número seja superior ao proposto diante das novas possibilidades de expansão sobre áreas de reforma agrária.

Porém, para que tal façanha seja viável, o território brasileiro oferece avanços e limites (uma linguagem bem empresarial). Os avanços são: existência de áreas planas e extensas, solos potencialmente produtivos, ótima disponibilidade de água, clima propício com dias longos e com elevada intensidade de sol; e os limites são: precária situação logística (transporte terrestre, portuário, comunicação) e ausência de serviços financeiros.

Não foi dito no documento (ou talvez esse entendimento seja meu e de militantes da reforma agrária) que um grande limite é que essas terras já estão ocupadas ou disputadas por posseiros, seringueiros, meeiros, varzeiros, lavradores, palmiteiros, agricultores, ribeirinhos, pescadores, colonos, agregados, assentados, fecho e fundo de pastos, castanheiros, geraiszeiros, indígenas, sem-terra, quilombolas, assalariados, diarista, tratorista, peões, administradores, vaqueiros, garimpeiros, canavieiros etc.

São sujeitos sociais que, historicamente, mantêm uma luta constante pela sobrevivência e convivência com e nos biomas da Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Amazônia, Pantanal e Pampa.

Pela lógica empresarial, não tem povo, mas força de trabalho, não tem natureza, mas recursos naturais. A ordem do neoliberalismo, na fase atual do capitalismo financeiro, é somente a necessidade de ocupar uma fração do território por um tempo limitado para exploração e espoliação da riqueza e do trabalho.

Entendo e defendo que os efeitos dessa ordem totalitária, citada anteriormente e que pode levar à desinstitucionalização da Reforma Agrária, fere a própria Constituição Federal, pois o Estado tem o dever de desapropriar e fazer Reforma Agrária. Não a cumprir é crime. Isso quer dizer que se deve lutar constantemente para mostrar à sociedade essa barbárie e tirar a terra de um domínio ilegal e indecente, que não a usa adequadamente.

A causa desses elementos tem uma estreita e profunda ligação com a formação territorial brasileira, que continua centrada na concentração de terra, poder e riqueza, às custas de vidas extraídas com práticas de uso da violência para quem se opõe a essa lógica. De acordo com o Incra, apenas 168 mil imóveis controlam mais de 280 milhões de hectares, isso sem entrar no mérito da legalidade desses títulos, já que, segundo prof. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, “metade dos documentos de posse de terra no Brasil é ilegal”. De acordo com a Comissão Pastoral da Terra, mais de 1 milhão de famílias sofreram algum tipo de violência no campo brasileiro no século XXI (foram ameaçadas, expulsas, despejadas, vítimas de pistolagem) e ocorreram mais de 1.700 assassinatos desde 1985. A concentração de terras no Brasil caminha junto com a intensificação da violência. Para resolver, a matemática é clara, mas a história e a geografia, não!

Todas essas reflexões que propus neste texto têm a pretensão de instigar a leitura do livro, pois a educação do campo é um debate inovador, que vem das diversidades, das possibilidades e da criatividade. Ou seja, é o oposto do que temos enquanto orientação política de um governo totalitário sob uma ordem neoliberal.

Finalizo este texto procurando apontar que os (des)mandos e (ir)racionalidades da constituição da propriedade privada no Brasil e o poder e controle territorial de quem a detém, mesmo que ilegalmente, estão calcados na tentativa de despolitização da questão agrária, que, no atual momento, fomentará a criminalização da luta pela terra, a desinstitucionalização da reforma agrária, o adoecimento de pessoas pelo uso abusivo de produtos agroquímicos e a violência, desde a mais velada, até a mais escancarada.

Porém, uma coisa é certa: outro caminho também se mostrará, mesmo que a tempos lentos e espaços curtos.

Presidente Prudente, em tempos de pandemia.

Apresentação¹

Em 2015, foi lançado o livro “Pronera: experiências de gestão de uma política pública”, fruto das monografias apresentadas no curso de especialização em Educação do Campo, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizado entre 2013 e 2014, por servidores do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) que atuavam diretamente com a gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). A publicação trouxe 11 artigos, que analisaram a prática de gestão dessa política pública nas dimensões da construção, da implementação e da avaliação.

Em 2018, foi realizado o Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, na Universidade de Brasília (UnB). Entre as atividades ocorridas, destacamos a apresentação do Grupo de Trabalho “Gestão de Políticas Públicas: a experiência do Pronera”, organizado por parte dos autores do livro de 2015, assim como outros servidores do Incra e pesquisadores em educação do campo. Foram apresentados relatos e pesquisas provenientes dos Estados do Acre, Alagoas, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul e São Paulo, abarcando experiências multifacetadas das cinco regiões brasileiras e expressando a diversidade do Pronera.

Depois desse evento, esse Grupo de Trabalho pensou na possibilidade de construção de um segundo livro, no intuito de avaliar a institucionalização, a gestão participativa e a diversidade no Pronera. O grande diferencial de expandir essas publicações é oferecer uma leitura a partir da visão dos servidores do Incra que trabalham diretamente na gestão de

1 Agradecemos as sugestões e os elogios de Cristina Sato e Henrique Tahan Novaes e a revisão feita por Helton Lucinda Ribeiro.

uma política pública, assumindo o compromisso com a educação do campo e com a emancipação das populações beneficiárias da reforma agrária.

Desse modo, neste segundo livro, são apresentados mais 11 artigos que reafirmam o que a professora Maria Isabel Antunes Rocha conclui no primeiro livro, que os asseguradores do Pronera são “um coletivo que politiza sua prática, que sabe que ela não é neutra, pois está clivada pela sociedade de classes, pela oposição de interesses entre a agricultura patronal e a agricultura familiar camponesa” (ROCHA, 2015, p. 204).

No Brasil, como se observará no posfácio de Henrique Tahan Novaes, “Questão agrária, questão educacional e as lutas pela manutenção do Pronera”, a educação brasileira sempre foi fonte de disputa por vários grupos e pensada para poucos. A história brasileira demonstra isso, como visto no período colonial, quando ocorre o predomínio da educação religiosa. No Império, o confronto é com a educação laica. Na Primeira República, essa disputa continua, mas com predomínio da educação laica e a preocupação em ampliar a oferta de ensino público e gratuito às demais camadas da população.

Durante o século XX, serão realizadas várias propostas para o ensino, constantemente barradas por interesses política e economicamente hegemônicos. Segundo Palma Filho (2005, p. 22), é com a Constituição Federal de 1988 que “o acesso ao ensino público obrigatório e gratuito passa a ser direito público subjetivo, o que importa responsabilidade da autoridade pública caso o mesmo não seja oferecido ou seja irregular a sua oferta (art. 208, 1º e 2º)”.

De uma forma geral, o acesso ao ensino público e gratuito sempre passou por um gargalo para ser implementado, principalmente para as populações mais pobres. No meio rural, será ainda mais difícil, pois a compreensão do espaço rural como um espaço de vida dos seus sujeitos é necessária para que a implementação do ensino ocorra de modo efetivo. Nesse

sentido, a constituição de políticas públicas que levem em conta essa compreensão tem no Pronera uma das suas principais iniciativas, como veremos nos artigos deste livro.

Após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, foram criados vários normativos e políticas públicas em prol da educação do campo. Apesar desse esforço, os dados estatísticos ainda demonstram que há muito por fazer, pois permanece um fosso entre a educação urbana e a educação rural no país. O extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) lançou, em 2011, um documento contendo as estatísticas do meio rural, baseado em dados do Censo de 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Quanto à educação, destacou que, enquanto 18,5% da população urbana era analfabeta, essa porcentagem aumentava para 31,2% em relação à população rural. A diferença entre a quantidade de anos de estudo se mantém em todos os níveis de ensino até o nível superior: no Fundamental incompleto, são 35,4% para urbana e 48,4% para a rural; no Fundamental completo, são 8,1% para urbana e 5,8% para a rural; no Médio incompleto, são 6,2% para a urbana e 4,3% para a rural; no Médio completo, são 20% para a urbana e 8% para a rural; no Superior incompleto, são 3,9% para a urbana e 0,8% para a rural; e, no Superior completo, são 7,6% para a urbana e 1,2% para a rural (DIEESE, 2011, p. 75). Números inaceitáveis em pleno século XXI.

Em 2010, o Incra publicou a Pesquisa sobre a Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária (PQRA), no total de 804.867 famílias assentadas, em 1.164 assentamentos por todo o Brasil. Em relação à educação, destaca que 16,42% eram analfabetos; 42,88% possuíam de 1^a a 4^a séries; 26,97%, de 5^a a 9^a séries; 7,24%, o Ensino Médio incompleto; 5,23%, o Ensino Médio completo; 0,77%, o Ensino Superior incompleto; e 0,51% possuía o Ensino Superior completo.

Como se observa, entre as pesquisas mais recentes realizadas no meio rural, a situação dos assentados ainda é crítica quanto ao acesso ao ensino, demonstrando a necessidade de avançar no oferecimento de políticas públicas específicas a esses sujeitos, ou seja, garantir o acesso a um direito fundamental previsto no Estado Democrático de Direito.

Marilena Chauí (2012, p. 151) destacou que a democracia é constituída, desde os seus primórdios, por três grandes direitos: igualdade, liberdade e participação nas decisões. No caso da igualdade, tomada em seu sentido restrito, significa que, “perante as leis e costumes da sociedade política, todos os cidadãos possuem os mesmos direitos e devem ser tratados da mesma maneira.” Afirmar que todos são iguais não faz com que as pessoas de fato sejam iguais na sociedade, nas mesmas condições políticas, econômicas e sociais. Segundo Chauí, “seu sentido e importância encontram-se no fato de que ela abre campo para a criação da igualdade por meio das exigências, reivindicações e demandas dos sujeitos sociais.” Em relação à liberdade, também ocorre situação parecida, na qual a declaração de sua existência não a institui de fato, mas abre o campo de possibilidades para a sua criação enquanto direito pela prática política. O direito à participação no poder possibilitou, por intermédio das lutas democráticas modernas, a participação dos cidadãos nas discussões e deliberações públicas, pois política é “ação coletiva, isto é, decisão coletiva quanto aos interesses e direitos da própria sociedade” (CHAUÍ, 2012, p. 152). Segundo Chauí,

(...) as ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os cidadãos são sujeitos de direitos e que, onde tais direitos não existam nem estejam garantidos, tem-se o direito de lutar por eles e exigí-los. É esse o cerne da democracia: a criação de direitos (CHAUÍ, 2012, p. 150).

Marisa R. T. Duarte (2008) diferenciou o direito à igualdade formal do direito à igualdade material. O direito à igualdade formal estaria explícito no art. 5º, caput da Constituição Federal de 1988, “e diz respeito à igualdade de todos perante a lei e constitui o princípio fundamental do Estado Liberal de Direito. Consiste no reconhecimento da noção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem” (DUARTE, 2008, p. 34). Segundo a autora, com esse princípio, não se pode negar acesso a direitos a ninguém por quaisquer características, tais como: gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, convicções políticas, ou seja, proíbe a discriminação injustificada no acesso aos direitos. Por outro lado, afirma que a CF/1988 estabelece, em alguns incisos, as igualdades especiais:

Isso porque nem sempre a lei é feita para atingir a todos indistintamente, de forma genérica, independentemente de sua origem, gênero, raça, condição social, etc. Daí a importância do princípio da igualdade material. O princípio da igualdade material, ou igualdade feita pela lei, visa criar patamares mínimos de igualdade no campo do acesso aos bens, serviços e direitos sociais (DUARTE, 2008, p. 35).

E uma forma de conseguir a igualdade material seria a implementação de políticas públicas específicas a quem não possui acesso, por se tratar de grupos vulneráveis dentro da sociedade brasileira. Seria a forma desses grupos terem acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais.

Desse modo, o Pronera buscou responder ao chamado dos movimentos sociais e sindicais para que o Estado brasileiro, por meio de políticas públicas, atendesse ao direito dos povos do campo no seu acesso e permanência na escola, em igualdade de condições, garantindo universalidade com especificidade. A participação está presente pela gestão tripartite entre o Inkra,

instituições de ensino e movimentos sociais e sindicais do campo. A igualdade de condições se vale da implementação da Pedagogia da Alternância em suas várias facetas; a entrada coletiva com turmas e seleções específicas; a permanência nos cursos, com transporte, alojamento, material didático e alimentação desses estudantes.

Portanto, os artigos deste livro apresentam muitas dessas experiências pelo país e as dificuldades na implementação dos cursos. São 11 artigos, divididos em três partes: “Institucionalização e construção da gestão participativa”; “A diversidade de sujeitos e conhecimentos” e “Educação do Campo e Residência Agrária”.

Na primeira parte, quatro artigos versam sobre a institucionalização do Pronera e a gestão participativa dessa política pública. São eles: “Movimentos sociais e políticas públicas: a importância da mobilização na efetividade do Pronera”; “Educação superior pelo Pronera: uma política pública de Estado”; “O Pronera em suas fases como política pública em educação do campo: uma visão a partir de seus atos normativos” e “Pronera em Minas Gerais: gestão participativa”.

No primeiro artigo, “Movimentos sociais e políticas públicas: a importância da mobilização na efetividade do Pronera”, Juliany Serra Miranda afirma que o diferencial do Pronera é a gestão tripartite dos cursos entre Estado, instituições de ensino e organizações da sociedade civil, e que a institucionalização enquanto política pública é um avanço, pois enfatiza “a educação do campo como um direito”. No entanto, Miranda destaca que as conclusões preliminares da “pesquisa indicam que o processo de institucionalização das demandas pelo Estado descaracteriza a essência das políticas, pois elas passam a ser controladas pelo Estado de forma a não contrariar os interesses elitistas dos grupos que sustentam as lideranças no poder”. É o caso do Pronera, que, ao ser institucionalizado, centraliza a gestão no Incra e retira de cena a participação dos movimentos sociais.

No segundo texto, “Educação superior pelo Pronera: uma política pública de Estado”, Gisele da Rocha Souza apresenta o desenvolvimento do Pronera ao longo dos 22 anos de existência no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul, proporcionando acesso à educação a mais de 190 mil estudantes em 529 cursos, que vão da alfabetização até a pós-graduação. Sobre a gestão participativa, destaca que a parceria entre movimentos sociais, instituições e governo proporciona “um impacto na cultura, nas relações estabelecidas entre as famílias, até mesmo pelos papéis que vão sendo construídos e desconstruídos quando o conhecimento vai sendo inserido no imaginário da comunidade e das famílias camponesas”.

“O Pronera em suas fases como política pública em educação do campo: uma visão a partir de seus atos normativos”, tratado por Fabrício Souza Dias no terceiro artigo, faz um diagnóstico da institucionalização do Pronera sob o ponto de vista dos atos normativos que direta e indiretamente oferecem normas, obrigações, padrões e regras quanto a estrutura, organização, diretriz e gestão do Pronera. A análise leva em consideração os contextos políticos que permeiam esses atos normativos e demonstram as formas do Estado em garantir a educação do campo para o público da reforma agrária diante das tensões, disputas e resistência pela manutenção do Pronera como política pública.

Sonia da Silva Rodrigues, no artigo “Pronera em Minas Gerais: gestão participativa”, apresenta, no período entre 2005 e 2013, a atuação dos colegiados de cursos, do Colegiado Estadual do Pronera e do Núcleo de Educação do Campo e Cidadania na implementação dos cursos. Passaram por vários percalços, como o Acórdão 2.653/2008, que questionou a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo na gestão dos cursos; o questionamento do Ministério da Educação (MEC) quanto à possibilidade do Incra pagar bolsas, pois não possuía legislação específica; e o questionamento da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2008, que não

permitia o pagamento de servidor público. A autora conclui que, sem a participação de diferentes sujeitos, os cursos não teriam concluído a formação, face aos questionamentos. Justamente por isso, justifica-se a institucionalização do Pronera pela Lei 1.947/2009, regulamentado pelo Decreto 7.352/2010.

A segunda parte do livro, que se propõe a discutir a diversidade de sujeitos e conhecimentos, apresenta quatro artigos: “Curso de bacharelado em Agroecologia para beneficiários da reforma agrária: a experiência do Pronera Alagoas”; “Conhecimento e vida camponesa: a formação de engenheiros agrônomos no estado de Sergipe”; “O Pronera e a primeira experiência com beneficiários do crédito fundiário” e “O perfil das turmas do Curso Técnico em Cooperativismo (TAC) realizado pelo Pronera: um estudo através da estatística descritiva”.

A maioria dos cursos atende acampados e assentados da reforma agrária. É o caso dos que são analisados neste livro. No entanto, a diversidade dos sujeitos do campo é uma característica presente nos diversos trabalhos aqui expostos. No artigo “Curso de bacharelado em Agroecologia para beneficiários da reforma agrária: a experiência do Pronera Alagoas”, José Ubiratan Rezende Santana e os demais autores trazem uma análise sobre a turma formada por assentados, beneficiários do crédito fundiário e quilombolas, na sua diversidade de conhecimentos. São provenientes dos seguintes estados: Alagoas, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Os autores apontam a potencialidade desse curso em formar multiplicadores para atuarem nos diversos territórios do campo, possibilitando a diversificação dos agrossistemas em contraponto com a paisagem homogênea da monocultura da cana. Para tanto, destacam que o ponto de partida para as ações de desenvolvimento rural deve levar em conta a experiência dos agricultores e/ou das comunidades rurais.

Já Gisele da Rocha Souza analisou o curso de Engenharia Agrônômica, desenvolvido na parceria entre Incra, movimentos sociais do campo e Universidade Federal de Sergipe (UFS) no texto “Conhecimento e vida camponesa: a formação de engenheiros agrônomos no estado de Sergipe”. O curso teve início com 60 educandos e finalizou com 54, assentados e filhos de assentados dos Estados de Sergipe, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas e Pernambuco. Como um curso inovador para o Estado, sofreu um Agravo de Instrumento pela Associação de Engenheiros Agrônomos em Sergipe (AEASE). As alegações foram todas refutadas pela UFS e pelo Incra, podendo o curso ser executado, o que garantiu a formação dos estudantes baseada nos pressupostos do Pronera, como metodologia da alternância, público diferenciado, avaliação participativa e produção de conhecimento junto às famílias assentadas.

Camila Celistre Frota, em seu artigo “O Pronera e a primeira experiência com beneficiários do crédito fundiário”, faz a inter-relação entre o Pronera e o Programa Nacional de Crédito Fundiário, apresentando as diferenças entre esse público e os assentados da reforma agrária, a forma de acesso a essa política pública e o processo de implementação do curso Superior de Tecnologia em Agropecuária no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, “quase todos os estudantes seguem trabalhando em suas propriedades”.

No artigo “O perfil das turmas do Curso Técnico em Cooperativismo (TAC) realizado pelo Pronera: um estudo através da estatística descritiva”, Conceição Coutinho Melo destacou que o diferencial desse curso é a procedência de educandos de vários Estados, o que trouxe a riqueza das experiências regionais. Além disso, a autora traçou um perfil da turma e criou um banco de dados digital e editável com informações básicas dos egressos do TAC, como: nome, sexo, data de nascimento, origem (assentamento, município, Estado), bem como a origem dos evadidos, reprovados e

transferidos. Elementos que passaram a ajudar a gestão da própria escola, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), a qual mantém o curso e dar suporte a outras pesquisas futuras.

Essa diversidade também é notada em outros cursos do Pronera tratados neste livro, como podemos observar no artigo “Pronera e Residência Jovem no Estado do Pará – da aprendizagem significativa à construção dos sujeitos de direitos na Amazônia”, em que Denival de Lira Gonçalves traz a participação das comunidades da floresta e dos povos tradicionais ribeirinhos, o que, segundo o autor, “proporcionou visibilidade aos indivíduos alijados das políticas públicas de educação do campo na região da Amazônia Tocantina”. Essa situação também se observa no curso de especialização em Direitos Sociais do Campo, analisado por Marília Barreto Souto e Maria Esperança Fernandes Carneiro, que formou 55 educandos (32 mulheres e 23 homens), constituindo-se de assentados da reforma agrária, pequenos produtores, agricultores familiares, ribeirinhos, pessoas atingidas por barragens, técnicos de Assessoria Técnica, Social e Ambiental (ATES), educadores, advogados populares, assistentes sociais, entre outros.

A terceira parte, destinada à análise sobre as experiências dos cursos de Residência Agrária para a Educação do Campo, traz três artigos: “Contribuição do Residência Agrária para os cursos de pós-graduação *lato sensu* do Pronera”; “Residência Jovem no Estado do Pará – da aprendizagem significativa à construção dos sujeitos de direitos na Amazônia” e “Desafios do Pronera em face da Especialização em Direitos Sociais do Campo – Residência Agrária”.

Camila Guimarães Guedes inicia a terceira parte deste livro apresentando o histórico do Residência Agrária, que se inicia com “estágios de vivências” entre a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB) e o

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em área rural de Dourados-MS. Posteriormente, será inserido no extinto MDA com execução do Incra, passando a ter duas fases: Estágio de Vivência e Especialização. Segundo a autora, o Residência Agrária proporcionou experiências muito ricas pela diversidade dos sujeitos expressa nos projetos; pela pesquisa articulada a um projeto de campo, contribuindo para a autonomia dos trabalhadores; pela participação social; pelo incentivo à produção agroecológica; pela valorização dos saberes camponeses e, principalmente, por uma gestão participativa, “não só do programa, mas também da pesquisa e dos projetos político-pedagógicos dos cursos”.

Denival de Lira Gonçalves, ao trabalhar o curso de Residência Jovem em Cametá, no Pará, destaca que, “pautado em uma educação coletiva de formação humana e de valorização da realidade dos indivíduos do campo em seus vários aspectos, o projeto, que, em sua estrutura de atuação, uniu as experiências advindas das comunidades da floresta e dos povos tradicionais ribeirinhos, proporcionou visibilidade aos indivíduos alijados das políticas públicas de educação do campo na região da Amazônia Tocantina”. Também afirma que, para 76% dos estudantes, “o curso trouxe significativo desenvolvimento no que tange à utilização dos conhecimentos em seu dia a dia, desenvolvimento pessoal e atendimento dos anseios”.

Marília Barreto Souto e Maria Esperança Fernandes Carneiro, no artigo “Desafios do Pronera em face da Especialização em Direitos Sociais do Campo – Residência Agrária”, apresentaram o diferencial do Pronera enquanto política pública em educação que abre caminho para “a ampliação de outros direitos, como o direito à terra, ao trabalho, à produção e comercialização sustentáveis, à segurança alimentar, ao meio ambiente saudável, à cidadania.” Discorreram sobre os principais instrumentos pedagógicos, de

gestão e organização, utilizados na implementação desse curso, e reafirmaram a importância das parcerias na gestão participativa e dos coletivos criados, que “tinham por desafio cumprir o papel de conectar a ação da universidade à realidade dos territórios de vida camponeses”.

Acreditamos que as leituras deste livro trarão novos olhares para a educação do campo, na perspectiva dos servidores do Incra, em especial para a diversidade de povos e de conhecimentos alcançada graças à gestão participativa dos cursos implementados pelo Pronera.

Em tempos de luta contra o coronavírus, ataques às democracias, incertezas da continuidade do Pronera, esperamos que a leitura deste livro proporcione a você, leitor, o mesmo prazer que tivemos em escrevê-lo.

Sonia da Silva Rodrigues
(Organizadora)

Referências

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Estatísticas do Meio Rural 2010-2011*. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/estatisticas-do-meio-rural-2010-2011.pdf/at_download/file>.

Acesso em: 20 fev. 2020.

CHAUÍ, M. Democracia e Sociedade Autoritária. In: *Comunicação e Informação*, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

DUARTE, M. R. T. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, mai/ago 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n2p683/23338>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PALMA FILHO, J. C. *A Educação Brasileira no Período de 1960-2000: de JK a FHC*. São Paulo: UNIVESP/UNESP, 2005.

ROCHA, M. I. A. A Experiência dos Asseguradores do Pronera na gestão de uma política pública: o que nos ensina. In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Orgs.). *PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública*. São Paulo: Compacta, 2015. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/pronera-experiencias-de-gestao-de-uma-politica.pdf/view>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Parte 1
Institucionalização e construção
da gestão participativa

**MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS:
a importância da mobilização na efetividade
do Pronera**

Juliany Serra Miranda

Introdução

Este texto integra uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo estudar a atuação dos movimentos sociais do campo na gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), após a institucionalização do programa por meio do Decreto 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010.

Compreender como se dá essa participação nos ajuda a entender as inter-relações entre Estado e sociedade civil e, assim, visualizar o contexto e as perspectivas ideológicas que estão por trás de uma política pública.

As políticas públicas de educação do campo, dentre elas o Pronera, têm sua gênese na mobilização dos camponeses em prol de políticas que atendam às especificidades do campo. Entretanto, a inserção na agenda política, sua formatação e efetivação implicam o entendimento da superestrutura, isto é, a compreensão de como Estado e sociedade civil se relacionam.

Tendo como orientação metodológica o materialismo dialético, mobilizamos, por meio de pesquisa bibliográfica, autores que apresentam conceitos de Estado e políticas públicas relacionados ao contexto sociopolítico e cultural, por corroborarmos a ideia defendida por Bobbio (1987) de que a função do Estado transcende o aspecto jurídico-normativo por se tratar de uma organização social. Na sequência, detemo-nos nos documentos que regulam o

programa para visualizar sua operação e como os movimentos sociais têm conseguido impor suas demandas na operacionalização do programa.

As conclusões preliminares de nossa pesquisa indicam que o processo de institucionalização das demandas pelo Estado descaracteriza a essência das políticas, pois elas passam a ser controladas pelo Estado de forma a não contrariar os interesses elitistas dos grupos que sustentam as lideranças no poder. Com base nesses resultados preliminares, pretendemos prosseguir a pesquisa ouvindo os atores da política para identificar como estão reagindo a essa tentativa de desvirtuar a efetividade da política de educação do campo.

O Estado e a sua Inter-relação com a sociedade civil

A compreensão que temos hoje do que seria Estado está vinculada à Modernidade, relaciona-se à organização do aparato administrativo com fins de prover a prestação de serviços públicos e a convivência em sociedade por meio da legitimação das lideranças no uso da força para manter a ordem. Tal conceito, conforme Gramsci (apud Souza, 2015), advém das mudanças vivenciadas pela sociedade. A multiplicação dos indivíduos em um mesmo espaço suscitou a necessidade de se preservar a propriedade individual, e esse papel foi incumbido à figura do Estado, a quem são delegados poderes de intervir de modo a tentar manter uma convivência mais harmônica. Entender o estabelecimento das relações de poder é primordial para compreender a legitimidade do Estado, e a maneira como se instituem essas relações está intrinsecamente relacionada ao contexto, à natureza e à história. O debate sobre os critérios de legitimidade não tem apenas um valor doutrinal, mas está ligado ao problema da obrigação política, baseando-se no princípio de que a obediência é devida

apenas ao poder legítimo. E onde acaba a obrigação de obedecer às leis, começa o direito de resistência.

Nesse contexto, observa-se que, ao longo da história, o Estado organiza-se de diversas formas orientadas pelo que se acredita ser mais eficiente para o desenvolvimento societário. Tais formas vão orientar como se constroem as relações de poder entre governantes e governados. Neste trabalho, optamos por apresentar duas formas de organização de Estado, focalizando nas motivações que as orientaram: a concepção marxista de Estado e a Teoria do Estado Ampliado de Gramsci.

Para Marx (2000), o Estado capitalista, ou burguês, pode ser definido como uma instituição que tem por função a manutenção da estrutura social capitalista, permeada por antagonismos, tendo como propósito garantir a propriedade e a apropriação privada, em defesa dos interesses da classe dominante sobre o conjunto da sociedade.

“O Estado Moderno não passa de um comitê que administra os negócios da classe burguesa como um todo” (Marx, 2000, p. 10). Em outras palavras, o Estado é uma instituição burguesa historicamente determinada, que visa a ordenar as relações de dominação e subordinação, contribuindo não para a equidade social, mas para a manutenção das classes. Utiliza, para isso, mecanismo de controle e dominação que variam segundo as conjunturas políticas e econômicas.

A teoria de Gramsci amplia a ideia defendida por Marx ao acrescentar como função do Estado, além da defesa da propriedade e manutenção da estratificação social, a ideia de consenso. Gramsci acredita que, para se garantirem no poder, as lideranças, além de utilizarem o aparato jurídico-burocrático estatal, devem mobilizar esforços no sentido de convencer a sociedade de que as ações estatais visam a beneficiar a todos. Isso implica “todo o 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).

Em Gramsci, o Estado se sustenta em duas frentes: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), e a sociedade civil, nas quais circulam as ideologias por meio das quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna a sua concepção de mundo. Resumidamente, o Estado, para Gramsci, seria a junção de três elementos: hegemonia, coerção e consenso. A sociedade civil expressa o momento da persuasão e o consenso que, junto com o momento da repressão e da violência (sociedade política), asseguram a manutenção da estrutura de poder (Estado). Na sociedade civil, essa dominação se expressa sob a forma de hegemonia.

[...] O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa (GRAMSCI, 2000, p. 331).

A organização do Estado no Brasil

Com base em Gramsci, compreende-se que a sociedade se estrutura em sistemas que se inter-relacionam, em um emaranhado complexo em que os atores têm papéis determinantes no funcionamento, manutenção e/ou rearranjo dos sistemas.

A compreensão da inter-relação entre Estado, sociedade e Direito proporciona aos atores um maior envolvimento político, entretanto, requer que os sujeitos aprendam a agir como seres sociais e não individuais.

Vivemos em uma sociedade estratificada, em que grupos sociais têm maior ou menor poder na esfera política e administrativa dependendo da orientação do grupo que detém o poder em determinado momento histórico. Essa forma de gerir o Estado é intrinsecamente ligada à origem dessa sociedade, organizada – conforme se observa pela análise da história da formação social do Brasil – de maneira a garantir a perpetuação de vantagens a uma pequena parcela de indivíduos que detém o poder econômico e, conseqüentemente, o poder político no país. Faoro (2012) aborda como, ao longo da história, foi se desenhando essa sociedade estratificada, a maneira como os detentores do poder organizaram a esfera administrativa para garantir sua permanência no poder, demonstrando as assimetrias históricas da formação cultural que se refletem em um projeto de desenvolvimento excludente.

Nesse cenário, a propriedade das terras é um aspecto muito importante a ser observado, uma vez que, na história, a posse da terra sempre foi motivo de conflitos por estar associada à garantia de direitos sociais. Os proprietários das terras detém o poder não somente sobre aqueles que trabalham em suas terras, mas também exercem influência na economia e, conseqüentemente, na política do país.

Na história do Brasil, observa-se que, até meados do século XX, persistia a assimetria entre urbano e rural, sendo o urbano geralmente relacionado a desenvolvimento e o rural, como lugar do atraso. Tal assimetria era reforçada pelo Estado, que utilizava de seu poder de coerção para perpetuar a relação entre os sujeitos. E mobilização de imagens do campo como lugar do atraso para justificar a ausência do Estado no meio rural.

Com a abertura política e democrática, a participação passa a ser considerada na condução das políticas públicas. E os movimentos sociais do campo passam a ser ouvidos na formulação das políticas, transformando-as em conquistas

significativas para os sujeitos que, ao se identificarem com sua proposição, começam a enxergá-las como mecanismos capazes de desencadear mudanças estruturais.

As políticas públicas, com a participação dos beneficiários em suas formulações, não somente como demandantes, passam a ser vistas como promotoras de direitos aos cidadãos, o que as descaracteriza como ações assistencialistas do Estado. E, como promotoras de direitos, não há como pensar nelas desprezando a sua normatização, representada pelo ordenamento jurídico. Assim, Estado, sociedade e Direito caminham lado a lado na condução de políticas públicas, pois é através das políticas que os cidadãos expressam seus interesses e expectativas, o que resulta em um desempenho institucional qualitativamente superior.

Vale ressaltar que, muito mais do que atender aos interesses camponeses ou de demais grupos marginalizados do país, a abertura democrática brasileira foi motivada por fatores externos. Vivia-se uma crise global, resultante de um período de guerras, e todos os países estavam procurando adequar-se a regras impostas por organismos internacionais para terem garantia de recursos para tentar reerguer a economia dos países.

Dentre as adequações exigidas pelas instituições financiadoras, destaca-se a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil. Obrigações outrora restritas ao Estado foram transferidas e/ou compartilhadas com a sociedade. A esse movimento denominou-se neoliberalismo, que se caracteriza pela proposição da intervenção mínima do Estado na vida social dos indivíduos, materializada na transferência de responsabilidade de ações. O Estado não seria mais promotor, mas regulador das ações. Nesse contexto, emerge a participação efetiva dos sujeitos como essencial na formulação e condução de políticas públicas.

A materialização dessa participação é verificada nos documentos que ordenam sociopoliticamente o país, em especial a Constituição Federal de 1988, que, em seus artigos introdutórios, mobiliza a universalidade e unidade como símbolos que justificam a necessidade de organização da sociedade em prol do bem comum.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

O Pronera, criado em 1998, surge nesse contexto de incentivo à participação dos sujeitos sociais na gestão pública, incentivada pelo avanço da democratização e da universalização de direitos proclamada na Constituição Federal de 1988. Assim, a estrutura organizativa do programa é construída em parceria com movimentos sociais camponeses e órgãos gestores.

Até o início de 2020, o programa está ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) por meio de uma Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania², caracterizada por sua função de coordenar, supervisionar e propor atos normativos e procedimentos técnicos para as ações relacionadas à educação do campo (MDA; INCRA, 2014, p. 19).

Em sua origem, o programa se caracterizava por ser uma política de governo e não uma política pública, uma vez que foi criado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso como estratégia para conter as mobilizações dos

² Em 23 de março de 2020, foi publicado o novo Regimento Interno do Incra pela Portaria 531 no Diário Oficial da União (Edição 57, Seção 1, Pag. 3), que estabelece as atribuições do Pronera pelos Incisos de IV a VII do art. 97 por meio da Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos, subordinada à Diretoria de Desenvolvimento e Consolidação de Projetos de Assentamento. Essa alteração diminuiu a organização e a estrutura dessa política pública no Incra, pois antes fazia parte de uma coordenação que tratava das questões de educação do campo e cidadania.

movimentos sociais do campo, que, articulados com intelectuais de instituições de ensino e apoiados por alguns políticos de identificação identitária camponesa, pressionavam por ações voltadas aos sujeitos do campo, tanto que o instrumento utilizado para a instituição do programa foi uma Portaria Interministerial. As portarias são instrumentos utilizados para agilizar o atendimento de demandas, entretanto, não têm o mesmo peso de uma lei, sendo, por isso, consideradas frágeis para garantir a execução de ações.

O fato de não haver uma garantia de continuidade do programa, materializada por uma lei que o discipline, ocasionou diversos entraves em sua execução. Dentre os entraves, merece destaque o fato de não haver regularidade no repasse de recursos para execução dos projetos. Todos os anos a continuidade do programa ficava condicionada à previsão de sua inclusão dentre as ações orçamentárias do Inbra, não havendo garantia de recursos tanto para execução dos anos subsequentes dos cursos já em execução, quanto para implantação de novos cursos.

Molina (2003) aborda a mobilização necessária em todos os anos por parte dos integrantes da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera e dos movimentos sociais por recursos para executar projetos: “a cada ano, a Comissão Pedagógica do Pronera e os movimentos sociais negociavam e, principalmente, articulavam-se com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa” (MOLINA, 2003, p. 56). Mas a precariedade das vias institucionais para expressão das demandas populares fez com que, diversas vezes, fosse necessário recorrer a meios alternativos de pressão do poder público, como marchas, ocupações de prédios públicos, congressos. Um exemplo disso foi a realização, em 1998, de acampamentos nas sedes das superintendências do Inbra, em mais de 20 Estados, com a montagem de “salas de aula”

com assentados para reivindicar a liberação de verbas para o Pronera.

A edição do Decreto 7.352/2010, que regulamenta a política de educação do campo e o Pronera, após doze anos de sua criação, é o marco de consolidação do programa enquanto política pública de Estado, pois, para Muller e Surel (2002), a normalização é uma das características que identificam uma política pública. A leitura dos princípios que fundamentam a educação do campo, explícitos no decreto, corrobora os ideais defendidos pelos sujeitos camponeses quando da mobilização em prol da criação do programa:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A inclusão textual das demandas no corpo do decreto demonstra que o Estado considerou os beneficiários na construção da política, entretanto, o próprio ato apresenta obstáculos e contradições para a efetivação da política. A centralização da gestão do Pronera é uma destas contradições, pois, se o programa foi pensado para ser gerido em conjunto pelo Estado e pelos movimentos sociais, como explicar o porquê de, quando da sua regulamentação, a gestão ficar restrita a uma autarquia estatal, vide art.16 do Decreto 7.352/2010:

Art. 16. A gestão nacional do PRONERA cabe ao INCRA, que tem as seguintes atribuições:

I - coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do Programa;

II - definir procedimentos e produzir manuais técnicos para as atividades relacionadas ao Programa, aprovando-os em atos próprios no âmbito de sua competência ou propondo atos normativos da competência do Ministro de Estado do Desenvolvimento Agrário; e

III - coordenar a Comissão Pedagógica Nacional de que trata o art. 17.

A operacionalização do programa é regulada por um manual editado pelo Incra. Nos 22 anos de existência do Pronera, seis manuais foram produzidos. A leitura dos manuais nos permite visualizar um panorama das transformações dos aspectos legais, históricos, técnicos, políticos e didático-metodológicos vivenciados pelos sujeitos camponeses.

O primeiro manual foi editado no ano de criação do programa, 1998. O segundo foi publicado no ano de 2001,

em função de sua incorporação ao Incra. O terceiro data do ano de 2004, e foi marcado pela ampliação do programa. O quarto manual foi publicado em 2011, em atendimento às determinações do TCU, fruto de ações judiciais contra o programa, bem como as atualizações legislativas que instituíram e regulamentaram o Pronera como uma política pública de educação do campo. O quinto foi reeditado no ano de 2014, numa versão abreviada do Manual 2011. E o último foi produzido em 2016, com a inserção das observações feitas em decorrência dos acórdãos oriundos da análise da execução de projetos e atualização das legislações sobre instrumentos de transferência de recursos e ampliação do público beneficiário.

De um modo geral, todos os manuais se dividem em partes que tratam da história do programa, sua organização, seus princípios, objetivos e operacionalização, bem como as orientações metodológicas para cada modelo de ensino ofertado pelo programa. Trata-se, basicamente, de um guia para entidades interessadas em propor projetos voltados à educação do campo. Neste texto, irei me ater aos itens referentes aos objetivos, princípios, fundamentação, estrutura administrativa e operacionalização do programa.

Quanto aos objetivos do programa, estes permanecem, na essência, os mesmos: promover educação formal aos sujeitos do campo respeitando os princípios da Educação do Campo. Entretanto, a nomenclatura que tais sujeitos recebem nos manuais alterou-se ao longo das edições. No primeiro manual, de 1998, denominavam-se os sujeitos como “público-alvo” (que, no Dicionário Aurélio, significa grupo de pessoas a que se dirige determinado produto, serviço ou mensagem); tal nomenclatura corrobora a orientação do governo de características neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, que compreendia as políticas públicas em uma perspectiva assistencialista e filantrópica.

No manual de 2004, modifica-se a nomenclatura para “população participante”, (conjunto de habitantes de um determinado local que toma parte de uma ação – Dicionário Aurélio online, 2017). Tal denominação, mais uma vez, aproxima-se da compreensão de políticas públicas para aqueles que estão no governo. Em 2004, o Brasil é presidido por um representante oriundo de partido de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, que conta, em sua campanha, com o apoio de movimentos sociais, e apresenta projeto de governo com a participação social na gestão como mote. É compreensível, portanto, que, na estruturação das políticas, apresente esses sujeitos como agentes. Nogueira (2011) aborda a temática ao destacar a importância da identificação/participação dos sujeitos na gestão das políticas públicas para sustentar os governos, em especial aqueles que se denominam democráticos.

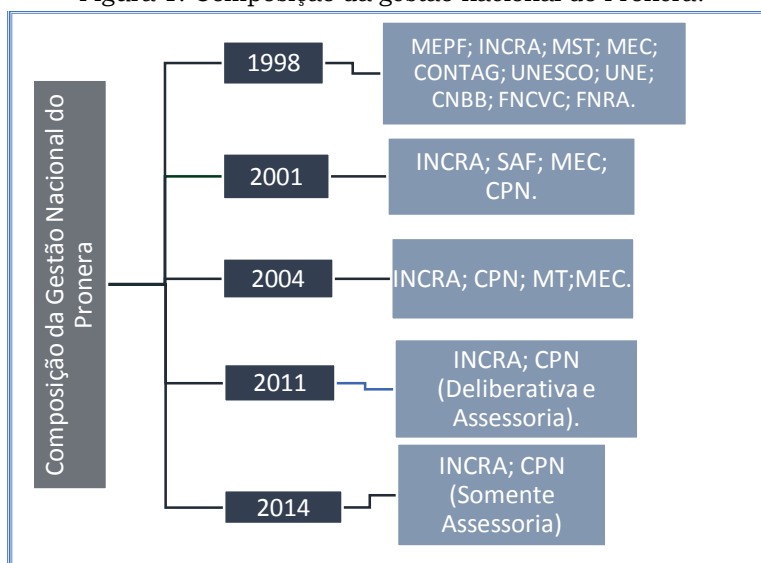
Já a atual nomenclatura “beneficiários” (que obteve benefício de inventário ou legado de instituição de previdência – Dicionário Aurélio online, 2017) pode indicar um retrocesso no caráter participativo da política, uma vez que o vocábulo sugere passividade. Esta alteração na nomenclatura relaciona-se com a necessidade do programa se adequar às exigências do Tribunal de Contas da União, que, por meio de acórdãos, determina que a participação dos movimentos sociais deva se restringir à demanda para os cursos e que os candidatos aos cursos promovidos pelo programa devam ser identificados como beneficiários.

Ressalve-se que a organização estatal do Brasil se divide em três poderes, ou seja, o Judiciário é um dos braços do Estado. Logo, a orientação do Judiciário na formulação e condução das políticas não pode ser desvinculada da concepção ideológica defendida pelo governo.

Elaboramos um quadro ilustrando a participação dos entes nas instâncias gestoras em cada um dos manuais editados. O quadro demonstra um decréscimo da

participação dos movimentos sociais na gestão do programa ao longo das edições do Manual de Operações. Nos primeiros manuais, os movimentos sociais participam da gestão nacional, enquanto nos últimos, após a edição das leis que regulamentam a política de educação do campo, em especial o Decreto 7.352/2010, a participação dos movimentos sociais se restringe às esferas estaduais. A condução da política se concentra no Incra e na CPN, que é constituída por indivíduos indicados pela própria direção da autarquia (Figura 1).

Figura 1. Composição da gestão nacional do Pronera.



Fonte: Manuais do Pronera/Incra - Elaborado pela autora.

Uma questão que nos chamou a atenção na pesquisa foi não identificarmos, nos manuais normativos, os critérios utilizados na escolha por executar o curso X ou Y, uma vez que não há recursos para execução de todas as propostas apresentadas e aprovadas pela CPN. O extinto Conselho Deliberativo Nacional poderia se responsabilizar por tal

opção, uma vez que congregava representantes dos movimentos sociais do campo. Entretanto, sua extinção, somada à centralização da gestão do programa no Incra, nos leva a questionar se o Estado não estaria utilizando essa centralidade decisória para angariar apoio, ou estaria utilizando de seu poder discricionário para beneficiar projetos que se coadunem com o projeto de campo idealizado pelos gestores.

Considerações preliminares

O Movimento por uma Educação do Campo já conseguiu avanços em sua luta, materializados nas leis e diretrizes que regulamentam a educação do campo. O Pronera é um exemplo desses avanços que têm contribuído significativamente na busca pelo respeito à dignidade humana.

Carvalho (2015) diz que a educação popular implica a adoção de princípios e processos que possibilitem o diálogo, a reflexão e a construção de novas identidades políticas. A prática pedagógica deve ser concretizada por intervenções que façam emergir as diferenças, as intencionalidades, os valores individuais e sociais e a unidade entre os sujeitos a fim de promover uma cultura de resistência e de superação, e não de acomodação alicerçada nas desigualdades.

O diferencial do Pronera, em sua essência, está na gestão tripartite dos cursos, em que Estado, instituições de ensino e sociedade civil organizada pensam e conduzem os cursos em comunhão. Uma gestão unilateral, ou bilateral, descaracterizaria o programa. Assim, nossa pesquisa justifica-se por constituir uma das partes que compreendem uma política pública, que é a avaliação.

Em um levantamento preliminar dos documentos que regulam o programa, identificamos contradições na política, uma vez que, em um mesmo documento, podemos

verificar artigos que apresentam o discurso de gestão democrática e participativa ao lado de artigos que centralizam a gestão nas mãos do Estado, representado nos normativos pelo Incra.

A institucionalização do programa por meio de um decreto presidencial é um avanço, pois a formalização é o que garante o status de política pública a ele, enfatizando a educação do campo como um direito, como uma obrigação do Estado para com as populações camponesas. Entretanto, a centralidade na gestão da política vai de encontro com os princípios que motivaram a demanda.

O acesso à educação formal a todos os cidadãos brasileiros é garantido constitucionalmente, porém, a promoção desse acesso, a organização curricular e metodológica, assim como os objetivos dessa formação sempre foram definidos pelo Estado e coadunavam com o projeto de desenvolvimento idealizado pelo grupo que detinha o poder. Nesse contexto, a educação a ser ofertada à população do campo visava a atender a demanda não dos próprios sujeitos, mas ao idealizado pelo Estado.

A alteração dos objetivos da formação dos sujeitos do campo – que passou de ser pensada apenas como capacitação de mão de obra e alternativa para diminuir o êxodo rural, para formação para o exercício da cidadania – é oriunda da organização dos movimentos sociais, que, ao longo da construção do conceito de educação do campo e das políticas públicas, têm atuado como protagonistas. Negar a esses movimentos sociais espaço na gestão de um programa demandado por eles pode ser considerado uma estratégia do governo para silenciar as reivindicações, uma vez que, respaldado pela lei que regulamenta a política, ele afirma atender à demanda, mas, ao mesmo tempo, com o apoio do aparato burocrático estatal, conduz a execução do programa aos seus propósitos.

Referências

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo e Sociedade: por uma teoria geral da política*. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Senado Federal, subsecretária de Edições Técnicas, 2007.

_____. *Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 4.^a ed. Porto Alegre: Biblioteca Azul, 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. *Cadernos do Cárcere*, vol.3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. Coutinho, C. N. (Trad.); Henriques, L.S.; Nogueira, M.A. (Co- edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de operações*: Pronera. Brasília, 2001.

_____. *Manual de operações*: Pronera. Brasília, 2004.

_____. *Manual de operações*: Pronera. Brasília, 2012.

_____. *Manual de operações*: Pronera. Brasília, 2016.

MEPF – Ministério Extraordinária de Política Fundiária;
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma
Agrária. *Manual de operações*: Pronera. Brasília, 1998.

MOLINA, Mônica Castagna. *Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: *Por uma Educação do Campo - Políticas Públicas*. Caderno 7. Brasília: MDA, 2008.

MULLER, P.; YVES, S. *A análise de políticas públicas*. Tradução: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NOGUEIRA, M. A. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Alexandre Augusto Cals e. *Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação*. Jundiá: Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB*. Brasília: Liber Livro, 2012.

EDUCAÇÃO SUPERIOR PELO PRONERA: uma política pública de Estado

Gisele da Rocha Souza

Introdução

Democratizar o acesso à educação e ao conhecimento científico para os sujeitos do campo é fundamental para as pessoas que vivem da terra, tendo em vista que a educação se transformou nos últimos séculos em uma estratégia muito importante para o desenvolvimento, não somente dos indivíduos, mas dos agrupamentos sociais.

Diante do exposto, o presente artigo tem o objetivo de trazer os feitos de uma investigação preliminar sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) como política de educação no Ensino Superior para o público do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e do Crédito Fundiário (PNCF). Procurou-se registrar o avanço do programa por meio de seus resultados em quantidade de alunos beneficiados e cursos ofertados durante 22 anos de existência.

Para tanto, foi necessário lançar mão da perspectiva histórico-dialética marxista, uma vez que a proposta do curso se diferencia pelo seu público (assentados e filhos de assentados) e sua metodologia (alternância – Tempo Comunidade e Tempo Escola).

Na metodologia dialética, segundo Marx, existe um movimento do empírico para o abstrato, esse é o movimento de pesquisa. O método de pesquisa de Marx é conhecido como o método dialético do abstrato ao concreto. O ponto de partida é uma clara distinção entre o “empírico” e o “pensado”, no sentido de que o primeiro tem existência independente do segundo (FREITAS, 1995). Na dialética, o pesquisador faz parte do

mesmo processo, pois a produção do conhecimento caminha nesse sentido, quando o pesquisador, ao se sentir parte do processo, passa a ter compreensão.

Assim, para analisar esse processo de luta, de descolonização do conhecimento, de acesso às políticas públicas por meio da educação superior, a categoria contradição estará presente na análise do processo.

Dados da Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária (PQRA) (2010), que abrangeu todas as 804.867 famílias assentadas entre 1985 e 2008, mediante a aplicação de 16.153 entrevistas, distribuídas em 1.164 assentamentos por todo o Brasil, revelam que: 42,88% dos assentados possuem escolaridade de primeira à quarta série; 26,97% possuem de quinta à nona série; 5,23% possuem médio completo; e apenas 0,51% com nível superior completo. Observamos que enquanto avança a escolaridade, decresce a quantidade de assentados. Acrescenta-se ainda que analfabetos representam 16,42%.

A mesma pesquisa aponta que, na região Centro-Oeste, o Estado do Mato Grosso do Sul tem aproximadamente 30.000 famílias, totalizando 86.886 jovens e adultos, dos quais 10.678 são analfabetos; 35.397 cursaram a primeira e a quarta séries; 27.117 cursaram a quinta e a nona séries; 6.291 possuem nível médio incompleto; 5.317 completaram o nível médio; 1.329 possuem nível superior incompleto e 756 possuem o nível superior completo.

O cenário há pouco traçado vem demonstrar a pertinência de projetos e programas voltados para atender às demandas da educação do campo, uma vez que se observa a presença de analfabetismo, baixa escolaridade e poucos ingressos nas universidades.

Oportunizar o acesso à academia por meio de cursos de nível superior para os beneficiários da reforma agrária seria uma maneira de, por meio de políticas públicas de educação do campo, inserir jovens e adultos camponeses, beneficiários do

PNRA, no processo de descolonização do conhecimento, promovendo uma educação, segundo Mészáros (2005), “para além do capital”.

Diante do exposto, para melhor compreensão do assunto abordado, se faz necessária uma explicação sobre educação do campo e educação rural.

Os termos rural e campo merecem um importante esclarecimento quanto aos seus diferentes conceitos no que se refere à educação. Segundo Souza (2006, p. 51), o sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o “atraso” presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural.

Para Souza (2009), educação do campo é um conceito que está sendo construído, configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando as propostas educacionais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra e está diretamente vinculado a um modelo de desenvolvimento que exige novas bases, novos paradigmas de conhecimento.

Os movimentos sociais reclamaram por uma proposta de desenvolvimento e escola do campo que levasse em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano ou atrasado-moderno. Visando a criar uma escola não necessariamente agrícola, mas, sim, vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

A educação rural que historicamente vem sendo desenvolvida não atende a essas expectativas. Por isso, os movimentos sociais criaram e propuseram bases políticas e estratégias para outra educação, denominada de educação do campo.

Educação do campo é uma construção histórica dos movimentos sociais rurais, em que o ser humano é entendido

como sujeito que interfere no meio em que vive, transformando-o e sendo transformado por ele. Situação em que vida camponesa e educação se fundem. Os conhecimentos empíricos, adquiridos durante a vida do homem e da mulher do campo, devem ser respeitados e aproveitados num processo de construção de novos conhecimentos, em que a ação, o trabalho na terra, o extrativismo, a pesca, e outras atividades desenvolvidas como trabalho humano são também produção de cultura.

É um desafio propor novas concepções de educação e formação, embasadas em um conceito voltado às demandas sociais da agricultura camponesa. Entende-se a agricultura camponesa, neste trabalho, como a agricultura voltada ao desenvolvimento sustentável do campo, contrapondo a lógica do agronegócio. A agricultura camponesa tem uma base de conhecimento de prática tradicional, na qual os personagens são agricultores familiares que utilizam a terra como terra de trabalho e não de exploração do trabalho alheio e exploração dos recursos naturais.

Nesse sentido, a proposta de consolidação de uma educação do campo crítica e propositiva assume uma fundamental relevância (SÁ, 2009), entendendo-se a educação não apenas como acesso à escolarização formal, mas num sentido mais radical, enquanto processo de formação de sujeitos com autonomia intelectual e visão crítica do social, enquanto possibilidade de construção de um pensamento teórico-prático, alimentado pelas necessidades inerentes ao modo de vida e às lutas dos povos do campo.

Duarte (2003), ao explicar sobre a ilusão da sociedade do conhecimento, afirma que a

(...) chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. (...) é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função

ideológica na sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2003, p. 13).

Essa reprodução ideológica da sociedade constitui uma das formas de preservar o capitalismo por meio das ideias, da educação, na formação intelectual do sujeito, objetivando a manutenção das classes sociais dominantes. Romper com essa lógica por meio da educação e de uma formação profissional significa dar às outras classes base para uma superação dessa ilusão da sociedade vigente.

Na lógica do capitalismo, a manutenção da classe dominante se dá por meio da exploração do trabalho. Alterar essa realidade, oportunizando ao oprimido meios de obter autonomia intelectual e, por conseguinte, a dominação da própria força de trabalho, vai “de encontro” ao fluxo exploratório do capital.

No capitalismo:

a classe dominante determina a produção, a distribuição, o âmbito e a extensão das ideias, ou seja, do conhecimento.(...) o que está registrado em lei, não é necessariamente garantia de distribuição dos bens culturais e simbólicos aos/as cidadãos/ãs, pois o fundamento social no capitalismo tem por lógica a exploração do trabalho, que é, este sim, o objetivo primeiro da classe dominante e não a educação para todos (AFONSO; CARNEIRO; MESQUITA, 2016, p. 235).

A contradição está presente na realidade material vivida pelo sujeito do campo, no sentido de existir lei que ampare o acesso à educação para todos, contudo, não há de fato meios para efetivar esse acesso. No papel, uma situação; na realidade, exclusão.

É uma sociedade de produção e reprodução de separações/ divisões incessantes. Neste sentido, o setor

urbano é o lócus privilegiado da (re)produção do capital industrial, comercial e financeiro, sendo o setor rural transferidor de renda para esses três setores. Trata-se de uma divisão histórica no Brasil, reforçando o distanciamento entre cidade e campo, devido às trocas desiguais. Os preços dos produtos agrícolas são determinados pelo mercado, e os dos demais setores da produção são preços de monopólio (como maquinário agrícola, técnicas, tecnologias, sementes e cultivares) produzindo trocas desiguais entre campo e cidade, em que o primeiro é o transferidor de renda, no momento da compra, para os demais setores econômicos da sociedade. Tais divisões estão expressas, também, na educação pública e privada, do ensino urbano e rural os quais se apresentam com qualidades diferenciadas (AFONSO; CARNEIRO; MESQUITA, 2016, p. 236).

Diante dessas contradições entre urbano e rural, as trocas desiguais entre campo e cidade e, principalmente, o acesso a uma educação de qualidade para o campo, tanto quanto aquela oferecida nas cidades, a educação do campo vem procurar equalizar essas diferenças dando oportunidades de acesso ao ensino, dentro das peculiaridades que o campo exige para seus sujeitos.

O Pronera e a educação superior

A criação de programas e projetos que viabilizassem a prática das propostas da educação do campo foi uma das negociações possíveis dos movimentos sociais e parceiros na luta pela democratização da educação para o meio rural com o governo federal, de modo que fizesse jus à realidade desse meio e à história de luta da classe trabalhadora. Dentre os programas criados no âmbito do governo federal, nos interessa aqui estudar o Pronera.

O Pronera teve sua origem nas discussões entre professores, movimentos sociais e universidades após o I

Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em junho de 1997. Foi criado um Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), que também teve a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

No mesmo ano de 1997, a UnB, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) reuniram-se na UnB e criaram um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos.

Em 1998, o Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias (MEPF) cria o Pronera por meio da publicação da Portaria 10/98. O Incra estava vinculado a esse ministério na época.

Em 2001, o Pronera é incorporado ao Incra por meio da publicação da Portaria 837/2001 e é lançado o Manual de Operações, que traça os objetivos, as diretrizes e as ações do programa. Nesse período, o programa era uma política pública ligada ao gabinete do Incra.

Em 2004, é publicado, por meio de Portaria 282/2004, o Novo Manual do Pronera, já no período do governo Lula.

Em 2009, por meio da publicação da Lei 11.947/2009, o Pronera é implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo Incra.

Em 2010, houve a publicação do Decreto 7.352/2010, conhecido como Decreto da Educação do Campo, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera.

Segundo o manual mais recente, publicado em 2016, o principal objetivo do programa é:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (MDA; INCRA, 2016, p. 18).

O Pronera, por ser executado no âmbito do Incra, restringe seu público aos beneficiários da reforma agrária. Seu público-alvo são jovens e adultos dos projetos de assentamento criados e reconhecidos pelo Incra, quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Contudo, mesmo diante dessa seleção do público-alvo, o programa atende a uma parcela significativa da população do campo, no objetivo de fortalecer a educação por meio de metodologia, como a da alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade), em que o estudante aprende no ambiente acadêmico e aplica na sua comunidade o conhecimento apreendido.

Assim, o Pronera não tem limites nos níveis de escolaridade, pois possui cursos desde a alfabetização até a pós-graduação, delimitando a idade de 15 anos para o ingresso no programa.

O trabalho com a formação por meio do Pronera chama a universidade para a responsabilidade social, que deve ser referenciada pela própria universidade. Do contrário, ela se transformará cada vez mais em uma organização social orientada pelas empresas.

Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de

responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade deve ser assumida, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. A autonomia universitária e a liberdade acadêmica – que, no passado, foram esgrimidas para desresponsabilizar socialmente a universidade – assumem agora uma nova premência, uma vez que só elas podem garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social. Porque a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas (SANTOS, 2005 p.91).

Quando Santos (2005) convida a refletir sobre uma universidade que se responsabilize socialmente, também propõe um questionamento quanto ao tipo de universidade que existe, sua produção realizada e, principalmente, sobre o impacto de suas ações na sociedade.

No contexto do capitalismo avançado contemporâneo, a instituição universitária vem perdendo legitimidade como locus de produção do conhecimento científico. Refletindo sobre os efeitos destas transformações, Boaventura de Souza Santos faz análises sobre as pressões que obrigam a instituição universitária a deixar em segundo plano a sua tarefa de reflexão crítica sobre um projeto de sociedade de longo prazo, ao mesmo tempo em que se vê confrontada internamente pela presença de novos sujeitos sociais que demandam a construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico, em que haja predomínio da igualdade e da justiça social.

Dessa maneira, a transformação da universidade implica retomar a sua participação na construção de um projeto de sociedade, qualificando essa construção na dimensão em que está posta a disputa por uma nova ordem social. Nesse caso, não basta perceber os conhecimentos acumulados historicamente, mas recriá-los, reinventá-los em

favor de uma concepção de campo e desenvolvimento social diferenciado de uma concepção meramente econômica.

Essa mudança de paradigma proporcionada por uma construção em parceria de movimentos, instituições e governo infere-se que gera um impacto na cultura, nas relações estabelecidas entre as famílias, até mesmo pelos papéis que vão sendo construídos e desconstruídos quando o conhecimento vai sendo inserido no imaginário da comunidade e das famílias camponesas.

Educação do campo: acesso ao conhecimento por meio do Pronera

O processo de construção do conhecimento se dá pelo ver, ouvir e fazer. Torna-se mesmo uma construção, a qual a pessoa vai associando, os saberes do campo, da vida cotidiana do camponês, com as informações externas adquiridas (seja pela escola e, ou outros meios) e no fazer, executar, aplicar os conhecimentos que estão sendo apresentados, começa a transformação do homem e do meio em que ele está inserido.

Cortela (2006, p. 15), ao explicar sobre o conhecimento, afirma que é necessário que este possa comportar a garantia de que as pessoas tenham acesso ao conhecimento universal acumulado e possam tornar-se proprietários desse conhecimento, sem que esse acesso seja impositivo nem restrito a uma formação sem relação com sua existência social e individual.

O processo de construção do conhecimento se dá pelo aprender a fazer “fazendo” e essa lógica parece bem explícita na fala dos estudantes, pois a ação junto à teoria vai construindo um caminho. Para Iasi (2007, p. 350)

(...) a transformação das consciências não está além da luta política e da materialidade onde esta se insere. É ao mesmo tempo um produto da transformação material da

sociedade e um meio político de alcançar tal transformação.

Nesse sentido, a pesquisa trouxe o registro da atuação do Pronera no Brasil e no estado do Mato Grosso do Sul, como política pública de acesso à educação do campo, expondo que a transformação pode ocorrer por essa ação conjunta do aprender a fazer “fazendo” (IASI, 2007). A educação é uma realidade na vida de centenas de sujeitos do campo. O Incra possui aproximadamente 178 projetos de assentamentos em 54 dos 79 municípios desse Estado, totalizando 30.000 famílias atendidas pela autarquia. Dentre essas famílias, várias pessoas foram beneficiadas pelo Pronera.

O Pronera completa 22 anos de existência e registra-se sua presença no Estado do Mato Grosso do Sul, pois ofertou e continua-se aguardando a execução de vários cursos, como: os cursos de Ciências Sociais (ofertou 60 vagas e se formaram 56 alunos), em convênio com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), início: 2007 / término: 2012; Curso de Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio (45 alunos) em convênio com Escola Família Agrícola (EFA), em Nova Alvorada do Sul (início: 2008 / término: 2012), outra turma está em fase de aprovação; também em 2013 iniciou o curso de especialização *lato sensu* em Gênero e Interculturalidade pela UFGD; e dois cursos de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que já foram concluídos. O Curso de Engenharia Agrônômica pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) teve seu convênio assinado em dezembro de 2018 e aguarda recurso para execução. As universidades parceiras são: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), UEMS, UFGD e EFA de Nova Alvorada do Sul.

No âmbito da Federação, o Pronera já possibilitou a formação de aproximadamente 5.347 estudantes em nível superior em diversas áreas.

Segundo dados do Incra, o programa tem proporcionado acesso à educação a mais de 190 mil estudantes, beneficiados em cursos que vão de alfabetização até pós-graduação. Possui articulação com mais de 100 instituições envolvidas na oferta de cursos em mais de 1.000 municípios do país e, por conseguinte, possibilitou a oferta de mais de 529 cursos de alfabetização a pós-graduação, formando jovens e adultos em diversas áreas de atuação.

Os cursos de nível superior oferecidos são vários, tais como: Direito, Pedagogia da Terra, Engenharia Agrônômica, Ciências Sociais, Geografia, entre outros, dependendo da demanda que os movimentos sociais apresentam e as universidades parceiras acatam. O Pronera exige que sejam cursos formais, certificados, por isso precisam ser oferecidos por instituições públicas federais, estaduais ou municipais, instituições sem fins lucrativos ou secretarias municipais ou estaduais de Educação.

Considerações finais

Com cursos de graduação em várias áreas, a proposta é superar a ideia de que o sujeito do campo só precisa “ser preparado para pegar no cabo da enxada”. A ideia é que se formem profissionais que atuem no campo e ajudem no desenvolvimento daquele assentamento.

A ideia é romper com o “círculo vicioso” em que a pessoa precisa sair do campo para estudar e não voltar, e criar um “círculo virtuoso”, no qual os sujeitos, beneficiários da reforma agrária, estudam e atuam, depois de formados, nos projetos locais.

Referências

AFONSO, L. H. R.; CARNEIRO, M. F. E.; MESQUITA, M. C. G. D. Educação e Políticas Públicas: Caminhos Histórico do Pronera. In: *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 233-258, jan./abr. 2016.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 10.ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

IASI, M. L. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Histórico do Pronera*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronera_historia>. Acesso em 18 de outubro de 2019.

_____. *Pesquisa de Avaliação da Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária (PQRA)*. 2010. Disponível em: <www.pqra.incra.gov.br>. Acesso em 09 de abril de 2013.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações: Pronera*. Brasília, 2004.

_____. *Manual de Operações: Pronera*. Brasília, 2016.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SÁ, L. M. A questão camponesa e os desafios do Programa Residência Agrária. In: MOLINA, M. C. (Org.). *Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília/MDA, 2009. p. 372-385.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, G. R.. *Conhecimento e Vida Camponesa: a formação de Engenheiros Agrônomos pelo PRONERA no Estado de Sergipe*. Dissertação de Mestrado, UFS, São Cristóvão, SE, 2009.

SOUZA, M. A. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

**O PRONERA EM SUAS FASES COMO POLÍTICA PÚBLICA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
uma visão a partir de seus atos normativos**

Fabrcio Souza Dias

Introdução

Pretendemos oferecer neste artigo uma exposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) a partir de atos normativos que estabeleceram normas, obrigações, padrões e regras quanto à estrutura, organização, diretriz e gestão dessa política pública.

Os atos normativos, como explica Silveira (2016), são antes atos administrativos, que, no Estado democrático de direito, são formas diversas de materialização das manifestações da função administrativa com uma característica comum, a procedimentalização. A tentativa de dar forma a procedimentos é um modelo que “(...) busca limitar o exercício do poder, ampliar a transparência e a participação, fortalecendo o respeito aos valores democráticos” (SILVEIRA, 2016, p. 62).

Por sua vez, Di Pietro (2019) explica que os atos normativos produzem normas com efeitos gerais, por atingir todos aqueles que estão na mesma situação regulada, e abstratos, por tratar de hipóteses. Os atos também têm efeitos internos e externos ao ente que os publicou. São divididos entre atos normativos primários e atos normativos secundários.³

3 Atos primários são os que tem fundamento direto na Constituição Federal (Lei Ordinária, Lei Complementar, Medida Provisória, Decreto Legislativo e Resoluções do Legislativo); Atos secundários são aqueles que a expedição

São abordados os atos publicados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), assim como da Presidência da República e dos antigos ministérios da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD), Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) e Desenvolvimento Agrário (MDA). Esses atos estão distribuídos em duas fases e organizados em quatro dimensões (institucionalização, operacionalização, financiamento e organizações da sociedade civil). Contudo, veremos os atos que antecederam o Pronera para compreendermos como a educação foi abordada na reforma agrária e Incra antes do advento da educação do campo.

Atos normativos antes do Pronera

O Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola), é um marco para a educação rural e define o ensino agrícola como o ramo que, essencialmente, se volta a uma profissionalização dos trabalhadores na agricultura. Outra definição refere-se ao atendimento às propriedades e estabelecimentos agrícolas com foco na formação de mão de obra (BRASIL, 1946).

O contexto histórico de criação desse decreto-lei foi impregnado pela perspectiva urbano-industrial do Estado Novo (1937-1945). Um período que objetivava a padronização do sistema nacional de educação em conformidade com a economia que se formava no país (SOUZA, 2005).

Contudo, o início da década de 1960 foi marcado por uma efervescência social que almejava reformas de base, como a educacional e agrária. Ocorriam no campo, por exemplo, a luta das Ligas Camponesas, as quarentas horas de Angicos e a iniciativa de criação do Programa Nacional de Alfabetização. Toda essa inquietude foi interrompida em abril de 1964 com o início do regime militar. Essa ruptura é expressa em Napolitano

compete ao Poder Executivo (Decretos, Resoluções, Portarias e Instruções Normativas) (DI PIETRO, 2009).

(2014), pois esclarece que esse período “(...) se traduz como um ponto de tensão, um momento de acúmulo tal de energias que destruiu tudo o que veio antes e criou tudo o que veio depois” (NAPOLITANO, 2014, p. 18). Nesse contexto, a Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra), representa o propósito do regime militar de controlar as mobilizações sociais no campo, com a institucionalização de uma reforma agrária adequada aos interesses do latifúndio e da agricultura comercial e exportadora.

O Estatuto da Terra traz referências à educação, tais como: a necessidade de definição de medidas por órgãos públicos de obras de saneamento, educação e assistência técnica; e a definição de que a educação é um dos meios para o desenvolvimento rural, com base nos estabelecimentos rurais inclinados à profissionalização (BRASIL, 1964).

No seu objetivo de execução da reforma agrária, o Estatuto da Terra não teve uma aplicação devida, pois a concentração de terras no Brasil se manteve uma constante. Posteriormente, o esgotamento do regime militar, os efeitos da crise mundial do petróleo, e as mobilizações por abertura política e redemocratização criaram, na década de 1980, as condições para elaboração de uma proposta que objetivava mais efetividade na reforma agrária.

Nesse contexto, o Decreto 91.766, de 10 de outubro de 1985, aprovou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que traz, conforme Medeiros (2003), a consolidação de uma tendência de limitar a função social da terra a índices de produtividade, em detrimento de outros elementos que faziam parte da definição, como o bem-estar de quem trabalha na terra. Na educação, o PNRA abordava as seguintes orientações: integração entre organismos federais, governos estaduais e municipais para acionar e estimular os sistemas locais de educação; capacitar, por meio de educação ambiental, a população beneficiária para a efetiva utilização racional e conservação dos recursos naturais; propiciar aos agricultores

instrumentos que possibilitassem autonomia, mediante fortalecimento de suas organizações, as quais a educação ofereceria informações contributivas à comercialização, assistência técnica e difusão de tecnologias (BRASIL, 1985).

Em 1988, é editada a Instrução MIRAD/SEASC 03, com a aplicação do que se dispunha no PNRA quanto à educação. Tratava de diretrizes gerais para as atividades educacionais nos projetos de reforma agrária e de colonização. Sua finalidade era propor a revisão educacional, com a realização do processo educativo em seus planos formal e não formal, por meio de ações pela escola, comunidade e equipes de trabalho (MIRAD, 1988).

A instrução enfatizava que as ações do MIRAD objetivavam o compromisso com uma efetiva interdependência das comunidades, o que permitiria a estas uma identidade econômica, social e política (MIRAD, 1988). Percebe-se uma inspiração no debate que permeou a Assembleia Constituinte, ocorrida de fevereiro de 1987 a setembro de 1988, que consignou em nossa carta magna a educação como um direito social; de competência comum da União, Estados e municípios; e um direito de todos e dever do Estado e da família.

A instrução⁴ definia que a dimensão social dos projetos de assentamento e de colonização era de fundamental importância, pois permitia o acesso a direitos básicos, identificava lideranças, criava canais verdadeiros de expressão e representação comunitária; além de oferecer

4 A instrução possuía a seguintes diretrizes: a) diagnóstico educacional e cultural; b) integração institucional; c) consideração das peculiaridades rurais, ao respeitar a correlação entre calendário escolar e agrícola, o currículo conforme as condições reais de vida comunitária, a formação de professores para atuarem nas comunidades, e a disponibilização de uma merenda escolar em conformidade com as preferências comunitárias; d) realização de reuniões periódicas nas comunidades; e) criação de instrumentos de avaliação e controles; f) levantamento de atividades que resultem em conhecimentos específicos, sistemáticos ou assistemáticos; g) elaboração de programas de educação não formal com a comunidade e as instituições; h) elaboração das condições para o aperfeiçoamento dos espaços de convivência (MIRAD, 1988).

(...) acesso às informações e aos meios capazes de facilitar ou mesmo garantir o bom nível de produção; a livre manifestação de idéias e práticas, num espaço progressivamente reconhecido como seu, por parte da comunidade (MIRAD, 1988).

Apesar de inovadora para a época, a iniciativa do MIRAD se apresentou de cima para baixo, do Estado para as comunidades. Efetivamente, era apoiada na principal demanda educacional no campo, a construção de escolas. Assim, reconhecemos a ausência de registros que comprovem a eficiência da instrução, entretanto o mais concreto possivelmente foram ações para a construção de escolas.⁵

O período que antecede a criação do Pronera consolidou os anseios da sociedade por cidadania e participação nas decisões do Estado brasileiro. As lutas que fizeram esses anseios constarem na Constituição de 1988 levaram o Estado a elaborar atos normativos que buscassem garantir a cidadania. Nesse contexto, podemos falar que o Incra, antes do Pronera, já possuía elementos que se aproximavam dos princípios da democratização do acesso à educação, da participação social e da interação governo e comunidades.

As fases do Pronera e seus atos normativos

Apresentamos os principais atos normativos que regulamentam e ainda regulam o Pronera por meio de procedimentos que garantem o seu funcionamento. São todos aqueles publicados no Diário Oficial da União (DOU), Seção 1, em diferentes órgãos do poder executivo, aos quais o Incra se vinculou e atualmente se vincula. São divididos em atos de

5 A instrução também trouxe parâmetros quanto à construção de unidades escolares, com a definição das dimensões, capacidade, distribuição e localização.

institucionalização, operacionalização, financiamento e organizações da sociedade civil, os quais são elencados em duas fases.

Primeira fase (1998-2008)

É perceptível nas últimas décadas a experiência camponesa constitutiva da luta pela reforma agrária e por direitos. Para Sousa Júnior (2008), a concepção do movimento como um sujeito coletivo de direito é definida como o sujeito que sabe se auto-organizar e autodeterminar para a sua transformação social, assim como traz novas formas de lutar pelos direitos.

De acordo com Meszaros (2010), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi impelido no início a desenvolver métodos intransigentes (ocupação em massa de propriedades rurais) que pudessem forçar a reforma agrária. Destaca que a contestação e o conflito seriam impulsionadores da mudança política, o que fez o movimento camponês se organizar para ocupar o espaço público e apresentar suas demandas para a sociedade e o aparato estatal.

As estratégias do movimento camponês são uma forma de disputa no campo político para questionar qual o direito dos trabalhadores sem-terra. O movimento passou a contar com outra ferramenta mais ampla, “a ideia de que o Estado fracassou em conceder aos trabalhadores sem-terra os direitos coletivos fundamentais consagrados pela Constituição de 1988” (MESZAROS, 2010, p. 451). Portanto, o movimento também luta por direitos fundamentais como o acesso à educação.

Assim, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, em Luziânia. No ensejo, foi gestada a concepção de uma política que acolhesse as demandas por uma educação do campo. Naquele mesmo ano, vários representantes de universidades públicas, em parceria com a Conferência

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apresentam a proposta de uma política em educação do campo ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Isto posto, apresentamos os atos normativos da primeira fase, conforme Quadro 1.

Atos de institucionalização – primeira fase

Diante de um movimento por uma educação do campo, foi editada a Portaria MEPF 10, de 16 de abril de 1998, a qual se tornou um marco para a educação do campo. O ato criou o Pronera com o objetivo de fortalecer as áreas de reforma agrária como espaços de cidadania em suas dimensões econômicas, sociais e culturais. A portaria representou o momento em que o Estado assume uma política pública concebida de baixo para cima, das comunidades para o Estado. A portaria atribuiu ao MEPF a coordenação do programa. No entanto, o apoio técnico e administrativo ficou a cargo da Diretoria de Assentamento do Incra, o que, em outras palavras, significa que o Incra sempre esteve presente desde a origem do Pronera.

A Portaria MEPF 28, de 02 de junho de 1999, vinculou a coordenação do programa à Presidência do Incra, que passou a ter a competência para baixar atos e definir atribuições em sua estrutura. Também ampliou o apoio técnico e administrativo para a Diretoria de Administração e Finanças, além das superintendências regionais (SRs). Isso deu maior autonomia ao Incra para supervisionar e controlar a execução orçamentária e financeira do Pronera. Igualmente, permitiu às SRs a capacidade de articulação de parcerias e projetos, assim como de criar conselhos e colegiados estaduais.

Quadro 1. Atos normativos referentes ao Pronera – primeira fase (1998-2008)

Ato normativo e assinatura	Descrição/Ementa	Publicação no DOU
Portaria MEPF 10, 16/04/1998	Instituiu o Pronera, no âmbito do Gabinete do Ministro; Aprovou o primeiro manual de operações do Pronera; Definiu que o apoio técnico e administrativo ao Pronera deveria ser realizado principalmente pela Diretoria de Assentamento do Incra.	DOU 77, 24/04/1998, Seção 1, p. 17
Portaria MEPF 28, 02/06/1999	Vinculou a Coordenação Central do Pronera à Presidência do Incra; Definiu que caberia ao Presidente do Incra baixar ato fixando as atribuições das Diretorias e das SRs da mencionada Autarquia, relativamente à implementação do programa nas Unidades da Federação.	DOU 105, 04/06/1999, Seção 1, p. 52
Portaria Incra 228, 02/06/1999	Determinou que as Diretorias de Assentamento e de Administração e Finanças e as SRs prestassem apoio técnico e administrativo necessário à execução do Pronera; Atribuiu à Coordenação Nacional do Pronera a supervisão e controle na elaboração do orçamento, aporte de recursos orçamentários e financeiros e seus respectivos repasses, bem como pelo acompanhamento do cronograma de execução; Estabeleceu várias atribuições às SRs.	DOU 105, 04/06/1999, Seção 1, p. 53

<p>Portaria MDA 343, 05/05/2000</p>	<p>Vinculou a Coordenação Central do Pronera à Diretoria de Assentamento do Incra; Delegou competência ao Diretor de Assentamento, para baixar os atos necessários ao funcionamento do Pronera, fixando as atribuições das Superintendências Regionais do Incra, relativamente à implementação do programa nas Unidades da Federação.</p>	<p>DOU 87, 08/05/2000, Seção 1, p. 20</p>
<p>Portaria MDA 196, 27/08/2001</p>	<p>Vinculou a Divisão Executiva do Pronera ao Incra; Definiu que caberia ao Presidente do Incra baixar os atos fixando atribuições das instâncias administrativas executoras do Programa em níveis central e regional, relativamente à sua implementação, e aprovar o Manual de Operações correspondente, observadas as diretrizes fixadas pelo Ministério.</p>	<p>DOU 165-E, 28/08/2001, Seção 1, p. 81</p>
<p>Portaria Incra 837, 30/08/2001</p>	<p>Aprovou o segundo manual de operações do Pronera; Vinculou a Direção Executiva do Programa à Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SNDA); Delegou competência à SNDA, para baixar os atos necessários ao funcionamento administrativo-operacional do programa, fixando as atribuições das SRs, relativamente à implementação deste nas Unidades da Federação.</p>	<p>DOU 169-E, 03/09/2001, Seção 1, p. 95</p>

Portaria Incra 282, 26/04/2004	Aprovou o terceiro manual de operações do Pronera.	DOU 79, 27/04/2004, Seção 1, p. 55
Portaria MDA 57, 23/07/2004	Institui, no âmbito do Gabinete do Ministro, o Programa Nacional de Educação do Campo (Residência Agrária).	DOU 142, 26/07/2004, Seção 1, p. 83
Instrução Normativa Incra 18, 09/05/2005	Regulamentou o procedimento para definição dos repasses relativos à educação dos trabalhadores rurais em projetos de assentamentos da reforma agrária, através do Pronera.	DOU 90, 12/05/2005, Seção 1, p. 61
Norma de Execução Incra 73, 30/05/2008	Normatizou as alterações na operacionalização do Pronera e estabeleceu novo valor unitário por aluno/ano referente à execução dos projetos.	DOU 103, 02/06/2008, Seção 1, p. 86

Fonte: elaborado pelo autor

A Portaria MDA 242, de 05 de maio de 2000, concentrou a coordenação do Pronera na Diretoria de Assentamentos do Incra, o que ofereceu mais operacionalidade e levou maior destaque à educação na política de reforma agrária. Quanto às portarias MDA 196, de 27 de agosto de 2001, e Incra 837, de 30 de agosto de 2001, realizaram-se tão somente ajustes na vinculação do Pronera ao Incra diante da criação do MDA em janeiro de 2000.

A Portaria MDA 57, de 23 de julho de 2004, insere-se em uma condição à parte, pois trata da instituição do Programa Nacional de Educação no Campo, que foca na formação de estudantes egressos de cursos de ciências agrárias e qualificação profissional para assistência técnica e extensão rural. Por mais que a portaria não faça referência, esse programa é o conhecido Residência Agrária, que posteriormente seria uma modalidade de oferta no Pronera.

Atos de operacionalização – primeira fase

Esses atos autorizaram as primeiras versões dos manuais de operações do Pronera, que são o principal instrumento de orientação para a elaboração de projetos de cursos. São compostos pelos seguintes tópicos: antecedentes históricos; objetivos do programa; definição de beneficiários; princípios teórico-metodológicos e operacionais; gestão; elegibilidade dos projetos; critérios de seleção; roteiro de elaboração. Neste artigo abordamos apenas os tópicos sobre princípios e gestão.

A Portaria MEPEF 10/1998 também dispõe sobre a aprovação do primeiro manual, que apresentou os seguintes princípios: de caráter interativo, que destaca a relevância da parceria no tripé composto por órgãos de governo, instituições de ensino e movimento sociais; de caráter multiplicador, que ressalta a capacidade multiplicativa da educação na ampliação de alfabetizados e alfabetizadores; de caráter participativo, que

faz as atividades atenderem às necessidades identificadas pelas comunidades e a participação em todas as fases do projeto. Esse manual organizava a gestão da seguinte forma: Conselho Deliberativo Nacional, formado por representações de governo na reforma agrária, educação e trabalho, além de entidades, fóruns e movimentos sociais; Coordenação Nacional, pelo MEPF e com comissões executiva, pedagógica e administrativa; Conselhos Estaduais, como instância de gestão estadual; coordenações locais, que atuavam diretamente nas comunidades.

A Portaria Incra 837, de 30 de agosto de 2001, aprovou o segundo manual, que acrescentou o princípio de caráter operacional. Fez do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), órgão colegiado da estrutura do MDA, a instância responsável pela aprovação de diretrizes, avaliações e propostas de redirecionamento ao programa. Esse manual simplificou a gestão da seguinte maneira: Direção Executiva, composta por órgãos de governo responsáveis pela gestão e administração dos recursos; Colegiado Executivo, formado por representantes de instituições de ensino e movimentos sociais, responsáveis pela apreciação e supervisão das propostas operacionais da Direção Executiva, assim como monitorar e avaliar os projetos custeados; Comissão Pedagógica, responsável pelos aspectos didático-pedagógicos, com a emissão de pareceres sobre cursos; Colegiados Executivos Estaduais, responsáveis pela busca de parcerias e projetos nos Estados.

A Portaria Incra 282, de 26 de abril de 2004, aprovou o terceiro manual, que acrescentou o princípio da inclusão, como a ampliação de acesso à educação como direito fundamental para a cidadania. Salientou a parceria no princípio operacional mediante a gestão participativa e a construção coletiva de elementos metodológicos na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos. Por fim, listou os seguintes princípios e pressupostos teórico-metodológicos: do diálogo; da práxis; da

transdisciplinaridade. Quanto à gestão, o Colegiado Executivo passou suas atribuições para a Comissão Pedagógica Nacional (CPN), que respondia pela orientação, definição, coordenação e avaliação das ações político-pedagógicas, além da elaboração de pareceres. A organização da CPN como instância colegiada demonstrou a aplicação dos princípios de participação e controle social, o que permitiu a criação de um espaço que se tornaria a referência nos debates e mobilizações em torno da educação do campo.

Atos de financiamento – primeira fase

O planejamento orçamentário e financeiro é crucial na execução de políticas públicas, pois permite a definição da capacidade de recursos para efetivar as ações. À vista disso, sempre foi necessário no Pronera o estabelecimento de parâmetros de referência quanto aos valores das despesas, assim como os procedimentos de concessão dos recursos.

O manual de 1998 possuía um modelo de plano de trabalho para as propostas orçamentárias a serem submetidas ao Incra. Os parâmetros indicados correspondiam às seguintes despesas: remuneração bruta por hora dos recursos humanos; materiais pedagógicos; diárias por mês para viagens de treinamento e coordenação; despesas administrativas com material de consumo e de secretarias; custeio de infraestrutura com equipamentos. O valor de financiamento por curso era representado pelo quantitativo das despesas indicadas pelos proponentes. Por conseguinte, a partir de uma relação entre o valor total dos projetos e os estudantes atendidos, de 1998 a 2000, o valor por estudante ao ano estava entre R\$ 240,00 e R\$ 380,00.

O manual de 2001 estabeleceu um valor padrão por estudante ao ano para as principais modalidades de ensino atendidas, que variava entre R\$ 400,00 e R\$ 2.000,00. Por sua vez, o manual de 2004 realizou uma atualização e definiu

valores com variação entre R\$ 500,00 e R\$ 3.100,00. Esse manual surge pela primeira vez com uma diferenciação de valores por região, o que correspondia a uma reivindicação vinda do I Encontro de Educação do Campo e da Floresta da Região Norte, realizado em novembro de 2003, na cidade de Rio Branco. O argumento no evento era de que as grandes distâncias e o período de chuvas no norte do país provocavam um prolongamento no tempo de formação, com consequente aumento nos custos.

A Norma de Execução Incra 18, de 09 de maio de 2005, regulamentou o procedimento para definição dos repasses aos cursos, pois definia os procedimentos para a concessão de bolsas aos professores, com as seguintes condições: vínculo com a administração pública; boa e regular execução dos recursos e prestação de contas; recebimento de bolsas não deveria interferir e nem prejudicar nas atribuições funcionais dos professores com a administração pública; recomendação de que as bolsas não excedessem 30 horas-aula por mês e que o valor da hora-aula correspondesse a 3% do vencimento básico do professor; permissão para que estudantes de graduação e pós-graduação recebessem bolsas de pesquisa e extensão. Por fim, a Norma de Execução Incra 73, de 30 de maio de 2008, registrou novos valores, atualizados para R\$ 800,00 e até R\$ 4.800,00.

Contexto do fim da primeira fase

De acordo com Incra (2011), as Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO) desde 1991 sempre previam a vedação à remuneração de servidores públicos com recursos provenientes de convênios para os serviços de assistência técnica e consultoria. Na interpretação da Procuradoria Federal Especializada (PFE) do Incra, as atividades de ensino, pesquisa e extensão não faziam parte dessa vedação. Contudo, em parecer da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por

meio do Despacho/CGJ 407/2007, foi recomendada a suspensão do pagamento de qualquer bolsa no Pronera até que houvesse um entendimento uniforme na Administração Pública Federal. Assim, a Norma de Execução Inkra 73/2008 formalizou a suspensão das bolsas para professores.

O Acórdão 2.653/2008 do Tribunal de Contas da União (TCU) foi outro grande desafio, pois trazia a decisão sobre denúncias de irregularidades em convênio celebrado entre Inkra e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) para a oferta do curso de Agronomia para o público do Pronera. De acordo com Felix (2015), foi decidido no julgamento do processo que o Inkra celebrasse parcerias por intermédio de contratos, precedido por processo licitatório, assim como inibisse a participação de movimentos sociais nas fases de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação dos cursos. A decisão afetou negativamente novas parcerias, pois indicava o contrato como instrumento de celebração, o qual nunca foi usual no Pronera. Contudo, as restrições aos movimentos sociais tiveram um efeito mais profundo, pois indiretamente confrontavam os princípios de caráter participativo e operacional do Pronera.

Esses dois desafios ocorreram em período de ascensão do Pronera, que foi representado por um crescimento do acesso às universidades pelo público beneficiário. Assim, segmentos conservadores da sociedade, suscitados pelas possibilidades de emancipação social no campo e amparados na criminalização dos movimentos sociais, usaram da cultura de denunciismo como forma de atingir o Pronera. Nos dois casos, a origem da questão embasava-se em denúncias anônimas, que tentavam se fundamentar em supostas irregularidades na aplicação dos recursos e na forma de acesso à política pública. Como resultado, uma instabilidade se formou nas parcerias, principalmente quanto ao financiamento e à operacionalização.

Segunda fase (2009 – 2018)

A segunda fase foi um período que teve em seu contexto os reflexos da crise econômica mundial de 2007-2008, principalmente no que concerne às estratégias do governo brasileiro para minorar seus efeitos. Para Jardim (2013), a crise possibilitou uma mudança no discurso, com a crítica ao livre mercado e afirmação do papel regulador do Estado na sua capacidade de enfrentamento.

Em termos práticos, Jardim (2013) argumentou que o governo brasileiro adotou medidas para o desenvolvimento do mercado interno, tais como o estímulo ao crédito e realização de investimentos públicos nos setores produtivos. Como resultado, a população brasileira teve mais acesso a bens de consumo, como eletrodomésticos e automóveis, o que movimentou a economia, permitindo a manutenção e criação de empregos e uma melhor distribuição de renda.

Mesmo as consequências, em certa medida, resultando da forma de enfrentamento do Estado contra a crise, o que se viu da parte dos movimentos sociais do campo foi a reafirmação da importância dos direitos fundamentais, a exemplo da educação. No balanço político-pedagógico dos 10 anos do Pronera, organizado por Santos (2008), nos chama atenção a luta pela educação do campo como política de Estado, a luta pela educação com estratégias políticas definidas pelos movimentos sociais e a institucionalização da educação do campo, sem a perda de controle social e de protagonismo dos movimentos sociais.

O que presenciamos na segunda fase foram atos normativos que buscaram consolidar as conquistas passadas que refletiam a luta pela institucionalização do Pronera. Assim sendo, apresentamos os atos normativos da segunda fase, conforme Quadro 2.

Quadro 2. Atos normativos referentes ao Pronera – segunda fase (2009-2018)

Ato normativo e assinatura	Descrição/Ementa	Publicação no DOU
Lei 11.947, 16/06/2009	Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Pronera, a ser implantado no âmbito do MDA e executado pelo Inkra.	DOU 113, 17/06/2009, Seção 1, p. 2
Decreto 7.352, 04/11/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera.	DOU 212, 05/11/2010, Seção 1, p. 1
Portaria Inkra 238, 31/05/2011	Aprovou o quarto Manual de Operações do Pronera.	DOU 105, 02/06/2011, Seção 1, p. 169
Norma de Execução Inkra 101, 19/03/2012	Normatizou novo valor unitário por aluno/ano referente à execução dos projetos no âmbito do Pronera.	DOU 56, 21/03/2012, Seção 1, p. 78
Lei 12.695, 25/07/2012	O poder executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Pronera	DOU 144, 26/06/2012, Seção 1, p. 1
Instrução Normativa Inkra 75, 19/11/2012	Estabeleceu 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.	DOU 223, 20/11/2012, Seção 1, p. 95

Portaria Incra 430, 05/08/2014	Aprovou o quinto Manual de Operações do Pronera	DOU 151, 08/08/2014, Seção 1, p. 62
Portaria Incra 560, 17/10/2014	Estabeleceu a Comissão de Seleção para julgamento das propostas referentes ao Pronera.	DOU 202, 20/10/2014, Seção 1, p. 77
Portaria Incra 563, 23/10/2015	Estabelece o valor máximo financiável por aluno/ano nos cursos do Pronera.	DOU 204, 26/10/2015, Seção 1, p. 114
Portaria Incra 19, 18/01/2016	Aprova o sexto Manual de Operações do Pronera	DOU 11, 18/01/2016, Seção 1, p. 664
Instrução Normativa Incra 84, 29/03/2016	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.	DOU 72, 15/04/2016, Seção 1, p. 235
Norma de Execução Incra 120, 29/05/2018	Cria o banco de organizações da sociedade civil (OSC), estabelecendo regras e procedimentos de credenciamento dessas entidades para execução de projetos no âmbito do Pronera, nos termos da Lei 13.019/2014	DOU 108, 07/06/2018, Seção 1, p. 3

Fonte: elaborado pelo autor

Atos de institucionalização – segunda fase

O passo decisivo para a mudança do Pronera de política de governo para política de Estado ocorreu a partir da Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, que amplia o atendimento dos programas nacionais de Alimentação Escolar (PNAE), de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assim como dispõe, no seu art. 33, da autorização para que o Poder Executivo institua o Pronera, com implantação no MDA e execução no Incra.

A lei tem origem na conversão da Medida Provisória 455, de 28 de janeiro de 2009, que originalmente não possuía o texto do art. 33. Na época, as mobilizações pela lei envolveram estratégias para que os programas de assistência às escolas fossem ampliados para as comunidades rurais. Sendo assim, podemos considerar que a inclusão do art. 33 na lei foi uma estratégia política decisiva, que permitiu ao Pronera a condição de política de Estado.

Durante o IV Seminário Nacional do Pronera, em Brasília, em novembro de 2010, foi editado o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera. Esse ato reconhece os princípios e público da educação do campo, bem como “a obrigatoriedade de o Estado brasileiro instituir formas de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo” (MOLINA, 2012, p. 454).

O decreto regulamenta a previsão do Pronera na Lei 11.947/2009, com a formalização dos objetivos, beneficiários, tipos de projetos apoiados, CPN e responsabilidade pelas dotações orçamentárias. A regulamentação traz elementos dos manuais de operações, assim como inclui beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC) e demais famílias cadastradas pelo Incra, a exemplo das comunidades quilombolas.

Atos de operacionalização – segunda fase

O Acórdão 3.269, de 01 de dezembro de 2010 - TCU Plenário, deu parcial provimento ao pedido de reexame do acórdão de 2008 e tornou insubsistente a determinação de que as parcerias do Pronera ocorressem por intermédio de contratos, precedidos por procedimento licitatório. A decisão também estabeleceu que, no prazo de 60 dias, fosse ajustado o manual de operações de 2004, com o objetivo de garantir o acompanhamento e fiscalização dos projetos. Dessa maneira, buscava-se evitar a recorrência das seguintes irregularidades: restrição do ingresso de estudantes que não pertençam a movimentos sociais; inserção nos projetos de disciplinas ou atividades extracurriculares que tratem da formação de militantes ou a concessão de privilégios a movimentos sociais; previsão de indicadores de resultado a partir do acompanhamento político, pedagógico, técnico e social dos movimentos sociais; previsão de avaliação dos discentes a partir do comprometimento com movimentos sociais; ausência de menção nos instrumentos dos processos seletivos para professores com ampla divulgação e concorrência (TCU, 2010).

A Portaria Incri 238, de 31 de maio de 2011, aprovou o quarto manual com os ajustes determinados no acórdão, bem como incluiu a parceria entre os princípios político-pedagógicos. Diante das restrições aos movimentos sociais, a ênfase na parceria como um princípio foi a maneira desse manual reforçar a importância do tripé do Pronera. Houve também a inclusão da equidade nos princípios e pressupostos das propostas pedagógicas, o que correspondeu à articulação das demandas com outras políticas públicas, em diferentes esferas de governo, para o diálogo entre educação, inclusão social e diminuição das desigualdades.

A Portaria Incri 430, de 05 de agosto de 2014, aprovou o quinto manual, que incluiu o princípio da democratização do acesso à educação. Na oportunidade, também fez o

deslocamento do princípio da parceria para o âmbito político-pedagógico.

A Portaria Inkra 19, de 18 de janeiro de 2016, aprovou o último manual de operações ainda vigente, que alterou nos seus princípios a expressão parceria por participação social. O que essa alteração pôde ter demonstrado foi mais um ajuste às restrições da participação dos movimentos sociais impostas em 2010. Cabe lembrar que, na Constituição de 1988, a participação social foi uma das marcas da sua construção, o que a tornou uma das bases da democracia brasileira.

Contudo, a mudança da noção de participação social é explicada por Teixeira (2007) como um “novo” modo de fazer política social, que redirecionou aquela noção dos movimentos democráticos da década de 1980 por uma “(...) descentralização política, por participação nos processos decisórios da política, por mecanismos de controle social, transformando-os em espaços de consentimento, de legitimação de decisões dos governos” (TEIXEIRA, 2007, p. 155).

Os três manuais da segunda fase se adequaram ao Decreto 6.812, de 03 de abril de 2009, que aprovou a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Inkra. A partir de então, observa-se a presença da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE) e da Divisão de Educação do Campo (DDE-1) como responsáveis pelas ações do Pronera no Inkra. Os manuais também ratificam a importância da CPN e dos colegiados executivos estaduais como instâncias de assessoria e consultoria.

Atos de financiamento – segunda fase

A Norma de Execução 101, de 19 de março de 2012, estabeleceu mais uma atualização nos valores por beneficiário, que ficaram entre R\$ 1.200,00 e R\$ 6.000,00, sendo este último

referente a cursos de especialização e residência agrária, os quais tiveram valores referenciados pela primeira vez.

Diante da suspensão da concessão de bolsas, ocorreu nova mobilização, desta vez em torno da Lei 12.695, de 25 de julho de 2012, que resultou na alteração da Lei 11.947/2009 com art. 33-A, que autoriza o poder Executivo a conceder bolsas para professores das redes públicas.

Com a autorização, é editada a Instrução Normativa Incra 75, de 19 de novembro de 2012, que estabeleceu o procedimento para o pagamento das bolsas. Definiu critérios para a concessão e manutenção das bolsas para professores e estudantes, assim como o elenco de recursos humanos da educação que tem direito ao recebimento. Dessa forma, foram normalizados o pagamento de bolsas no Pronera e a celebração de novos cursos.

A Portaria Incra 563, de 23 de outubro de 2015, foi a última atualização nos valores por estudante ao ano, com variação entre R\$ 2.700,00 e R\$ 8.300,00, este último valor correspondente a cursos de pós-graduação *latu sensu e stricto sensu*.

A Instrução Normativa Incra 84, de 29 de março de 2016, atualiza a Instrução Normativa 75/2012, proibindo o pagamento de bolsas a servidores do Incra e um aumento nos valores das bolsas para estudantes. Quanto aos servidores, a mudança ocorreu para se adequar à possibilidade de vagas para servidores nos cursos de pós-graduação do Pronera.

Atos de organizações da sociedade civil – segunda fase

Os cursos do Pronera sempre foram ofertados por meio de parcerias com instituições de ensino públicas federais, estaduais e municipais, assim como por organizações da sociedade civil (OSC). É celebrado um tipo de instrumento para cada tipo de instituição, tais como: instituições federais – termo de execução descentralizada; instituições estaduais e

municipais – termo de convênio; OSC – termo de fomento ou de colaboração.

A Lei 13.019, de 31 de julho de 2014, dispõe sobre o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que trata do regime jurídico das parcerias entre a administração pública e OSC. Com a Lei 13.204, de 14 de dezembro de 2015, foi determinado o início, em janeiro de 2016, da vigência do MROSC, assim como foram acrescentadas as sociedades cooperativas e as organizações religiosas à definição de OSC. Essa legislação foi regulamentada pelo Decreto 8.726, de 14 de abril de 2016.

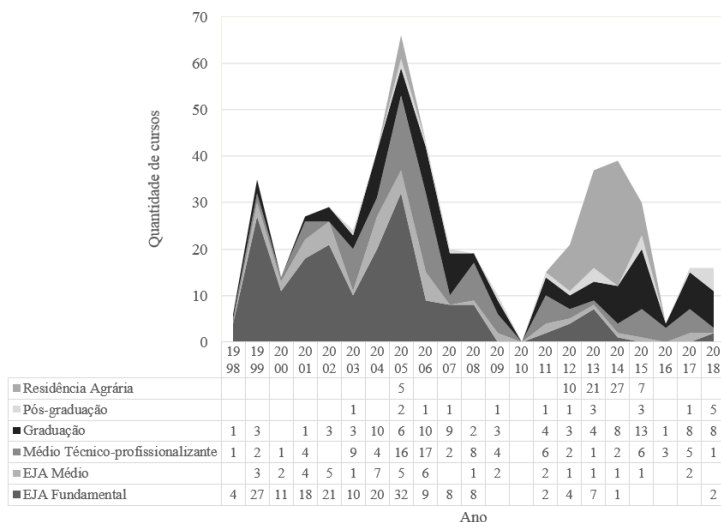
A primeira experiência no Pronera na dinâmica do MROSC ocorreu em 17 de outubro de 2014 mediante a Portaria Inkra 560, a qual constituiu comissão de seleção para julgamento das propostas de convênio em educação de jovens e adultos (EJA), nível médio e superior, entre Inkra e OSC. Em 29 de maio de 2019, é editada a Norma de Execução Inkra 120, que criou o banco de OSC, estabelecendo regras e procedimento de credenciamento dessas entidades. A partir de então, as parcerias no Pronera com OSC só podem ocorrer por meio de seu registro no banco de entidades.

20 anos do Pronera, desafios e fim da segunda fase

Conforme a Figura 1, observamos que o período entre 2004 a 2006 demonstra o ápice no número de cursos no Pronera, particularmente em instituições de ensino superior. Se compararmos com o período de 1998 a 2003, que possuía 12 cursos em instituições superiores, constatamos que a oferta de novos cursos quase que triplicou nessas instituições. Coincidência ou não, é no ano de 2007 que se inicia a questão que culminaria na suspensão de pagamento de bolsas aos professores, assim como, em 2008, surgem os efeitos do acórdão do TCU. O acúmulo desses dois desafios produziu um

reflexo severo ao Pronera, que se caracterizou por uma forte queda na oferta a partir de 2007 e a estagnação total em 2010.

Figura 1. Quantidade de cursos do Pronera celebrados por modalidades e ano (1998-2018)



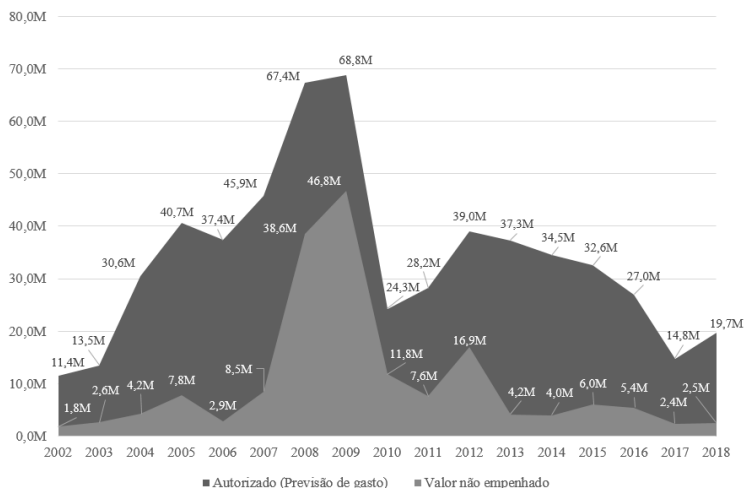
Fonte: elaborado pelo autor com dados da II Pnera (2015) e DOU, Seção 3, nos anos de 2012 a 2019

Ao considerarmos as modalidades de ensino no Pronera, certamente a EJA fundamental foi a mais impactada. Uma das causas principais foi o acórdão do TCU de 2008, pois provocou a paralização de projetos com aqueles parceiros que mais apresentavam projetos nessa modalidade por meio de convênios. Por consequência, 2008 é marcado como o ano de ruptura na oferta da EJA fundamental. Entre 1998 e 2008, eram ofertados uma média anual de 15 novos projetos, sendo que, após 2008, essa média caiu para 1,6. Isto é, o acórdão teve grande influência na redução de projetos para uma oferta quase 10 vezes menor de EJA fundamental no Pronera.

Com uma quantidade menor de cursos, gerou-se uma disponibilidade orçamentária menor. O governo federal, ao compor suas propostas orçamentárias a cada ano, avalia as médias de execução dos anos anteriores. Com os impedimentos para pagamento de bolsas e a impossibilidade de celebração de novos cursos, foi reduzida a quantidade de orçamento autorizado para o programa.

Conforme a Figura 2, é visível a diminuição da previsão orçamentária em 2010, que teve uma queda de 64,6% em comparação ao ano de 2009. Contudo, os efeitos da queda no número de cursos no orçamento já eram vistos na execução dos valores em 2008 e 2009. Neste, 57,3% do orçamento autorizado não foi empenhado e naquele, 68%. Ou seja, em torno de dois terços dos recursos de que o Pronera dispunha em 2008 e 2009 não foram utilizados.

Figura 2. Valores nominais de orçamento autorizados e não empenhados para o Pronera por ano de 2002 a 2018 (em milhões de reais)



Fonte: elaborado pelo autor com dados do SIGA Brasil – Painel Especialista

O orçamento e o número de cursos voltam a subir a partir de 2011 até 2012 e 2014, respectivamente, principalmente após o acórdão de 2010 e o Decreto 7.352/2010, que oferecem, junto com os atos normativos publicados após 2009, uma maior segurança jurídica ao Pronera.

Contudo, a instabilidade provocada pelo processo de impeachment na Presidência da República e a política do “teto de gastos”, adotada a partir da Emenda Constitucional 95, em 2016, levaram a nova queda acentuada entre 2016 e 2017.

O ano de 2018 iniciou-se com um cenário desafiador diante do orçamento autorizado de pouco mais de três milhões de reais para uma demanda de aproximadamente 20 milhões. Essa crise orçamentária foi pautada no Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera, em junho, em Brasília. Na oportunidade, fortaleceram-se as mobilizações, dentro e fora do Incra, para uma suplementação orçamentária. Além da disponibilização de emendas parlamentares e remanejamento de outras ações do Incra, a principal iniciativa foi a aprovação da Lei 13.741, de 22 de novembro de 2018, que abriu aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor da Presidência da República e vários ministérios, um crédito suplementar para reforço das dotações na Lei Orçamentária Anual (LOA). Foram disponibilizados ao Pronera um reforço de R\$ 11.891.399,00 (que, somados a outros remanejamentos e suplementações de recursos, totalizaram o montante de R\$ 19,7 milhões da Figura 2), o que permitiu atender aos compromissos já firmados e a celebração de novos cursos.

Esse é mais um exemplo de mobilização por meio de estratégias políticas para aprovação de um dispositivo legal. A união dos esforços entre gestores do Incra e representantes das instituições de ensino e dos movimentos sociais sempre foi a melhor forma de enfrentamento aos desafios impostos ao Pronera.

Considerações finais

A partir da compreensão do que vimos nesses 20 anos do Pronera, é possível ter a dimensão da importância dos atos normativos. Cada artigo, parágrafo, inciso e alínea diz um pouco das tensões presentes na gestão de uma política pública. Cada disposição pode parecer um pequeno registro, mas é, na verdade, a consolidação da grandeza de todos os sujeitos que lutam por uma educação do campo. A grandeza daqueles que compõem as linhas de frente da alfabetização de jovens e adultos; dos que mobilizam as comunidades nos seus processos de luta; dos que percorrem as instituições públicas reivindicando os direitos das populações do campo; e dos que estão nas missões do serviço público.

O caminho para garantir o funcionamento do Pronera nunca foi fácil, se fez sempre na certeza de que, a cada avanço, um novo desafio surgiria. Isso vimos no enfrentamento à suspensão das bolsas, aos acórdãos do TCU e às restrições orçamentárias. Esse caminho e as superações só foram e são possíveis a partir daquilo que o Pronera tem de mais precioso, a parceria. A sua forma de gestão por meio do tripé composto por Incra, instituições de ensino e movimentos sociais e sindicais foi a força que criou, institucionalizou e faz funcionar o programa. É a participação conjunta que cria uma espécie de sujeito coletivo que sempre está atento na defesa do Pronera.

Contudo, mesmo diante de toda a dureza das fases do Pronera, tudo indica que os anos de 2019 e 2020 podem trazer os maiores desafios ao programa. É um período que ainda não se completou, mas que já pode ser definido como um período conservador, muito relacionado a manifestações de intolerância e de desprezo a iniciativas de emancipação social.

No contexto do Incra, os desafios impostos em 2019-2020 são os seguintes: a) Decreto 9.759, de 11 de abril de 2019, que extinguiu colegiados da administração pública federal, provocando o fim da CPN; b) LOA de 2019 e de 2020, que

autorizaram orçamentos para o Pronera de R\$ 8.350.000,00 e R\$ 13.358.458,00, respectivamente, o que são valores muito aquém do mínimo necessário para cumprir os compromissos vigentes;⁶ c) Decreto 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, aprovou a nova estrutura regimental do Incra, a qual extinguiu a DDE e DDE-1; e Portaria Incra 531, de 23 de março de 2020, que aprova novo regimento interno do Incra, que remanejou a gestão do Pronera para a Divisão de Desenvolvimento e Educação nos Assentamentos (DDA-2), que reúne outras políticas públicas de desenvolvimento rural.

Esses três desafios atingem três alicerces do Pronera: a participação e controle social, assim como o tripé do programa; a dotação orçamentária e sua capacidade de atendimento das demandas; e a gestão e sua efetividade. O peso desses desafios no futuro do Pronera só poderá ser mensurado com o tempo, mas já é possível projetar uma terceira fase de grandes dificuldades.

Falamos de uma nova fase, pois, mesmo com esses retrocessos, formalmente o Pronera se mantém na condição de política de Estado, institucionalizada e regulamentada. Cabe a todos que lutam pela educação do campo a vigilância total para defender a sua existência.

Por mais que a legislação que ampara o Pronera tenha trazido maior segurança jurídica, o caráter contra-hegemônico do programa faz com que as iniciativas que questionam a política pública se tornem uma constante. A persistência que impõe obstáculos ao Pronera é a mesma que faz do programa uma política resiliente. Assim, entendemos que uma história de mais de 20 anos é capaz de acumular forças o suficiente para construção de mais duas décadas de superações e conquistas da educação do campo. Continuaremos na caminhada.

⁶ Em 2020, uma parte do orçamento do Pronera, no valor de R\$ 9.506.100,00, surge na LOA deslocado para ações envolvendo educação e inovação tecnológicas para a agricultura familiar no âmbito do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Referências

BRASIL. *Decreto 6.812, de 03 de abril de 2009*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6812.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Decreto 9.759, de 11 de abril de 2019*. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9759.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Decreto 10.252, de 20 de fevereiro de 2020*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Decreto 91.766, de 10 de outubro de 1985*. Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária, PNRA, e, dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1985/D91766.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946.* Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964.* Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.* Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Lei 12.695, de 25 de julho de 2012.* Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Lei 13.019, de 31 de julho de 2014*. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. *Medida Provisória 455, de 28 de janeiro de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica, altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/mpv/455.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Senado Federal. Orçamento da União. *SIGA Brasil*, 2006. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. Tribunal de Contas da União. *Acórdão 3.269, de 14 de dezembro de 2010*. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/12/2010&jornal=1&pagina=125&totalArquivos=176>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito Administrativo*. 24. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

FELIX, N. M. O Pronera: uma política pública diante do TCU. In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Org.) *Pronera: Experiências de gestão de uma política pública*. São Paulo: Compacta, 2015. p. 175-192.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Procuradoria Federal Especializada. *Balanco da Gestão da PFE/INCRA de 2003 a 2010 e perspectivas*. Brasília: Incra, 2011. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/procuradoria/publicacoes/balanco_da_gestao_da_pfe_incra_de_2003_a2010.pdf>. Acesso em 20. abr. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II PNERA. *Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriospesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em 04 abr. 2020.

JARDIM, M. C. A crise financeira de 2008: os discursos e as estratégias do governo e dos fundos de pensão. *Dados*. Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 901-941, dez. 2013. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000400006>>. Acesso em 15 abr. 2020.

MEDEIROS, L. S. *Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

MESZAROS, G. O MST e o Estado de Direito. In: CARTER, M. (Org.). *Combatendo a Desigualdade Social: O MST e a Reforma*

Agrária no Brasil. Editora da Unesp, Centre for Brazilian Studies, Universidade de Oxford, NEAD, MDA, 2010, p. 433-470.

MIRAD – Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário. *Instrução 03, de outubro de 1988*. Dispõe sobre as diretrizes gerais para as atividades educacionais nos projetos de reforma agrária e de colonização. Boletim de Serviços [do] Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento Agrário. Brasília, DF, 31 out. 1988.

MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S., et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NAPOLITANO, M. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo: Campo - Políticas Públicas - Educação*. Brasília: Inkra; MDA, 2008.

SILVEIRA, M. P. *Segurança jurídica, regulação, ato: mudança, transição e motivação*. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

SOUSA JÚNIOR, J. G. *Direito como Liberdade: o Direito Achado na Rua. Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito*. Programa de Pós Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília – UNB. (Tese de Doutorado). 2008.

SOUZA, C. M. Discursos intolerantes: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. In: *Revista Eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo*. Edição nº 3 de julho de 2005. Disponível em:

<<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/rural.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2020.

TEIXEIRA, S. M. Descentralização e participação social: o novo desenho das políticas sociais. *Revista katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 154-163, dez. 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000200003>>. Acesso em 12 abr. 2020.

PRONERA EM MINAS GERAIS: gestão participativa

Sonia da Silva Rodrigues

Este artigo tem o objetivo de apresentar os cursos do Pronera implementados no Estado de Minas Gerais e, a partir desses, analisar a gestão dessa política pública entre 2008 e 2013, período em que incidiram vários questionamentos por parte do Tribunal de Contas da União (TCU) e pelo próprio Ministério da Educação (MEC) e secretarias estaduais de Educação.

Costa e Camelo (2010) destacam, em seu artigo “Gestão pública participativa: aspectos de governabilidade e interação político-social”, que o debate sobre a reforma e a modernização do Estado é abordado durante o século XXI por duas linhas teóricas: a social-democracia de cunho neoliberal e a democrático-participativa. A primeira apresenta como alternativa a diminuição da máquina pública e a modernização do processo gerencial, focada principalmente na política econômico-financeira. Já a linha democrático-participativa

visa estimular a organização da sociedade civil e promover a reestruturação dos mecanismos do processo decisório em função do envolvimento da população no controle social da administração pública e na definição e implementação de políticas públicas na busca da good governance e accountability (processo de transparência e de prestação de conta da gestão dos recursos públicos) (COSTA; CAMELO, 2010, p. 136).

Rocha (2009, p. 6-7), no artigo “Gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil”, destaca que, até o início da década de 1980, predominava no Brasil uma gestão pública centralizadora, marcada pelo corporativismo,

pelo burocratismo e pelo clientelismo na articulação das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal. A partir da década de 1990, com a descentralização político-administrativa e a municipalização, caminha-se para o estabelecimento de instituições democráticas no Brasil, com transparência e publicização das políticas públicas.

A Constituição Federal de 1988 possibilitou as premissas para um novo formato institucional, redefinindo o papel do Estado no Brasil “a partir da universalização dos direitos de cidadania, descentralização e gestão democrática das políticas públicas” (ROCHA, 2009, p. 3). Essa situação faz parte do processo de implementação da gestão descentralizada e participativa nas esferas municipal, estadual e federal, durante a década de 1990 em nosso país. O inciso II, do art. 204 da Constituição Federal de 1988, ao tratar das ações governamentais na área de assistência social, prevê a “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”.

Segundo Rocha (2009, p. 3), a Constituição Federal, ao assegurar esse princípio e diretriz, “institui, no âmbito das políticas públicas, a participação social como eixo fundamental na gestão e no controle das ações do governo”. Na busca pela regulamentação da participação popular, surgem os conselhos gestores, a partir da década de 1990, que preveem a participação dos cidadãos na formulação, gestão e controle das políticas públicas, além da sua descentralização. São canais de participação da ação pública na esfera local, na interação entre governo e sociedade.

No cerne da discussão da implementação de uma gestão democrático-participativa, surgem políticas públicas provenientes das reivindicações de diversos sujeitos históricos. Nesse sentido, a educação do campo conquistou espaço na agenda política de alguns municípios, Estados e do governo federal, fruto da atuação dos movimentos sociais e das

organizações sindicais dos trabalhadores rurais que demandaram por anos políticas públicas que objetivavam a inclusão, a cidadania e o acesso à educação para camponeses e vários sujeitos do campo. Associadas à luta pela democratização da posse da terra e por outras políticas públicas, reivindicaram também uma escola específica, que valorizasse os interesses, a política, a cultura e a economia desses povos, construindo conhecimentos e tecnologias para o desenvolvimento social e econômico dessa população (FERNANDES, 1999; SOUZA, 2008).

Os sujeitos do campo, a partir da luta pela terra reformada, passaram a lutar pela conquista de novos direitos, pois não basta apenas adquirir um pedaço de chão, também têm de existir condições de se reproduzir naquele novo território, fruto da reforma agrária. Os direitos reivindicados se materializaram em novas políticas públicas, como assistência técnica, moradia, créditos, entre outras.

O Pronera iniciou-se por uma demanda dos movimentos sociais e sindicais por uma educação que valorizasse a identidade dos povos do campo. A concretização veio como uma das respostas do governo brasileiro ao conflito sem precedentes pela posse e usufruto da terra neste país, que ganhou apelo na opinião nacional e internacional após o Massacre de Eldorado dos Carajás, em 17 de abril de 1996. Dessa forma, o Pronera surgiu em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/98, como uma das etapas da parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) para o atendimento dos assentados e acampados que padeciam com o analfabetismo no campo.

Em Minas Gerais, entre 1999 e 2017, foram implementadas 24 parcerias pelo Pronera, englobando 8 cursos superiores, 6 de ensino médio/técnico profissionalizante, 11 de alfabetização/escolarização, 2 cursos de especialização *lato sensu*/Residência Agrária e extensão/Residência Jovem, conforme se observa no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Cursos do Pronera em Minas Gerais

Ano	Vigência do Convênio	Conveniente Interveniente /Parceria	Nome do Projeto	Nível de Ensino	Atendimento	Meta inicial / Final
1 1999	12/08/99 a 12/12/01	Fadenor <i>Unimontes</i> /Fetaemg	Educação do Campo: A riqueza da sua produção	EJA	14 Projetos de Assentamento, em 09 municípios na região Norte do estado	1200 /780
2 1999	30/09/99 a 30/01/01	Fundep <i>UFMG</i> /Fetaemg	Alfabetização: Ferramenta para a construção da cidadania	EJA	26 Projetos de Assentamento, em 08 municípios na região Noroeste	800 /624
3 2000	06/12/00 a 06/02/02	Fevale /Uemg/Ufv/ Fafidia/ MST Fetaemg	Alfabetização, Campo, e Consciência Cidadã	EJA	29 Projetos de Assentamento em 6 regiões do Estado	980 /637
4 2002	28/10/02	Tecsona /Fetaemg	Semeando Cidadania- educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais	EJA	29 Projetos de Assentamento	750

5 2003	12/03 a 12/04	Fundação Renato Azeredo /Uemg/UFV/ Fafidia	Alfabetização, Campo, e Consciência Cidadã	EJA	-	1100 /825
6 2003	18/12/03 a 17/12/07	Centro de Formação 25 de Julho /UFU/MTL	Projeto técnico profissional Escola Família Rural 25 de Julho – turma I “Projeto Agente de Desenvolvimento Rural – Técnico Profissional”	Ensino Médio Integrado ao de Agropecuária	Triângulo Mineiro- Formatura 24/03/2007	40 /9
7 2004	23/12/04 a 23/12/06	Funarbe /Uemg/UFV/ Fafidia/ Fetaemg/ MST	Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º e 2º segmento	Escolarização/ Ensino Fundamental para jovens e adultos-1º e 2º segmento	Centro Sul, Triangulo Mineiro, Mucuri, Rio Doce, Alto Paranaíba, Vale do Jequitinhonha.	1500 /1125
8 2004	29/12/04 a 28/02/11	Fundep /UFMG/ MST	“Curso Pedagogia da Terra: Curso Especial de Graduação”	Licenciatura em Educação do Campo	Nacional	60/46

9 2005	30/12/05 a 28/12/07	Funarbe /UFV/ Fetaemg	“A Educação em Movimento: Interagir e Aprender em Busca da Cidadania”	Alfabetização de Jovens e Adultos de Assentamentos e Acampamentos do Noroeste de Minas Gerais	Noroeste de Minas Gerais	1976 /1245
10 2005	30/12/05 a 31/12/12	Funarbe /UFV/ Ameffa/ Fetaemg	“Formação Participativa e (Des) Envolvimento Sustentável – Um Centro Familiar de Formação por Alternância em Natalândia”	Curso de Ensino Médio Integrado ao de Agropecuária.	Noroeste de Minas Gerais	120
11 2005	29/12/05 a 31/12/07	Fadenor/Unimontes/ Fetaemg	“A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida: Letramento Inicial”	Escolarizar 1120 jovens e adultos no 1° segmento e 80 jovens e adultos no 2° segmento do Ensino Fundamental.	Norte de Minas Gerais	1200

12 2005	30/12/05 a 28/02/11	Fadenor /Unimontes /Fetaemg	“A Escola que Lê e Escreve a Vida para a Vida: Letramento Inicial, Educação Contextualizada e Formação Técnico Profissionalizante em Magistério do Campo”	Ensino Médio integrado ao Magistério	Norte de Minas Gerais	60 /19
13 2005	05/12/05 a 05/03/2013	Fevale /Fundep /Fafidia /Fetaemg	“Programa de Formação de Docentes e Especialistas para a Educação do Campo em Letras, Matemática, História e Pedagogia”	Ensino Superior – Matemática, Letras, História e Pedagogia	Noroeste de Minas Gerais	180 – 45 estudantes por curso
14 2005	23/12/05 a 31/07/2010	Centro de Formação 25 de Julho /UFU/MTL	“Projeto Técnico Profissional Escola Família Rural 25 de Julho – Turma II”	Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária	Triângulo Mineiro	45

15 2007	31/12/07 a 31/05/11	Fadema/ UFV/Escola Técnica Federal de Machado (hoje Ifet Sul de Minas) /Fetaemg	Educação para a Cidadania	EJA	Noroeste	1693
16 2007	31/12/07 a 28/02/13	Fadenor /Unimontes /Fetaemg	Educampo	Pedagogia do Campo	Norte e Noroeste de Minas	50
17 2007	31/12/07 a 26/11/11	Fadenor /Unimontes /Fetaemg	Alfacampo	EJA – alfabetização e escolarização no 1º segmento do EF	Norte de Minas	1200
18 2008	02/01/08 a 28/09/12	Fundep/ Uemg/ Fetaemg/MST		EJA	Todo o Estado	2860
19 2009	17/11/09 a 17/11/11	Instituto Metodista Isabela Hendrix e MST	Ajuste de cooperação com a faculdade, que ofereceu o curso de Administração para os estudantes	Administração	Nacional	38

			provenientes da Fundação Santo André finalizarem e contrato de licitação de hospedagem, alimentação e deslocamento dos estudantes			
20 2013	08/12/12 a 07/12/14	UFMG-Montes Claros /MST	Chamada pública CNPq/MDA-INCRA Nº 26/2012 – Residência Agrária	Especialização em Questão Agrária, Agroecologia e Agroindustrializa ção	-	35
21 2013	07/12/12 a 06/12/14	UFJF/MST	Chamada pública CNPq/MDA-INCRA Nº 26/2012 – Residência Agrária	Especialização em Estudos Latino- Americanos – Residência Agrária	-	50 /49
22 2014	09/12/14 a 08/12/16	UFMG-Montes Claros/MST	chamada pública MCTI/MDA-	Curso Técnico em Gestão de Organizações	-	36

			Incra/CNPq n° 19/2014	Rurais e Cooperativismo/ Residência Jovem		
23 2014	09/12/14 a 08/12/16	UFJF/MST	Chamada pública MCTI/MDA- Incra/CNPq n° 19/2014	Agroecologia, Comunicação e Juventude do Campo	-	50
24 2016	29/12/16 a 28/02/21	Epamig /Itac /Fetaemg	Convênio 839555/2016	Curso técnico em Agropecuária – Pós-Médio	Minas Gerais	120 /80
25 2017	2017-2022	UFTM/MST /Fetaemg	Termo de Execução Descentralizado (TED) n°. 01, de 22 de maio de 2017	Bacharelado em Agronomia	Nacional	50 /44

Fonte: elaborado pela autora.

Em Minas Gerais, atuaram 14 instituições de ensino: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade Tecsona, Universidade Estadual de Minas Gerais (Uemg), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (Fafidia), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Centro de Formação e Assessoria 25 de Julho (Ceffa), Escola Família Agrícola de Natalândia (EFA Natalândia), Escola Técnica Agropecuária de Machado (atual Instituto Federal do Sul de Minas - IFSULDEMINAS), Centro Metodista Isabela Hendrix, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJV), Instituto Técnico de Agropecuária e Cooperativismo da Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (ITAC/EPAMIG) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Também participaram quatro movimentos sociais/sindicais no Estado: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (Fetaemg), Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MTL) e Associação das Escolas Famílias Agrícolas (Amefa).

Em termos administrativos, o Incra em Minas Gerais usou de convênios, com a interveniência de fundações, na maioria dos cursos, até mesmo com as instituições federais que poderiam usar Termos de Execução Descentralizada (TED - instrumento exclusivo para a parceria entre entidades federais); Termo de Cooperação Técnica conjugado com contratos de alojamento, alimentação e deslocamento, após licitação, para o curso de Administração com o Instituto Metodista Isabela Hendrix; TED com o CNPq (pós-graduação *lato sensu* em Residência Agrária e Residência Jovem) e somente um TED com a UFTM (curso de Agronomia).

A maioria dos convênios foi formalizada com as fundações das universidades públicas. As universidades passaram a usar fundações desde a década de 1970 na gestão

dos recursos públicos que recebiam para realização de projetos educacionais e para pesquisas em geral pelas dificuldades na gestão administrativa. O Pronera em Minas Gerais contou com a atuação de seis fundações que fizeram a gestão do orçamento para implementação dos cursos no Estado: Fundação Renato Azeredo, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento e Ensino de Machado (Fadema), Fundação Arthur Bernardes (Funarbe), Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep), Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (Fevale) e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior no Norte de Minas Gerais (Fadenor).

Em Minas Gerais, essa política pública foi acompanhada principalmente pelo Colegiado Estadual do Pronera, pelo Núcleo de Educação do Campo e Cidadania (NECC) e pelos colegiados de cada curso.

O início do Colegiado Estadual foi marcado por várias reuniões com diferentes parcerias. Dessa forma, em 27 de fevereiro de 1998, o Incra e a Assessoria Especial de Governo para a Reforma Agrária e a Comissão Operacional de Reforma Agrária (Aera/Cora), do governo estadual, realizaram a primeira reunião para a implantação do Programa de Alfabetização nos Assentamentos de Reforma Agrária (Ofício de 16 de março de 1998). Em 20 de março de 1998, ocorreu a segunda reunião sobre a implantação desse programa com a presença de mais participantes, entre eles, Incra, Cora, Secretaria Estadual de Educação (SEE), Delegacia Regional do MEC (Demec), MST, Fetaemg, Lumen/PUC, FAE/UFGM. As próximas reuniões (6 de abril e 1º de junho de 1998) se preocuparam em discutir apresentação do Pronera, experiências educacionais do MST, a Composição do Conselho Deliberativo Estadual, o andamento dos projetos de EJA já enviados ou em fase de elaboração, bem como a demanda da Fetaemg nos polos regionais sindicais (Ofício de 01ª de abril de 1998, FAX/INCRA/CORA/PRONERA 02/98).

Na 5ª reunião, foi criado o Conselho Estadual do Pronera, com representantes da Cora, da Fetaemg, do MST, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), sendo presidido pelo Incra. Na mesma reunião, foi formalizada a composição da Coordenação Estadual do Pronera, composta por representantes da UFMG e da Uemg, do MST e da Fetaemg (MEMO/INCRA/SR.06/PRONERA/01/98, de 04 de junho de 1998). Apesar de, naquele momento, não constar da composição da Coordenação e do Conselho Estadual, a Unimontes é citada como interessada em se responsabilizar pela região norte do Estado na implementação de cursos de EJA.

Com o passar dos anos, as duas comissões formaram o Colegiado Estadual do Pronera, que continuou atuante durante o período de implementação dos cursos, mas depois foi constituído basicamente de entidades e organizações que desenvolviam projetos educacionais por essa política pública, pois uma das dificuldades de participação nesses colegiados era justamente a falta de recursos para garantir o deslocamento, a estadia e a alimentação dos participantes das reuniões na capital Belo Horizonte. Participavam representantes das instituições de ensino, responsáveis pela implementação dos cursos e dos movimentos sociais e sindicais que participavam da gestão desses cursos. No período estudado, participaram as seguintes instituições de ensino: UFMG, UFV, Unimontes, Uemg, UFTM, UFU, UFJF, Escola Técnica Federal de Machado, Fafidia (ligada à Uemg), EFA Natalândia, Escola Família Rural 25 de Julho (Uberlândia e Tupaciguara), Faculdade Metodista Isabela Hendrix e ITAC. Os movimentos sociais e sindicais foram: MST, Fetaemg, Amefa e MTL.

O NECC foi implementado na Superintendência do Incra de Minas Gerais em 2007. Consistia em um dos três serviços executados pela Divisão de Desenvolvimento de

Projetos de Assentamentos⁷. Desenvolvia e acompanhava duas políticas públicas: o Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural (PNDTR) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Os servidores desse NECC realizavam reuniões e visitas “*in loco*” durante os Tempo Escola e alguns Tempo Comunidade dos cursos. A partir dessas atividades, foram elaborados modelos de relatórios de acompanhamento e fiscalização para iniciar novos projetos e para finalizá-los. Já os colegiados de cada curso eram constituídos por representantes das instituições de ensino, do Inkra e dos movimentos sociais/sindicais que organizaram os projetos específicos.

Segundo Paiva (2008, p. 68), um elemento fundamental para se pensar um projeto de educação do campo é justamente “a participação dos sujeitos nos processos educativos, seja na construção do currículo, na gestão, na ideia de sujeito em formação e da escola como um espaço de exercício da cidadania”, ideia corrente em praticamente todas as tendências pedagógicas. A autora propõe que se construa uma prática educacional crítica e libertadora, com a participação dos sujeitos sociais de forma coletiva. Para tanto, faz-se necessário:

- a) Assumir que os sujeitos que vivem no campo são construtores de conhecimento;
- b) Que os sujeitos coletivos podem superar os obstáculos da tradição sociocultural e escolar;
- c) Que os sujeitos sociais participam ativamente, construindo alternativas pedagógicas e forma de gestão coletiva – na tomada de decisão, na elaboração do fazer pedagógico pertinente à realidade sócio-cultural – constituindo o campo enquanto lugar de vida (PAIVA, 2008, p. 69-70).

7 Os outros dois são o Serviço de Infraestrutura e o Serviço de Desenvolvimento de Assentamentos.

Esse fazer coletivo possibilitou que a gestão democrático-participativa do Pronera encontrasse alternativas para concretização da educação do campo em prol do público da reforma agrária. Em face aos obstáculos na implementação dessa política pública, serão apresentadas as alternativas encontradas pelas parcerias dos cursos do Pronera em Minas Gerais,

A partir de 2007, ocorreram vários questionamentos da Controladoria Geral da União (CGU) e do Tribunal de Contas da União (TCU) sobre a forma de acompanhamento dos cursos. Com isso, a Coordenação Nacional do Pronera começou a se preocupar, em suas capacitações, em criar modelos de relatórios de acompanhamento e fiscalização.

Um dos principais problemas enfrentados foram os atrasos no pagamento das parcelas, o que sempre acarreta a prorrogação da vigência dos cursos e, conseqüentemente, atraso na formação dos estudantes. Essa situação é muito comum em todo o país, pois o Pronera, assim como as demais políticas públicas, depende da liberação orçamentária e financeira do governo federal para que as ações ocorram.

Ao observarmos o Quadro 1, percebe-se que, no período entre 2008 e 2013, a maioria dos cursos solicitou prorrogação dos prazos de execução para garantir seu término, principalmente pelo atraso no pagamento das parcelas por parte do Incra e problemas na apresentação das prestações de contas por parte das fundações e instituições. Além disso, entre 2008 e 2012 ocorreram três proibições legais que afetaram o andamento dos cursos: de pagamento de bolsas nos cursos pelo MEC; de servidor público receber recurso de convênio pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2008 e de fazer novos convênios; e de participação dos movimentos sociais e sindicais na organização e acompanhamento dos cursos, entre outras proibições advindas do Acórdão 2.658/2008 - TCU. Afora essas situações específicas do momento, os cursos técnicos tiveram dificuldades em conseguir autorização das superintendências

de ensino estaduais para o funcionamento e certificação dos cursos (Agropecuária e Magistério), e o curso de Pedagogia da Terra foi alterado para Licenciatura em Educação do Campo, inovando na grade curricular e necessitando de mais tempo para sua execução. Também houve alterações dos espaços físicos das aulas, como ocorreu com o Magicampo, que saiu de um espaço da Fetaemg para um centro de ensino da Unimontes; o curso técnico em Agropecuária da EFA Natalândia, que passou por diferentes espaços até a construção da Escola Família Agrícola; e os quatro cursos superiores com a Fafidia, que saíram da Escola Agrotécnica de Unai para o espaço físico da própria universidade, entre inúmeras situações que não cabem neste texto.

Ao analisar os relatórios de reunião, de visitas, atas, e-mail e relatórios das instituições de ensino, pode-se verificar como as parcerias envolvidas (Incra, movimentos sociais/sindicais, fundações e instituições de ensino) dialogaram para encontrar alternativas às imposições que surgiram após as parcerias terem sido acordadas.

Conforme foi apontado, os cursos técnicos profissionalizantes tiveram dificuldades de reconhecimento pela SEE, o que poderia impedir a diplomação dos estudantes. No caso do curso de Magistério da Unimontes, como as aulas ocorreram em um primeiro momento em espaço da Fetaemg, a Superintendência de Ensino só reconheceu o curso quando as aulas passaram a acontecer no Centro de Ensino Médio e Fundamental (CEMF), vinculado à Unimontes, e com a mudança dos conceitos de letras para números, refazendo todos os diários de classe do curso (Rel. NECC, de 19 de julho de 2010).

O curso técnico de ensino médio integrado ao técnico em Agropecuária (30 de dezembro de 2005 a 31 de dezembro de 2012), em parceria com a Funarbe, UFV, Amefa e Fetaemg, teve como objetivo implantar duas turmas de 120 estudantes no Centro Familiar de Formação por Alternância, que seria

construído em Natalândia com recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Primeiramente, o curso ficou quase um ano parado, devido à construção do projeto político-pedagógico da escola junto à Amefa, porque seria uma Escola Família Agrícola (Rel. NECC, 16 de setembro de 2008). Resolvida essa questão e criada a Associação da Escola Família Agrícola, o curso começou a ser implementado, mas a escola não ficou pronta a tempo do início das aulas. Com isso, os membros da Associação da Escola e os professores da UFV fizeram uma parceria com a prefeitura de Natalândia. Esta cedeu um primeiro prédio, que posteriormente teve problemas estruturais, o que levou os estudantes, em 2008, a terem aulas em uma escola multisseriada dentro do próprio assentamento Saco do Rio Preto, onde seria construída a escola pelo Incra. Na sequência, a prefeitura cedeu o Centro Comunitário Municipal, onde funcionavam outros projetos sociais, para continuar o curso. Essa situação foi um entrave para conseguir o reconhecimento da escola e do curso pela Superintendência de Ensino de Paracatu. Outro problema que ocorreu com o projeto do curso técnico foi que a meta inicial eram duas turmas de 60 estudantes cada. Posteriormente, após justificativas na universidade para o Incra, foi aprovada a divisão da meta em três turmas de 40 estudantes. Apesar dos percalços, a escola funciona até os dias de hoje em Natalândia.

Outro curso que teve problemas com a certificação dos estudantes foi com a Ceffa 25 de Julho. Foi feita uma primeira turma do curso técnico em Agropecuária (18 de dezembro de 2003 a 17 de dezembro de 2007) com essa entidade no espaço físico da Escola Família Rural 25 de Julho, no Projeto de Assentamento (PA) Tangará, em Uberlândia, reconhecida pela Superintendência de Ensino de Uberlândia. Por decisão do MTL, a segunda turma do curso (23 de dezembro de 2005 a 31 de julho de 2010) teve a mudança da escola para o PA São Domingos, em Tupaciguara, assentamento que, em 2008, estava tentando obter a posse coletiva da terra, não sendo

autorizada pelo Incra. A escola passou a funcionar na área comum do assentamento e a Superintendência de Ensino não renovou a autorização do curso. Com isso, os alunos estudaram e não foram certificados pela escola. A partir desse curso, o Pronera passou a exigir documento da escola com o compromisso de que certificaria os cursos nos novos projetos, como se observa no Manual de Operações de 2011.

O Acórdão 2.653/2008 - TCU veio questionar a gestão, o funcionamento e os objetivos da própria existência do programa, pois decidiu vedar a celebração de novos convênios para execução de cursos oferecidos pelo Pronera, restando a alternativa de contrato, precedido de processo licitatório, caso se desejasse implementar outros cursos; proibir a participação de movimentos sociais na gestão desses projetos, denominando-os de “entes estranhos à Administração”; solicitar a realização de processo seletivo simplificado na contratação de recursos humanos, com ampla divulgação do processo seletivo aos assentados e estudos prévios quanto à necessidade do número de vagas apresentado nos projetos para determinado curso.

Com a proibição dos convênios, a Procuradoria Jurídica e o presidente do Incra desautorizaram novos cursos por meio desse instrumento até se resolver a situação junto ao TCU. Restaram, como alternativa, apenas os termos de cooperação com as instituições de ensino públicas federais e licitar cursos ou atividades. Um grupo de trabalho foi organizado para estudar a situação e produzir um termo de referência para cursos do Pronera. Foi realizada, inclusive, uma oficina sobre licitação na Superintendência Regional da Paraíba com as superintendências regionais que fariam processo licitatório no ano de 2010. As superintendências regionais de Minas Gerais e do Espírito Santo foram as únicas que se valeram desse procedimento para auxiliar na realização das etapas de Tempo Comunidade de dois cursos, somente para os itens de manutenção dos alunos.

A proibição ao Incra de concretizar outros convênios, advinda do Acórdão 2.653/2008, impossibilitou a implementação de alguns cursos que estavam sendo discutidos em Minas Gerais, afetando também na gestão de alguns cursos no Estado, o que será agora tratado.

A Fafidia, a Fevale e a Fetaemg firmaram um convênio com o Incra para implementação do projeto que abarcava quatro cursos superiores de licenciatura: Matemática, Letras, História e Pedagogia, tendo 45 estudantes em cada turma, no total de 180. A vigência do convênio foi de 05 de dezembro de 2005 a 05 de março de 2013. Os alunos estudaram e ficaram alojados nas primeiras etapas do curso na Escola Agrotécnica de Unaí. No entanto, a Fevale teve dificuldades em comprovar a contrapartida do convênio dos exercícios de 2006 e 2007, e como se passou o ano de 2008 e de 2009 discutindo entre as partes envolvidas a resolução do problema da contrapartida do convênio, os recursos dos exercícios de 2008 e 2009 não foram repassados à faculdade. Por conta disso, depois de muitas reuniões entre as parcerias e consultas ao jurídico do Incra, a Fevale respondeu a um processo de Tomada de Contas Especial sobre a gestão dos recursos e passou a ser interveniente junto com a Fafidia nesse convênio. Em razão do Acórdão 2.653/2008, o Incra não poderia simplesmente cancelar o convênio com a Fevale e fazer um novo convênio. Outra universidade também não poderia assumir a formação dos estudantes, porque estes já tinham concluído mais de 70% da grade dos cursos. Após várias reuniões entre as parcerias, a Fundep passou a ser a conveniente, ou seja, a gestora financeira do convênio. O projeto ficou paralisado de abril de 2009 até início de 2011, quando os alunos voltaram a estudar. A consequência desse processo foi uma grande evasão dos estudantes dos quatro cursos. Com o retorno das aulas, o curso

passou a ser nas dependências da Fafidia em Diamantina⁸. Os alunos se formaram em 2012.

No caso do curso de EJA do IFET Sul de Minas – Machado, a proibição do TCU da participação dos movimentos sociais no planejamento, avaliação ou outra fase das atividades promovidas impossibilitou a articulação que seria realizada pela Fetaemg com as prefeituras/secretarias municipais de Educação para avaliação e certificação dos assentados e acampados da reforma agrária. A solução negociada para esse impasse foi a avaliação e certificação realizarem-se pela Escola Técnica Agropecuária de Machado, o que também demandou tempo, prorrogando a vigência por esse motivo⁹. Por fim, a certificação dos estudantes foi implementada pelas prefeituras da região noroeste do Estado, onde ficavam as salas de aula. No entanto, nem todos os estudantes fizeram as avaliações. A meta foi comprovada pela presença dos estudantes nos diários de classe.

Em agosto de 2005, foi celebrado o convênio entre a Superintendência do Incra de São Paulo e o Centro Universitário Fundação Santo André para implementação do curso de bacharelado em Gestão em Organizações Sociais e Cooperativismo para 60 jovens e adultos de áreas da reforma agrária de vários Estados. Foram realizadas duas etapas de Tempo Escola (agosto/setembro-2005; abril/maio-2006). No entanto, como não foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação e pelas instâncias competentes da Fundação Santo André, o curso foi suspenso em agosto de 2006. O MST realizou parceria com o Centro Universitário Metodista Isabela Hendrix, localizado em Belo Horizonte, para dar continuidade ao curso de graduação em Administração e Gestão para o Campo de forma gratuita (é o mesmo curso, só com nomenclatura diferente). No entanto, como os estudantes eram de várias

8 MEMO/INCRA/SR-06/D/NECC/50, 03 de setembro de 2010.

9 MEMO/INCRA/SR-06/D/NECC/94, 29 de novembro de 2010.

regiões do país, não teriam como arcar com o deslocamento, alimentação e hospedagem na capital mineira. Então, em 15 de setembro de 2009 e 13 de outubro de 2008, foram feitas reuniões na Superintendência do Incra/MG com o MST, Incra e ITAC, nas quais foi exposta a proposta de continuidade do curso com interveniência do Centro Metodista e em parceria com o ITAC. Chegou a ser formalizado o convênio com o ITAC pelo Incra para o atendimento de 42 assentados, mas, por força do Acórdão 2.653/2008, teve que ser cancelado. Para garantir a manutenção dos estudantes e justificar essa ação, foi feito um Ajuste de Cooperação Técnica entre o Incra e o Centro Metodista, com a finalidade de concluir o curso de graduação em Administração para os egressos do Centro Universitário Fundação Santo André/SP, nos exercícios de 2009 e 2010. Com isso, o Incra aderiu à Ata da empresa HWC Empreendimentos LTDA para prestação de serviços na locação de espaço físico, equipamentos e infraestrutura para o evento Tempo Escola do referido curso do Pronera (e-mail 21 de julho de 2009). A adesão à ata só foi possível para um Tempo Escola. Depois disso, o Incra/MG fez licitação para contratação de pessoa jurídica para a prestação de serviços de transporte aéreo, rodoviário e urbano, hospedagem, alimentação e fornecimento de material didático para atender aos assentados até o final do curso¹⁰.

Em 2009, os cursos do Pronera permaneciam com dificuldades para dar continuidade, devido ao corte de recursos, interrupção dos cursos, dificuldades em realizar a prestação de contas por pressão do TCU. Em 24 de agosto de 2010, o Colegiado Executivo Estadual do Pronera de Minas Gerais encaminhou uma carta de repúdio ao TCU sobre o Acórdão 2.653/2008, pois estava impossibilitando a continuidade das ações naquele Estado. Em virtude da paralisação das ações do Pronera, também foi realizado no Incra/MG, no dia 25 de

10 MEMO/INCRA/SR-06/D/918, 04 de agosto de 2010.

outubro de 2010, o ato público “Reforma Agrária e Educação”, com o objetivo de fortalecer as ações desse programa no Estado de Minas Gerais.

Após várias manifestações das parcerias que compunham o Pronera, em dezembro de 2010, o Acórdão 3.269/2010 reformou o Acórdão 2.653/2008, retirando a vedação de firmar convênios, declarando a insubsistência do item 9.4.3.1 do acórdão de 2008. Por sua vez, manteve as demais restrições, mas destacou que a participação dos movimentos sociais seria restrita ao acompanhamento e à avaliação dos cursos. Esse mesmo acórdão solicitou que o Incra editasse novo manual de operações do Pronera, contendo as alterações acima pontuadas, o que ocorreu em 31 de maio de 2011 pela Portaria/INCRA/P/238. Esses entraves legais foram combatidos pelas parcerias que compunham o Pronera em âmbito nacional, demonstrando a articulação e a coordenação das ações das diversas entidades e atores sociais/sujeitos históricos na luta pela permanência dessa política pública.

Quanto à proibição do pagamento de bolsas nos cursos por falta de legislação específica por parte do Incra que autorizasse esse tipo de pagamento, o Parecer 25/2009/PFE-INCRA/CGJ/MNA destacou que:

(...) a controvérsia de ser a Lei n. 8.958/94 a lei específica exigida pela LRF que originou a celeuma entre MEC e INCRA. O INCRA entende ser esse diploma suficiente para viabilizar o pagamento de bolsas a estudantes e professores com recursos do PRONERA transferidos via convênio. Já o MEC argumenta não ser esta lei específica para o programa, como exige a LRF.

Dentro deste panorama é que foi suspenso, pela NE/INCRA n. 73/08, o pagamento de bolsas com recursos do PRONERA até que se tenha orientação unânime sobre a matéria.

Como resultado desse embate, o Incra publicou a Norma de Execução/INCRA/DD/73, de 30 de maio de 2008, que estabeleceu novo valor unitário por aluno/ano referente à execução dos projetos no âmbito do Pronera. Mas, pelo artigo 6º, determinou que, a partir daquela publicação, ficasse “suspensão qualquer pagamento de bolsa com recursos do programa até que se tenha orientação unânime sobre a matéria”. Afora essa discussão entre o Incra e o MEC, outro ponto que influenciou na edição da NE 73/2008 foi a proibição pela Lei de Diretrizes Orçamentárias de servidor público receber recursos de convênio, a partir do exercício de 2008. Somente se a instituição possuísse legislação específica que a autorizasse a executar esse fim é que poderia realizar e/ou autorizar o pagamento por intermédio de bolsas. Não era o caso do Incra, que utilizava a Lei das Fundações como forma legal para realização desses pagamentos.

Por conta da proibição do pagamento de bolsas, as instituições de ensino federais e estaduais não puderam pagar os professores e tiveram que procurar outras formas de manter os cursos em andamento. O atraso nas soluções teve como consequência a evasão dos estudantes e até o cancelamento de parcerias, como o ocorreu com o último curso de EJA apresentado pela Uemg. Essa universidade até poderia pagar os professores por contratação pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), mas não poderia fazê-lo com os monitores, que também recebiam bolsas. O IFET Sul de Minas – Machado e a Fadema (31 de dezembro de 2007 a 31 de maio de 2011) contrataram os educadores como professores leigos do ensino fundamental para solucionar a proibição do pagamento de bolsas nos convênios do Pronera.

Em 2008, nos cursos Alfacampo (31 de dezembro de 2007 a 26 de novembro de 2011), Magicampo (30 de dezembro de 2005 a 28 de fevereiro de 2011) e Educampo (31 de dezembro de 2007 a 28 de fevereiro de 2013) da Unimontes, os alfabetizadores, os coordenadores locais, os monitores, a

coordenação do projeto e a equipe multidisciplinar foram contratados via CLT para dar continuidade ao curso. Em 2009, esses três cursos da Unimontes tiveram problemas com a Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2009 (lei 11.768, de 14 de agosto de 2008), que destacou em seu art. 22, inciso VIII, que:

(...) veda o pagamento a qualquer título, a militar ou a servidor público, da ativa, ou a empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços prestados, inclusive consultoria, assistência técnica, ou assemelhados, à conta de quaisquer fontes de recursos.

Com isso, contrataram todos os envolvidos no curso de EJA (Alfacampo) via CLT, o que não pode ocorrer nos demais cursos com a instituição. Nos cursos Magicampo e Educampo, foi utilizada a carga horária que os professores recebiam da universidade e no curso técnico para poderem garantir a formação dos estudantes¹¹. Os professores não receberam recursos do convênio, fazendo com que esses recursos fossem devolvidos posteriormente para a União.

Uma das soluções para viabilizar o pagamento de bolsas foi a realização do termo de cooperação entre o Incra e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que lançou o Edital MDA/INCRA/CNPq – PRONERA 04/2009, com o objetivo de desenvolver projetos “para apoio à capacitação e extensão tecnológica de estudantes oriundos de assentamento de reforma agrária do Incra, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”. Foram selecionados 24 projetos em execução pelo país, já pactuados com o Pronera, e, em Minas Gerais, somente a UFMG foi selecionada com bolsas para coordenador, supervisor e monitor no curso de Licenciatura em Educação do Campo (29 de dezembro de 2004 a 28 de fevereiro de 2011). Esse curso foi fruto de uma parceria entre o Incra, UFMG, Fundep e MST. Em

11 Relatório NECC, de 19 de julho de 2010.

dezembro de 2004, foi firmado um convênio para um curso de licenciatura com habilitação para o ensino fundamental, e a formação do professor não seria por disciplina e, sim, por área de conhecimento, com duração de quatro anos em alternância. Apesar da parceria aprovada, o curso ainda não tinha passado por todas as instâncias internas da UFMG. Com isso, foi reformulada a habilitação do projeto, que passou a ser para o Ensino Fundamental e Médio, com duração de cinco anos em quatro áreas de formação: Línguas, Artes e Literatura (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes); Ciências Sociais e Humanidades (História, Sociologia, Filosofia, Geografia); Ciências da Vida e da Natureza (Biologia, Física, Química, Geografia); e Matemática. Com a alteração ocorrida nas instâncias da universidade, o Inkra, após justificativa, aprovou a repactuação do convênio por um período maior e a alteração na certificação dos estudantes. Essa experiência com o Pronera possibilitou que a UFMG fizesse uma segunda turma em parceria com o MEC. Em 2009, o curso de Licenciatura em Educação do Campo se tornou um curso regular da UFMG, dando origem ao Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo).

O ambiente político de criminalização dos movimentos sociais contribuiu para a demora do Inkra em conseguir autorização legal para o pagamento de bolsas. O Pronera teve sua institucionalização enquanto política pública pelo art. 33 da Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Mas a questão da autorização do pagamento de bolsas para professores das redes públicas e para estudantes beneficiários desse programa ocorreu somente no ano de 2012, com a publicação da Lei 12.695/2012, que incluiu o art. 33-A na Lei 11.947/2009, conforme observamos abaixo:

Art. 33-A. O Poder Executivo fica autorizado a conceder bolsas aos professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera.

§ 1º Os professores das redes públicas de educação poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronera, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas no âmbito do Pronera não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

A parceria que o Incra fez com o CNPq, como solução provisória ao pagamento de bolsas dos cursos do Pronera até a obtenção da autorização da autarquia para proceder a esse tipo de pagamento, abriu caminho a duas parcerias com o CNPq para realização de cursos de residência agrária. A primeira Chamada Pública CNPq/MDA-INCRA 26/2012 – Residência Agrária, teve recursos do Pronera e da Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (ATES) do Incra, e atendeu a cursos de pós-graduação lato sensu. Como teve recursos da Ates, foi possível garantir a formação de técnicos de ATES que eram contratados pelo Incra nos Estados, além de servidores da própria autarquia. Segundo sítio do Incra¹², foram apresentados 113 projetos, dos quais 34 foram selecionados de 24 universidades do país. Em Minas Gerais, foram selecionadas dois cursos: especialização em Questão Agrária, Agroecologia e Agroindustrialização, sendo uma parceria celebrada entre a UFMG, por meio do Instituto de Ciências Agrárias (ICA) para 35 estudantes, entre 08 de dezembro de 2012 e 07 de dezembro de 2014, e outra

12 Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/incra-mds-e-cnpq-selecionam-34-projetos-de-residencia-agraria-em-universidades-de-18-estados>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

Especialização em Estudos Latino-Americanos com UFJF, para 49 estudantes, entre 07 de dezembro de 2014 e 06 de dezembro de 2014. As duas parcerias contaram com a participação do MST. Foram acompanhados somente pelo Incra/sede, em Brasília.

A segunda Chamada Pública MCTI/MDA-INCRA/CNPq 19/2014 foi uma parceria do Pronera com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) para implementar cursos de nível médio e de extensão para a juventude dos assentamentos e da agricultura familiar. Foram selecionados 34 projetos no país, sendo dois de Minas Gerais: um curso técnico em Gestão de Organizações Rurais e Cooperativismo/Residência Jovem, com a UFMG/Montes Claros, para 36 estudantes, no período entre 09 de dezembro de 2014 e 08 de dezembro de 2016; e um curso de extensão em Agroecologia, Comunicação e Juventude do Campo com a UFJF para 50 beneficiários do Incra, no período entre 09 de dezembro de 2014 e 08 de dezembro de 2016. Esses dois cursos também foram acompanhados pelo Incra/sede, em Brasília.

Após as experiências dos Residências Agrárias, foram implantados mais dois cursos em Minas Gerais. Um curso técnico em Agropecuária (pós-médio) com a ITAC/Epamig e a Fetaemg, em Pitangui, para 160 alunos em quatro turmas. Em 2019, estavam com 80 estudantes no curso. O segundo curso foi de Agronomia com a UFTM, Fetaemg e MST para 50 estudantes. Em 2019, estavam 44 estudantes no curso. Uma questão a se destacar nesses dois últimos cursos foi que a iniciativa de procurar as instituições de ensino para sua implementação foi do Incra. Os movimentos sociais e sindicais participaram dos cursos em um segundo momento.

Todas as situações narradas nos cursos em andamento, a partir da atuação do Colegiado Estadual do Pronera, dos colegiados dos cursos e do NECC do Incra/MG, com as discussões de todas as parcerias, possibilitaram buscar soluções para a permanência dos estudantes nos cursos. Do

mesmo modo, a criação de lei específica que autorizou o Incra, no âmbito dessa política pública, a pagar bolsas para professores e estudantes dos cursos, bem como o abrandamento do acórdão do TCU, que voltou a autorizar a implementação dos convênios e a participação dos movimentos sociais/sindicais nos cursos. Também buscou melhorar os normativos internos do próprio Incra, como a exigência de documento que comprovasse a certificação dos estudantes nos cursos nos novos projetos apresentados, conforme Manual de Operações do Pronera de 2011, evitando, assim, que se chegasse ao final das atividades educacionais sem os estudantes conseguirem se formar.

Considerações finais

O Pronera foi reafirmado como política pública apenas no capítulo 6.1 do II Plano Nacional de Reforma Agrária, em 2003, institucionalizado pelo art. 33 da Lei 11.947/2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010. Enquanto ação afirmativa, buscou responder ao chamado dos movimentos sociais e sindicais para que o Estado brasileiro, por meio de políticas públicas, atendesse ao direito dos povos do campo ao acesso e permanência na escola, em igualdade de condições. Ou seja, garantindo-se universalidade com especificidade, e implementando-se algumas características metodológicas que permitiriam alcançar a igualdade: entrada coletiva com turmas e seleções específicas, pedagogia da alternância e participação de diferentes e desiguais sujeitos históricos/atores sociais.

O Pronera possui a preocupação não apenas com a formação pedagógica dos estudantes, mas também com as condições de permanência no curso, garantindo o apoio ao deslocamento, alimentação, hospedagem e material didático-pedagógico. Apesar de muitas vezes a demora do repasse dos recursos atrasar o andamento dos cursos, como se observou ao analisarmos os cursos implementados em Minas Gerais. Nesse

Estado, houve outras dificuldades provenientes do Acórdão 2.653/2008, que proibiu convênios e a participação de movimentos sociais na gestão dos cursos, entre outras interdições, bem como a proibição de pagamento de bolsas para remunerar os recursos humanos dos projetos, a dificuldade em certificar os estudantes dos cursos técnicos profissionalizantes, as mudanças dos locais das aulas, entre outras situações.

No entanto, pode-se observar que a participação de diferentes e desiguais atores sociais/sujeitos históricos e entidades esteve presente em todos os cursos, auxiliando em todas as situações necessárias para que os estudantes conseguissem se formar ou fossem alfabetizados e escolarizados. A implementação foi toda monitorada pelas parcerias e pelo público atendido, pois nos cursos do Pronera, pela lógica da metodologia adotada e pelas concepções de gestão democrático-participativa, todos os aspectos devem ser compartilhados, discutidos e analisados por todos os envolvidos no processo.

Referências

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Tribunal de Contas da União. *Acórdão 2653/2008*.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações: Pronera*. Brasília, 2011.

COSTA, L. F. L. G; CAMELO, G. L. P. Gestão Pública Participativa: aspectos de governabilidade e interação político-social. In: *HOLOS*, Ano 26, v. 2, 2010.

FERNANDES, B. M. Por uma Educação do Campo. In: *Por uma educação Básica do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 1999. Caderno 2.

MDA/INCRA/CNPq. *Edital*, PRONERA 04/2009.

MDA/INCRA/CNPq. *Chamada Pública* 26/2012.

PAIVA, I. A. A construção do projeto político pedagógico. In: *Por uma Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 2008. Caderno 6.

ROCHA, R. A Gestão Descentralizada e Participativa das Políticas Públicas no Brasil. In: *Revista Pós Ciências Sociais*. v. 1 n. 11. São Luís/MA, 2009.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jun. 2010>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Parte 2
A diversidade de sujeitos e
conhecimentos

**CURSO DE BACHARELADO EM AGROECOLOGIA PARA
BENEFICIÁRIOS DA REFORMA AGRÁRIA:
a experiência do Pronera Alagoas**

José Ubiratan Rezende Santana

Rafael Navas

Jorge Luiz Schirmer de Mattos

Ana Maria Dubeux Gervais

Oscar Emerson Zúñiga Mosquera

Introdução

Marcado historicamente pela produção canavieira na região de Mata Atlântica, o cenário do meio rural alagoano foi sendo modificado, nas últimas décadas, por meio do processo de criação de assentamentos da reforma agrária. No Estado de Alagoas, do bioma Caatinga ao bioma Mata Atlântica, a reforma agrária é representada por 178 assentamentos rurais criados ou reconhecidos pelo Incra. Ocupa área de 113.730 hectares, que corresponde a 4,1% do território Alagoano, onde residem em torno de 13.000 famílias beneficiárias do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) (INCRA, 2020).

Os assentamentos da reforma agrária ampliam a importância da agricultura familiar na região. Sob a gestão dos assentados, os agroecossistemas antes simplificados pela cultura hegemônica da cana-de-açúcar agora são reconstruídos com possibilidade de resgatar a diversidade biológica, drasticamente reduzida em função dos sistemas de produção baseados na monocultura extensiva.

É relevante ressaltar que, nos territórios em que gerações foram criadas ao redor dessa atividade agrícola, o fim da produção canavieira traz consigo, em um primeiro momento, o desemprego dos trabalhadores rurais e a

ampliação da fragilidade econômica das populações do campo. Fato vivenciado nos municípios e comunidades do Estado de Alagoas que passaram por esse processo. Por outro lado, a falência das usinas canavieiras abriu espaço para reconstrução dos territórios, com novas estratégias de desenvolvimento local, que incluíram os agricultores como sujeitos do processo. Essa reconstrução foi marcada por conflitos fundiários e por pressão dos trabalhadores pelo acesso à terra.

Como resultado, algumas usinas que passaram pelo processo de falência foram transformadas em assentamentos da reforma agrária. A transformação possibilitou uma nova dinâmica nos territórios por meio da (re)territorialização do campesinato.

A destinação de terras aos agricultores por meio da reforma agrária tem o potencial de proporcionar a ocupação equilibrada nos diferentes agroecossistemas, alterar práticas de uso do solo e dos recursos naturais locais com vistas a viabilizar o desenvolvimento de sistemas produtivos mais sustentáveis e, conseqüentemente, a produção de alimentos saudáveis. A produção de base agroecológica realizada no contexto da reforma agrária, além de favorecer a organização social das famílias assentadas, amplia o acesso a mercados e a conseqüente geração de renda local.

Cabe compreender como a construção do conhecimento agroecológico no contexto dos assentamentos da reforma agrária pode fomentar o uso conservacionista dos recursos naturais locais e contribuir para a permanência dos agricultores em seus lotes de produção.

A diversidade produtiva é marca histórica do campesinato¹³. É também uma realidade quase que inerente à

13 Para Moura (1986), citado por Silva e Cury (2015), o camponês pode ser entendido como o cultivador de pequenas extensões de terra, às quais estão sob domínio e controle da família. De acordo com seu trabalho e de sua família, se dedica a plantar e destinar os excedentes da sua produção aos que não trabalham a terra.

criação dos assentamentos da reforma agrária, pois trata de um conjunto de famílias, cada uma com sua lógica produtiva e com seus projetos de vida.

Porém, diversificar a produção exige dos agricultores o conhecimento sobre os diferentes tipos de manejo, a organização social para escoar a produção, a atualização sobre as novas culturas, o resgate das variedades locais adaptadas, o acesso a tecnologias sociais que otimizem o uso da mão de obra local e o desenvolvimento de sistemas produtivos que conservem os recursos naturais locais, potencializando as diversas funcionalidades ecossistêmicas.

A população do campo é detentora dos mais baixos índices de escolaridade do país. A Região Nordeste, no ano de 2018, carregou a difícil marca de ser liderança em analfabetismo no país, com taxa de 13,9% de pessoas que não sabem ler nem escrever (IBGE, 2018).

Como estratégia para superar essa marca histórica e garantir o acesso da população do campo ao ensino formal, com ensino adequado à realidade socioambiental dos camponeses e, ao mesmo tempo, com capacidade para viabilizar a diversificação dos agroecossistemas em que estão inseridos os assentamentos da reforma agrária, no ano de 2017 foi construída a proposta do curso de Bacharelado em Agroecologia para beneficiários da reforma agrária do Estado de Alagoas. A proposta foi materializada numa cooperação institucional entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), apoiada pelas organizações dos agricultores, pela Rede Alagoana de Agroecologia e por demais atores locais simpatizantes da proposta.

O presente texto tem como objetivo colocar em evidência o processo que viabilizou o curso do Pronera em agroecologia no Estado de Alagoas, seu potencial em termos de abrangência e distribuição dos educandos nos territórios.

Os assentamentos da reforma agrária e a (re)territorialização camponesa

Certamente, para os camponeses despossuídos de terra, caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra (adaptado de OLIVEIRA, 2001).

O problema da ausência de terra para os agricultores e para os trabalhadores rurais de baixa renda ronda a realidade do campo brasileiro por décadas, notadamente como reflexo da lógica da estrutura fundiária do país, marcada pela concentração desde a época das capitânicas hereditárias. Depois de estar fora da agenda das políticas públicas até os anos setenta do século passado, houve um processo de articulação social para a criação de assentamentos da reforma agrária, sobretudo a partir dos anos oitenta. A criação de assentamentos, mesmo que de forma lenta e irregular, em diferentes proporções nos territórios, permaneceu até o ano de 2014 e foi praticamente paralisada a partir de 2016. Porém, a reforma agrária continua em pauta, mesmo com a queda na aquisição de terras por parte do governo federal.

A estrutura fundiária brasileira e a inoperância das políticas públicas voltadas para o público da agricultura familiar podem ser apontadas como fatores que potencializaram a desigualdade social no campo e a formação de cinturões de miséria em médias e grandes cidades.

O acesso à terra pelos excluídos do campo é, sem dúvida, uma das estratégias mais eficientes para superação das desigualdades históricas que a estrutura fundiária do Brasil deixou como herança, principalmente para as populações rurais.

Cada território é construído socialmente através de diversas relações de poder. Da dominação político-econômica mais evidente, à apropriação mais subjetiva, cultural, simbólica. A consciência socioespacial e de pertencimento de

determinados grupos de agricultores abre caminho para vislumbrar o novo, partindo do “quem nós somos” para o “quem nós podemos nos tornar” (CRUZ, 2006).

O assentamento da reforma agrária surge como um movimento sociocultural que busca, dentre outras coisas, o acesso à terra para famílias em situação de vulnerabilidade social. As famílias hoje assentadas passaram por um processo de desterritorialização enquanto posseiros, meeiros, arrendatários ou trabalhadores rurais. Trazem consigo a esperança de construir uma nova territorialidade a partir da organização do assentamento (SILVA E CURY, 2015).

Para Bergamasco (1997), os assentamentos são os lugares em que diversas transformações ocorrem e a materialidade do território se desenvolve por meio também da junção e organização de projetos de vida dos agricultores. Ao compreender os assentamentos da reforma agrária como uma estratégia de (re)territorialização camponesa, dois elementos são fundamentais nessa nova configuração: o poder, que reconfigura o papel social das famílias, antes identificadas como uma população sobrando, excluída, que agora possui a capacidade de se apropriar e se territorializar no espaço, sobretudo por meio do trabalho na terra e pela inserção em organizações comunitárias/sociais; o espaço, que é a área onde essas famílias organizam suas transformações, agora de forma perene, pois os assentamentos trazem também a segurança jurídica da posse da terra para os camponeses (ALVES, 2019).

A redefinição das relações sociais em torno da posse da terra abre espaço para a construção de um conjunto de outras práticas sociais ligadas ao desenvolvimento rural. No caso dos assentamentos da reforma agrária, estes representam uma nova forma de produzir, em que o trabalho passa a ser coordenado pela própria família, o que possibilita a realização de atividades não desenvolvidas anteriormente, haja vista que agora as famílias são as principais responsáveis pelo planejamento, organização e desenvolvimento dos trabalhos,

não havendo a figura do patrão, por exemplo (BERGAMASCO, 1997).

A reconstrução dos territórios camponeses possui estreita relação com as estratégias desenvolvidas para a formação de agroecossistemas mais sustentáveis. Um projeto de assentamento, que visa a superar as questões fundiárias e técnico-produtivas concentradoras, deve buscar ajustar a viabilidade econômica das famílias com o respeito aos limites e potencialidades dos ecossistemas locais, integrando a produtividade com o desenvolvimento territorial, de forma inclusiva, equilibrada com o meio ambiente e possibilitando que as comunidades rurais tenham desenvolvimento sem ampliar as desigualdades sociais (AMOROZO, 2010).

Diálogo de saberes na busca da sustentabilidade dos agroecossistemas

A reconstrução dos territórios por meio da criação dos assentamentos da reforma agrária insere nos diferentes biomas uma maior quantidade de sujeitos que manejam os recursos naturais locais para o sustento de suas famílias. Assim, em maior ou menor grau, transformam os ecossistemas para gerar benefícios ao ser humano. Para o pensamento agroecológico, assimilar os saberes dos camponeses no planejamento desses territórios abre caminho para formulação de estilos de desenvolvimento mais sustentáveis (BORSATTO; CARMO, 2012).

A agroecologia lança mão do conhecimento histórico de determinados arranjos ou sistemas de produção para compreender as estratégias de sustentabilidade de diferentes povos e civilizações (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006). Essa compreensão parte do entendimento de que a agricultura, antes de ser uma atividade essencialmente econômica, é uma atividade também cultural; mais do que

tratar de processos naturais, trata-se de processos socioculturais de uma construção humana.

Sob essa ótica, desmistifica-se o monopólio da ciência sobre o conhecimento, mostrando-se que existem outros saberes válidos. Ao mesmo tempo, ao entender a agroecologia como um ramo da ciência, evidencia-se que a ciência pode construir conhecimento descentralizado e, juntamente com os agricultores locais, buscar estratégias para consolidar experiências de desenvolvimento rural socialmente inclusivas e ecologicamente mais sustentáveis.

(...) a prática cotidiana tem permitido aos agricultores, como grupo social, sobreviver através do tempo. Portanto, a epistemologia natural é constituída de corpus e de práxis (da sabedoria dos agricultores) que se expressam também no conceito de coevolução, que indica que os sistemas naturais evoluem em resposta às pressões culturais e tendendo a refletir valores, visão de mundo e organização social das populações de um determinado local. Por outro lado, o sistema social evolui na seleção de possibilidades respeitando o ecossistema e refletindo estabilidade no manejo de opções oferecidas pelo sistema natural (GOMES; GUASP, 2001, p. 9).

Caporal, Costabeber e Paulus (2006) afirmam que, se pensarmos apenas nas lavouras extensivas, como as monoculturas de soja, milho e cana-de-açúcar, somos condicionados a acreditar que a agricultura significa o empobrecimento do meio ambiente e a simplificação dos ecossistemas, com a redução da biodiversidade. É possível a coexistência humana com formas de agricultura que, em vez de esgotar os recursos naturais locais, conduzem os agroecossistemas ao nível de complexidade dos ecossistemas naturais.

Na América Latina, estima-se que 40% da mandioca, 60% do milho e 80% do feijão são cultivados em consórcio com

outras culturas, resultado do acúmulo histórico de experiências de camponeses, num processo de interação com os ecossistemas locais, ao longo de séculos de evolução cultural e biológica. É a partir do conhecimento experimental e empírico que os camponeses desenvolvem sistemas de produção adaptados aos recursos naturais locais, permitindo obter níveis de produtividade para satisfazer suas necessidades, mesmo com o precário acesso a terras de qualidade e o baixo uso de insumos externos (ALTIERI, 2012).

Compreender que o conhecimento camponês tem relevância para a sustentabilidade dos agroecossistemas significa também aceitar que saberes considerados como válidos e verdadeiros não estão somente limitados ao campo científico, ou seja, a superação da insustentabilidade e da perda da biodiversidade está sendo realizada também por outros agentes sociais. Nessa perspectiva, o saber da experiência prática dos agricultores possui a mesma relevância do saber científico (BORSATTO; CARMO, 2012).

A articulação entre conhecimento científico e saberes populares, historicamente cindidos e as vezes antagônicos, implica enfrentar a alienação que se aloja na cultura popular e as distorções e reducionismo do conhecimento científico. Não se pode admitir nem o conhecimento científico como instrumento de dominação nem a valorização condescendente e paternalista do saber popular. A articulação crítica entre teoria e prática deve ocorrer sem que a primeira conduza retilínea e mecanicamente à segunda nem que a segunda represente um critério mecanicista de verdade (GOMES; GUASP, 2001, p. 10).

A agroecologia adota como orientação enfoques pedagógicos construtivistas e de comunicação horizontal, considerando que a superação da insustentabilidade dos agroecossistemas deve partir de uma problematização sobre o

real, inserindo os atores locais em condições de igualdade para o diálogo (CAPORAL; COSTABEBER; PAULUS, 2006, p.15). Dessa forma, é estabelecido um processo de comunicação diferenciado, no qual sujeitos com distintos conhecimentos se comunicam na busca de estratégias para superar os problemas sociais e realizar a troca de saberes e experiências

No contexto dos assentamentos da reforma agrária, após a conquista da terra, surgem os primeiros problemas para viabilizar a permanência dos agricultores no campo: a utilização agrícola de terras pouco férteis, muitas vezes acidentadas e, na grande maioria das vezes, sem assessoria técnica (TSUKAMOTO; ASARI, 2003). Dessa situação decorrem novos desafios, agora alusivos à necessidade de reorientar os sistemas produtivos e as tecnologias empregadas na direção de um reforço na capacidade econômica das famílias e na autonomia dos camponeses (ALMEIDA, 1998).

Uma das estratégias utilizadas pelas organizações sociais ligadas ao contexto da reforma agrária por mais de 20 anos para viabilizar a permanência das famílias no campo, conectar os conhecimentos dos agricultores ao conhecimento científico e prover os agroecossistemas de técnicas mais sustentáveis de produção, baseadas nos princípios da agroecologia, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Centenas de educandos oriundos dos assentamentos da reforma agrária passaram e continuam passando por processos de formação profissional formal, voltados à busca de conhecimentos, experiências, soluções técnicas, políticas e organizativas. Diversas áreas do conhecimento são estudadas pelos agricultores, inclusive com cursos de nível médio/tecnológico e superior específicos na área de agroecologia.

O Pronera não só conecta os diferentes saberes, mas também contribui para o acesso dos agricultores ao ensino formal, fato que historicamente foi inviabilizado às populações do campo, bem como insere os camponeses como agentes

formadores do seu próprio desenvolvimento. É o camponês, agora inserido em instituições de referência de ensino, juntamente com os educadores, que estuda, pesquisa e propõe soluções para sua realidade e dos seus pares.

Metodologia

No presente estudo, adotou-se o método exploratório (MARCONI; LAKATOS, 1999), em que, a partir de uma hipótese, foram realizadas visitas em campo para aprofundar a realidade do curso de Bacharelado em Agroecologia e elaborar instrumentos de coleta de dados.

Dados foram levantados através de consultas a documentos do curso, arquivos disponibilizados pela UFAL e documentos públicos (MARCONI; LAKATOS, 2010), buscando informações sobre o processo de criação do Bacharelado em Agroecologia e características do público beneficiário do Pronera. Foi ainda aplicado questionário semiestruturado com 10 educandos do curso Bacharelado em Agroecologia, com a finalidade de levantar questões qualitativas sobre o curso.

Os dados recolhidos durante o estudo foram organizados e tabulados através da técnica de análise de conteúdo. Essa técnica passa por duas etapas básicas: 1) pré-análise: responsável pela organização do material; 2) descrição analítica: o material da pesquisa, seja ele secundário ou primário, é submetido ao estudo, orientado, em princípio, pelos referenciais teóricos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Resultados e Discussão

Do campo para a universidade, da universidade para o campo: a experiência do Pronera em Agroecologia no Estado de Alagoas

Em Alagoas, a agricultura familiar é representada por aproximadamente 115 mil estabelecimentos familiares, que ocupam 72% da mão de obra no meio rural (SEPLAG, 2016). Além desses estabelecimentos, o Estado possui 69 comunidades remanescentes de quilombos, pescadores artesanais, extrativistas e ciganos, que compõem a diversidade sociocultural local e público prioritário das políticas de educação do campo.

Em diagnóstico realizado pela SEPLAG (2016), foi evidenciado que os níveis de escolaridade do público da agricultura familiar no estado de Alagoas são extremamente baixos. Alagoas possui também a menor adesão ao Pronera de toda a região Nordeste (IPEA, 2015).

O Pronera em Alagoas atendeu, entre os anos 2003 e 2007, 2.440 educandos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, entre 2007 e 2010, 175 educandos de ensino médio. Esses dados reforçam a baixa realização das ações de educação do campo no Estado, não havendo nenhum curso de nível superior para o público, conforme Quadro 1.

No quadro, o Estado de Alagoas apresenta baixa quantidade de oferta de cursos via Pronera nos níveis fundamental e médio. Já para o nível superior, não havia registro de oferta. Alagoas, juntamente com Sergipe, foram os Estados com a menor oferta de cursos do Pronera na região Nordeste (IPEA, 2015).

Quadro 01. Dados dos cursos do Pronera na região Nordeste de 1998 a 2011

Estado	EJA Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total	Percentual
Bahia	13	8	2	23	20,4%
Sergipe	1	1	2	4	3,5%
Alagoas	2	2	0	4	3,5%
Pernambuco	5	5	3	13	11,5%
Paraíba	5	11	5	21	18,6%
Rio Grande do Norte	1	5	3	9	8%
Ceará	8	2	2	12	10,6%
Piauí	5	2	0	7	6,2%
Maranhão	14	6	0	20	17,7%
Total	54	42	17	113	100%

Fonte: II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – Pnera (IPEA, 2015)

Nesse sentido, a proposta a ser construída via Pronera deveria preencher essa lacuna existente em todo o território alagoano no que concerne ao acesso à educação superior por parte dos assentados de reforma agrária. Assim, a oferta do curso teria como objetivo não apenas suprir a necessidade quanto à formação social, produtiva e ecológica desses sujeitos, mas também proporcionar acesso dos camponeses a conhecimentos teórico-científicos que possibilitassem refletir e se posicionar frente à complexidade inerente ao meio rural brasileiro e do Estado de Alagoas.

Os assentados da reforma agrária, mesmo sendo um público específico, com particularidades socioeconômicas que precisam ser trabalhadas com olhares particulares, fazem parte de um conjunto maior de camponeses, que possuem

lógicas próprias de uso e ocupação dos agroecossistemas, tendo a produção de alimentos como uma das grandes características comuns.

A proposta de curso a ser apresentada ao Pronera Alagoas deveria, então, estar imersa nessa realidade, ou seja, como parte desses territórios camponeses, com o objetivo de fortalecer os assentamentos da reforma agrária enquanto espaços capazes de construir novas lógicas para o desenvolvimento local, posto que já existe uma estreita relação entre assentamentos e a produção de base agroecológica.

Os passos iniciais da proposição contaram com a divulgação do Pronera, enquanto política pública, em diversos espaços, como: reuniões da Rede Alagoana de Agroecologia; I Encontro de Iniciativas de Ensino em Agroecologia do Nordeste, realizado na cidade de Juazeiro – BA; reuniões no Instituto Federal de Alagoas de Santana do Ipanema, de Murici e de Maragogi; reuniões com professores da UFAL Maceió, do Centro de Ciências Agrárias (CECA), do campus de Arapiraca e de Delmiro Gouveia; contatos com professores da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), assim como divulgação da política pública em meio digital para diferentes parceiros.

Como resultado do referido trabalho de divulgação e mobilização dos parceiros para formação de nova turma pelo Pronera, a UFAL, através do CECA, motivada a contribuir com a elevação da escolaridade nos assentamentos do Estado de Alagoas, apresentou à Superintendência Regional do Incra, SR 22, o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Agroecologia para beneficiários da reforma agrária.

A proposta foi endereçada pela UFAL à Divisão de Educação do Campo e Cidadania do Incra, SR 22, bem como para entidades organizativas dos assentados da reforma agrária, com a finalidade de discutir a relevância da proposta e a demanda de assentados com interesse em acessar o ensino superior na área de agroecologia. Após o aceite de todos os parceiros envolvidos, e com a aprovação dos técnicos

asseguradores do Pronera em Alagoas, a proposta foi encaminhada ao Incra Sede para ser avaliada pela Comissão Pedagógica Nacional do Pronera (CPN), conforme Decreto 7.352/2010.

No dia 30 de novembro de 2017, foi divulgado o parecer da CPN sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Agroecologia, que, dentre outras análises, aponta:

(...)Diante das explicações fornecidas pelo projeto, da consistente argumentação teórica que arquiteta o curso, do diversificado plantel de disciplinas que compõem o currículo do curso e da adequação do projeto às normas do Manual do Pronera o parecer do relator é favorável à aprovação da proposta (Parecer CPN).

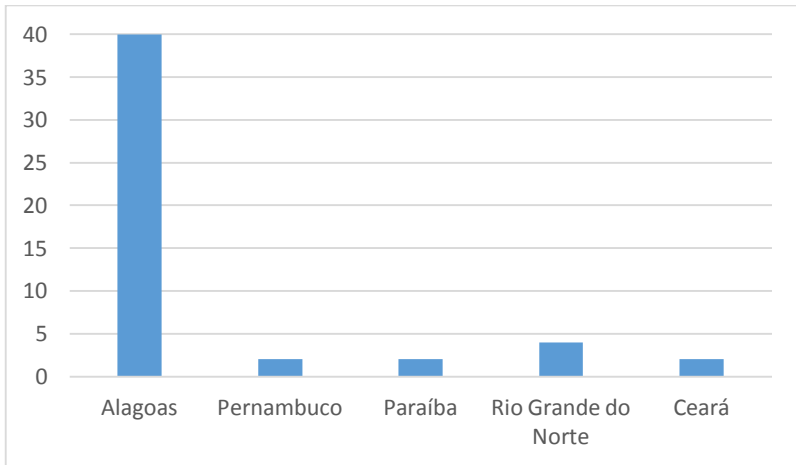
A única ressalva feita ao projeto diz respeito ao número de vagas proposto para composição da turma. Diante da demanda explicitada, pelo fato desse ser o primeiro curso de nível superior financiado pelo Pronera em Alagoas, foi recomendado que o número de vagas fosse ampliado, passando de 25 para 50 educandos.

O processo seletivo contou com a participação de 177 pessoas, sendo aprovados no certame 50 beneficiários. Foram matriculados 26 mulheres e 24 homens. Mesmo que de forma não intencional, o curso trouxe a equidade de gênero na distribuição dos educandos. Em termos de idade, o educando mais novo entrou no curso com 17 anos e o mais velho, com 62 anos. Essa realidade evidencia que o desejo em adentrar ao ensino superior contextualizado não está presente apenas na juventude dos assentamentos. Outro exemplo é a quantidade de responsáveis legais pelo lote que foram matriculados, sete beneficiários. Estes naturalmente possuem mais dificuldades para se manterem no curso, visto que a exploração da parcela depende principalmente de sua mão de obra. Mesmo com uma pedagogia adaptada, no caso, a pedagogia da alternância, o período referente às disciplinas, denominado de Tempo Escola,

exige que o assentado passe no mínimo um mês fora do assentamento.

O Estado de Alagoas é o segundo menor da federação, característica que encurta a distância dos assentamentos para os locais de aula. Foram matriculados 40 educandos do Estado e 10 de outros Estados, sendo dois de Pernambuco, dois da Paraíba, quatro do Rio Grande do Norte e dois do Ceará (Gráfico 1), ou seja, 100% dos educandos oriundos da região Nordeste. Destes, 45 residem em assentamentos, sendo quatro deles do crédito fundiário. Os outros cinco matriculados são oriundos de comunidades quilombolas.

Gráfico 1: Distribuição dos educandos nos Estados.



Fonte: Dados disponibilizados pela UFAL.

O gráfico demonstra a ampla participação dos beneficiários da reforma agrária do Estado de Alagoas no acesso ao curso de Bacharelado em Agroecologia. Essa realidade demonstra que a oferta de ensino formal para os assentados, quando viabilizada no mesmo Estado em que se localizam os assentamentos, possibilita ampliar a participação do público. Para o Estado de Alagoas, essa característica ganha

maior importância por ser o primeiro curso de nível superior disponível no Estado, embora a política pública do Pronera conte com mais de 22 anos de existência.

Em termos de distribuição dos educandos nos biomas de Alagoas, 22 estão na Mata Atlântica, oito residem no semiárido, bioma Caatinga, e dez na região de transição, denominada agreste, conforme Figura 1. Em termos de área, a soma dos assentamentos em que residem os educandos de Alagoas representa 18.497,92 hectares de terra, ou seja, são em torno de 18 mil hectares de terra onde, de forma descentralizada, os educandos estão estudando os limites e potencialidades para desenvolvimento mais sustentável desses territórios. Nesses assentamentos residem em torno de 2.119 famílias, que poderão ser assessoradas nos mais diversos aspectos da produção, comercialização, beneficiamento, manejo, dentre outros temas relevantes.

A figura 1 evidencia a distribuição dos educandos no Estado de Alagoas. A ampla distribuição nos territórios possibilita que temas relacionados aos mais diferentes ecossistemas sejam colocados pelos estudantes durante o processo de construção do conhecimento, seja nas disciplinas, ou nas atividades do Tempo Comunidade. Traz também para o ambiente universitário situações concretas dos assentamentos, em realidades distintas, como por exemplo, a questão da água, discutida por assentados que residem no litoral, mas também na região do semiárido.

O curso encontra-se, atualmente, no segundo Tempo Escola. O primeiro Tempo Comunidade teve como objetivo a realização de diagnóstico socioeconômico e ambiental dos assentamentos, com a finalidade de auxiliar os educandos a exercitarem o olhar crítico das diferentes realidades, bem como das diferentes dimensões de suas vidas nos assentamentos. Durante o procedimento de entrevistas, ao indagar os educandos se as habilidades e conhecimentos dos agricultores são levados em conta na busca pelo restabelecimento de

biodiversidade nos agroecossistemas, 100% responderam de forma positiva.

Figura 1: Municípios de moradia dos educandos do Pronera Alagoas distribuídos nos diferentes biomas.



Fonte: Acervo disponibilizado pela UFAL.

O mesmo índice foi registrado quando questionados se é respeitada a diversidade sociocultural na exposição das aulas. Compreender a realidade e os conhecimentos prévios de cada educando permite que a construção do conhecimento ao longo do curso seja adaptada às realidades locais, aos territórios e aos diferentes assentamentos, bem como reforça a relação entre teoria e prática,

Cabe ressaltar que essa atividade traz para o meio acadêmico uma nova forma de fazer pesquisa, em que o sujeito que pesquisa faz parte também do objeto de estudo, ou seja, o camponês ora estudado pela academia agora é o próprio

pesquisador, além de ser também sujeito ativo do desenvolvimento de sua comunidade/assentamento.

Dentro da lógica da construção do conhecimento agroecológico, esses educandos estão podendo vivenciar não apenas a realidade do mundo acadêmico, historicamente distante das populações do campo, mas também novas formas de interação do conhecimento científico com o conhecimento popular. O fruto dessa experiência vem sendo gerado a partir de uma nova concepção de construção do conhecimento, baseado principalmente no enfoque científico da agroecologia, em que os novos saberes são formados “com” os sujeitos locais e não apenas “para” eles. Como boa parte dos processos de construção do conhecimento agroecológico, a experiência se dá com intrínseca relação entre teoria e prática.

Considerações finais

Ao considerar que os agroecossistemas são fruto de processos complexos de interação entre os sistemas naturais e sociais, é de fundamental importância que o ponto de partida de qualquer ação de desenvolvimento rural seja a experiência já existente dos agricultores e/ou das comunidades rurais.

É evidente que a particularidade da reforma agrária, formada por meio de processos de (re)territorialização camponesa, exige maior esforço para compreensão dos diferentes saberes locais, visto que a volta do sujeito ao campo traz consigo, num primeiro momento, a necessidade de resgatar conhecimentos e valores muitas vezes diluídos ao longo do tempo.

Essa realidade é ampliada quando se trata de sujeitos que historicamente viveram do corte da cana-de-açúcar. Trabalhadores rurais que, ao entrarem nos assentamentos da reforma agrária, vão precisar de novos conhecimentos para gerir as parcelas de terra. No campesinato, a informação é extraída do meio ambiente por diferentes formas de percepção

dos agricultores. As informações mais úteis e bem-sucedidas são repassadas de geração a geração por via oral ou por outros meios.

O conhecimento científico/acadêmico, ao interagir com o conhecimento local, pode gerar caminhos mais sólidos e interativos para busca de soluções mais sustentáveis ao desenvolvimento rural, que afaste a lógica histórica dos monocultivos que hegemonizaram a produção no meio rural, bem como a lógica, também histórica, do monocultivo do saber, em que o conhecimento válido era construído apenas pela ciência.

Os dados apresentados colocaram em evidência a baixa oferta no Estado de Alagoas de cursos via Pronera para os beneficiários da reforma agrária, sobretudo com um histórico de nenhuma oferta de cursos de graduação. Por outro lado, ao viabilizar a oferta do curso de Bacharelado em Agroecologia no Estado, a participação dos assentados e quilombolas residentes em territórios de Alagoas foi superior à de outras regiões.

Por se tratar de estudantes que residem em assentamentos e territórios quilombolas de todos os biomas do Estado de Alagoas, conforme apresentado nos resultados, a diversidade sociocultural dos educandos possibilita qualificar as discussões relacionadas aos recursos naturais locais.

Foi evidenciado, a partir da avaliação dos educandos, que as habilidades e conhecimentos dos agricultores são levados em conta na busca pelo restabelecimento de biodiversidade nos agroecossistemas, bem como vem sendo respeitada a diversidade sociocultural durante a execução das disciplinas.

O Bacharelado em Agroecologia via Pronera, ao inserir os camponeses na universidade, vem enfrentando a cada etapa o desafio de recolocar os diferentes saberes a serviço do bem-estar das populações do campo, dos assentamentos da reforma agrária e dos recursos naturais.

Referências

ALMEIDA, J. *A construção social de uma nova agricultura*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. v. 1. 214p.

ALVES, F. D. *Territorialização dos assentamentos rurais: da conquista da terra à construção de uma identidade*. REVISTA NERA (UNESP), v. 22, p. 98-113, 2019.

ALTIERI, M.; CLARA, I. N. O potencial agroecológico dos sistemas agroflorestais na América Latina. In: *Árvores na agricultura*. Rio de Janeiro, Revista Agriculturas. v.8, n.2. p. 31-34, 2011.

ALTIERI, M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. Editora Expressão Popular. São Paulo – SP, 2012. 400p.

AMOROZO, M. C. M. Diversidade agrícola em um cenário rural em transformação: será que vai ficar alguém pra cuidar da roça? In: MING, L. C.; AMOROZO, M. C. M.; KFFURI, C. W. *Agrobiodiversidade no Brasil: experiências e caminhos da pesquisa*. Editora NUPPEA, Recife-PE. P. 293-308

ASSIS, R. L. *Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia*. Revista Economia Aplicada, Ribeirão Preto, v. 10, n.1, 2006.

BERGAMASCO, S. M. P. P. *A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números*. São Paulo, Revista Estudos Avançados. v.11, n. 31. p.37-49, 1997.

BORSATTO, R. S.; CARMO, M. S. *Agroecologia e sua epistemologia*. Interciencia (Caracas), v. 37, p. 711-716, 2012.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA. 2004b.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A.; PAULUS, G. Agroecologia: Matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. In: CONTI, I. L.; PIRES, M.; CECCONELLO, R. (Orgs.). *Agricultura Familiar: caminhos e transições*. Passo Fundo: IFIBE, 2006, v. 01, p. 174-208.

COSTA, M. B. B. *Agroecologia no Brasil: história, princípios e práticas*. Editora Expressão Popular. 1ª Edição, São Paulo – SP, 2017. 141p.

CRUZ, V. C. *R-existências, Territorialidade e Identidades na Amazônia*. Terra Livre, v. 1, p. 63-89, 2006.

GEHLEN, I. *Políticas públicas e desenvolvimento social rural*. São Paulo, Revista São Paulo Perspectivas. v. 18. n.2., 2004.

GOMES, J. C. C.; GUASP, J. T. Bases epistemológicas para a ação e pesquisa em Agroecologia. In: *Encontro Internacional sobre Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, 2001, Botucatu. UNESP/FCA/DGTA/Instituto Giramundo, 2001.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Educa*. 2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Painel dos assentamentos*. 2020. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/al>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF. 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7 ed. Editora Atlas, São Paulo – SP. 2010.

MELO, C. O.; PARRÉ, J. L. Índice de desenvolvimento rural dos municípios paranaenses: determinantes e hierarquização. *Revista Economia, Sociologia Rural*. v. 45, n.2, Brasília, 2007.

SANTOS, M. J. *Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável*. Revista Estudos Avançados. v. 15, n.43, São Paulo, 2001.

SEPLAG - Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. *Estudo sobre a Agricultura Familiar em Alagoas/Alagoas*. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. – Maceió: SEPLAG, 2016. 56p.

SILVA. D. S.; CURY, M. J. F. A construção da identidade camponesa nos assentamentos do MST no Brasil. In: V Seminário Internacional Da América Platina: Fronteiras de Diversidade Movimento e Rupturas, 2014, Dourados. V Seminário Internacional Da América Platina: Fronteiras de Diversidade Movimento e Rupturas. Curitiba: EDUCERE, 2014. v. 1. p. 1 a 15.

SILVA, J. G. *A modernização dolorosa*. Rio de Janeiro. Ed. Zahar Editores, 1981.

SILVA, J. S. *O dia depois do desenvolvimento: giro filosófico para a construção de uma agricultura familiar agroecológica*. Cadernos de Ciência & Tecnologia, v. 31, p. 401-420, 2014.

TSUKAMOTO, R. Y.; ASARI, A. Y. *Assentamentos rurais e agricultura familiar: processo de territorialização e perspectivas de auto-sustentação*. Revista Geografia, Londrina – PR. N°1, v. 12. p.483-494, 2003.

CONHECIMENTO E VIDA CAMPONESA: a formação de engenheiros agrônomos no Estado de Sergipe

Gisele da Rocha Souza

Introdução

O presente artigo é um recorte da pesquisa realizada para obtenção de título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe no período de 2007 a 2009, dentro do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação (Nete). A origem dessa pesquisa justifica-se pela existência do compromisso firmado entre as Universidades Federais de Brasília, do Rio Grande do Norte e de Sergipe, as quais encaminharam o projeto de pesquisa intitulado “A Educação Superior (2000-2006): uma análise interdisciplinar das políticas para o desenvolvimento do campo brasileiro”, cujo objetivo foi realizar estudos e pesquisas sobre os programas e políticas públicas de formação em educação superior, desenvolvidos pelas universidades públicas federais e estaduais, bem como dos programas e políticas direcionados aos grupos sociais rurais.

Esse compromisso firmado entre as universidades deu origem ao Observatório de Educação, que se constituiu em uma experiência de fortalecimento da produção científica e disseminação de fontes e conhecimentos estratégicos na Educação Superior, vinculado ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), o Nete foi o coordenador das ações do Observatório em conjunto com outros grupos de pesquisa, unindo o estudo e a pesquisa no campo da “Educação e os Movimentos Sociais” e de “Políticas Educacionais”.

Como uma das pesquisas do Observatório em Educação pela UFS, a dissertação de mestrado procurou analisar a relação entre conhecimento e vida camponesa no Curso Superior de Engenharia Agrônômica para os beneficiários da Reforma Agrária em Sergipe, o Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônômica para Jovens e Adultos Vinculados a Assentamento de Reforma Agrária (Proquera).

O caminho percorrido na construção da dissertação começou pela reflexão de que a necessidade em formar jovens e adultos beneficiários da reforma agrária urge no meio do campo, pois as famílias precisam ser acompanhadas e atendidas por sujeitos que compreendam o sentido da posse da terra e contribuam com a assistência técnica, a escolarização das crianças, os projetos de saúde, de produção econômica, dentre outros. Fazer reforma agrária promovendo o desenvolvimento sustentável perpassa por essa preocupação.

Diante dessa situação, sugere-se que existe a necessidade de formar pessoas que possam assumir política e pedagogicamente uma orientação, que sejam capazes de priorizar os saberes e os conhecimentos científicos importantes para a produção econômica, socialmente justa e ecologicamente sustentável, nos assentamentos.

Um dos movimentos que se destacou na apresentação de demandas dessa natureza foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao propor parcerias com as universidades que encaminharam aos órgãos competentes, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra (na época, o Incra estava vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA¹⁴), a criação de cursos superiores de Engenharia Agrônômica para os beneficiários da reforma agrária.

14 Em 2019, o Incra passou a fazer parte do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Contudo, a autarquia será referida, neste artigo como Incra.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais rurais, juntamente ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), por meio do Incra e das universidades públicas federais e estaduais, não apenas criaram em todas as regiões brasileiras vários cursos de nível médio e superior – tais como: de área Técnica em Cooperativas, Comunicação, Enfermagem, Magistério, Pedagogia, entre outros –, como também buscaram a implantação do curso de Agronomia, a exemplo do que ocorreu no Estado de Sergipe.

Segundo Blank e Dantas (2005, p.73), o MST, através dos setores de educação e produção, solicitou à UFS, no início de 2004, a criação de um curso de Engenharia Agrônômica, em caráter especial, destinado ao público diretamente ligado com a reforma agrária. A demanda contemplava jovens e adultos oriundos dos assentamentos, abrangendo os Estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. O Pronea foi o programa que custeou sua implantação.

A UFS foi a primeira a implantar o curso, de forma que este passou por muitos enfrentamentos, tanto com a classe de engenheiros agrônomos do Estado, quanto no âmbito nacional.

Diante do exposto, procurou-se analisar a proposta do Proquera para jovens e adultos vinculados a assentamentos de reforma agrária. A hipótese é a de que os cursos de engenharia agrônômica, ofertados aos trabalhadores rurais, beneficiários da reforma agrária, possuem na sua estrutura um diferencial dos demais cursos que contribui para iniciar um processo de descolonização do conhecimento nas áreas de reforma agrária.

Por essas razões, traçou-se como objetivo geral da pesquisa analisar a relação entre conhecimento e vida camponesa no curso superior de Engenharia Agrônômica, desenvolvido junto aos movimentos sociais do campo do Estado de Sergipe, por meio do tripé Incra (Pronea), movimentos sociais e UFS. Como objetivos específicos, procurou-se observar a implantação desse curso especial, direcionado aos assentados da reforma agrária, e verificar o currículo

desenvolvido no curso, no estado de Sergipe, de acordo com a especificidade do campo na região Nordeste do Brasil.

Dentro de seus objetivos propostos, a pesquisa foi embasada na perspectiva histórico-dialética e procurou examinar os conflitos e possíveis consensos ocorridos na formação profissional proposta pelo Proquera.

Diante do exposto, o artigo está estruturado em três partes, sendo a primeira intitulada “Caminhos da pesquisa”, que busca apresentar a metodologia e situar o leitor sobre o objeto a ser analisado. Em seguida, é apresentada “A Trajetória do Proquera”, a qual procura traçar a caminhada de construção do curso em meio aos desafios apresentados. E, por fim, o título “O curso de Engenharia Agrônômica do Proquera”, apresenta um resumo desde seu início à finalização.

Caminhos da pesquisa

Esta pesquisa tem como pressuposto que a realidade construída por nós se transforma no tempo e no espaço. Essa construção é histórica e se materializa por profundas contradições em elementos fundamentais da dialética.

O método de pesquisa de Marx é conhecido como o método dialético do abstrato ao concreto. O ponto de partida é uma clara distinção entre o “empírico” e o “pensado”, no sentido de que o primeiro tem existência independente do segundo (FREITAS, 1995, p. 75). Na dialética, o pesquisador faz parte do mesmo processo, pois a produção do conhecimento caminha nesse sentido, quando o pesquisador, ao se sentir parte do processo, passa a ter compreensão.

A base do conhecimento humano encontra-se no mundo material, no entanto, a percepção e a observação direta representam somente um primeiro passo no processo de conhecimento. Para conseguirmos uma efetiva “compreensão” é necessário valer-se da abstração e da generalização, tendo como instrumento o pensamento.

Por meio da abstração eliminamos o que não tem uma importância fundamental para o conhecimento de um dado objeto e chegamos a sua essência (FREITAS, 1995, p. 80).

Os resultados dessa abstração, ou melhor, a atividade de abstração e generalização do homem, está nos conceitos e nas categorias, “ainda que o conteúdo das mesmas seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há a união do conhecimento e da prática” (Freitas, 1995, p. 80). Esse foi um grande desafio no estudo do curso de Engenharia Agrônômica, tendo em vista o real pensado e o real vivido pelos estudantes.

Para analisar tais relações, a identificação das categorias foi fundamental. A contradição foi a grande categoria de método utilizada para realizar a leitura e a interpretação do projeto do curso e das entrevistas.

No entanto, buscamos em Freitas (1995) a discussão sobre os pares dialéticos, que são categorias específicas, para que tivéssemos as condições de realizar a leitura dos conteúdos dos documentos em análise. As “categorias, elas são contraditórias, encerrando determinações e possibilidades” (1995, p.94). Para análise dos dados, elegemos as categorias de conteúdo objetivo/avaliação e conteúdo/método, a partir das orientações de Freitas:

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, são alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, 1995, p. 95-97).

A metodologia empregada para esta pesquisa buscou, em meio às contradições, analisar o processo de profissionalização dos Engenheiros Agrônomos do Pronera no estado de Sergipe, uma vez que a proposta do curso se diferencia pelo seu público-alvo (assentados e filhos de assentados), seu Regime de Alternância (alternância 15 – Tempo Comunidade e Tempo Escola) e sua intencionalidade de produzir conhecimento científico ao campo, visando à construção do conhecimento junto às famílias assentadas.

O campo da pesquisa foi o Centro de Capacitação Canudos (CECAC), no assentamento Moacir Wanderley, município de Nossa Senhora do Socorro, povoado de Quissamã, em Sergipe, local onde foram realizadas as aulas teóricas do curso do Proquera, o qual fica aproximadamente a 12 km de distância da UFS.

Tomou-se como amostra para esta pesquisa o total de 20 alunos, entre meninos e meninas, 37% do total de uma população de 54 frequentadores do projeto. Não houve critério para a escolha dos estudantes, estes foram convidados e, por livre e espontânea vontade, participaram da pesquisa no intervalo das aulas.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa combinada com elementos quantitativos. Para o seu desenvolvimento, envolveu-se: a) levantamento bibliográfico; b) entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema; e c) análise de exemplos. Seu desenrolar se deu primeiramente com base no estudo na documentação adquirida (textos, relatórios, projetos, documentos) com o objetivo de conhecer o curso por

15 **Regime de Alternância:** Os projetos/propostas serão desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo realizados nos centros de formação (Tempo Escola) e o tempo de estudo na comunidade (Tempo Comunidade). O tempo escola dos educadores corresponde ao período em que estes estão sendo escolarizados /capacitados pela Instituição de Ensino. O tempo comunidade dos educadores corresponde ao período em que estes se encontram ministrando aulas aos educandos (MDA; INCRA, 2016, p. 30).

meio de sua trajetória, desde a solicitação dos movimentos sociais, passando pelas adversidades com a justiça, até sua estruturação e conclusão.

Para conhecer o curso pela visão dos formandos, elaborou-se a entrevista ¹⁶ estruturada. Utilizou-se um questionário semidirigido e gravação das falas dos estudantes.

A documentação utilizada para esta pesquisa foi o projeto do Proquera apresentado à UFS, os relatórios de atividades organizados pela UFS para prestação de contas ao Incra e as resoluções: a) 006/2005 (substitui a Resolução 07/96/CONEP que trata do projeto pedagógico do curso 260 - Engenharia Agrônômica e os anexos V e VI da Resolução 12/00/CONEP, que trata do projeto pedagógico do Curso 261 - Engenharia Florestal e dá outras providências); b) 007/2005 (substitui a Resolução 16/03/CONEP, que aprova o projeto do curso de Engenharia Agrônômica - 610 - vinculado ao Proquera); e c) 015/2004 (aprova substituição da Resolução 09/2003/Consu).

Para compreender os obstáculos enfrentados pelo curso, também foi necessário lançar mão de documentos oficiais, como o Agravo de Instrumento (turma) (AGTR) 54359/SE¹⁷, refutando o curso do Proquera, entre outros.

A trajetória do Proquera

Educação do campo é uma construção histórica dos movimentos sociais rurais, em que o ser humano é entendido como sujeito que interfere no meio em que vive, transformando-

16 Constou nas perguntas da entrevista o perfil do aluno do Proquera, quanto a sua origem, ligação com o movimento, profissão, dados socioeducacionais sobre o educando. Dados sobre o curso, quanto ao currículo, metodologia, processo de avaliação, infraestrutura e também sobre as perspectivas dos formandos quanto ao futuro.

17 Decisão relatada pelo desembargador Federal Marcelo Navarro. Poder Judiciário. Tribunal Regional Federal da 5.^a Região, carta da AEASE.

o e sendo transformado por ele, é uma simbiose de homem e campo, produzindo cultura, educação e vivência. Diante desse contexto, em meio às contradições históricas, os movimentos sociais conseguem exigir do governo federal um programa de educação voltado diretamente para as áreas de reforma agrária. O curso de engenharia agrônoma analisado é fruto dessa luta e da existência desse programa.

A criação de programas e projetos que viabilizassem a prática das propostas da educação do campo foi uma das negociações possíveis dos movimentos sociais e parceiros na luta pela democratização da educação para o meio rural com o governo federal, de modo que fizesse jus à realidade desse meio e à história de luta da classe trabalhadora. Dentre os programas criados, no âmbito do governo federal, nos interessa aqui estudar o Pronera¹⁸, tendo em vista que o curso, objeto de nossa pesquisa, foi criado com o apoio e financiamento desse programa.

A criação de cursos superiores especiais para os movimentos rurais visa atender as camadas das famílias do campo, que por muito tempo foram desprivilegiadas quanto ao acesso ao ensino superior no Brasil. Nos Estados de Sergipe e Pará¹⁹, a implantação dessa modalidade demonstra as

18 Criado oficialmente em abril 1998, por meio da Portaria 10. Com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (MOLINA, 2003).

19 O curso de Agronomia da UFPA foi criado no ano de 2001 e é fruto de um longo debate (durante 1989 a 2001) que envolveu os movimentos sociais do campo da região Sudeste do Pará e Transamazônica, os campi de Marabá (Sudeste) e de Altamira (Sudoeste) e o Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar (NEAF) em torno do debate sobre a agricultura familiar e, também, a implementação de Laboratórios e Programas de pesquisa sobre a pequena produção familiar, pautados em uma nova relação entre agrônomos e agricultores desenvolvidos pelo Centro Agrônomo do Tocantins/Campus Marabá.

mudanças que estão ocorrendo a fim de proporcionar o acesso à educação superior aos beneficiários da reforma agrária. Porém, o trajeto percorrido para conquistar esse direito foi uma tarefa árdua, como no caso da implantação do curso de Engenharia Agrônômica em Sergipe.

Para a criação de um curso especial de Engenharia Agrônômica, foi necessário elaborar uma proposta de acordo com as normas gerais do Pronera e firmar um convênio entre o Incra de Sergipe, a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (Fapese) e a UFS. O Incra possui na sua estrutura o Pronera, que viabiliza financiamento de cursos de ensino através de parcerias com as Instituições de Ensino Superior e Movimentos Sociais.

O curso de Engenharia Agrônômica no Estado de Sergipe foi criado em 2004 e aprovado pela Resolução 15/2004/Consu, oferecendo 60 vagas anuais. O turno de funcionamento foi no período matutino e vespertino. Foi ministrado com duração de quatro anos e meio, com uma carga horária de 3.810 horas, correspondendo a 254 créditos, sendo 234 créditos obrigatórios e 20 optativos.

O objetivo geral do curso foi habilitar, em nível superior de Engenharia Agrônômica, jovens e adultos ligados à reforma agrária da região Nordeste, com enfoque direcionado para os problemas agrários do país. Como objetivos específicos constaram a promoção de conteúdos científicos na área de produção agrícola, associados a processos políticos, culturais e sociais; busca de alternativas de produção que contribuíssem para a melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos, e incentivo de pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e meio ambiente.

Porém, adentrar em solo tomado pelas forças hegemônicas, enfrentar a classe social que historicamente

O curso do Proquera, em Sergipe, iniciou em fevereiro de 2004, tendo como entidades partícipes: UFS, MDA/INCRA, CEAC, MST e FAPES (PROQUERA, 2003).

detêm o poder e se posicionar como cidadãos também detentores de saberes e capazes de produção, enfrentando os moldes capitalistas, acabou por despertar a ira e os mecanismos de defesa dos opositores à materialização do curso.

A implantação do curso superior especial de Engenharia Agrônômica no Estado de Sergipe passou por batalhas acirradas para se consolidar, pois tanto a Confederação Nacional de Engenheiros Agrônomos do Brasil (CONFAEAB) e a Associação de Engenheiros Agrônomos em Sergipe (AEASE) logo se manifestaram veementemente contra o curso para os movimentos rurais, alegando uma série de questões que acarretaram processos jurídicos e audiências.

A batalha judicial travada com AEASE tinha como alegação que o curso afrontava o princípio da isonomia; a carga horária que constava como inferior à estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e ausência de prova de língua portuguesa, foram refutadas. Mesmo assim, a aula inaugural do curso de Engenharia Agrônômica para jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária do Nordeste, aconteceu no dia 02 de fevereiro de 2004, no auditório da reitoria da UFS, com a presença de autoridades políticas e da educação, dos movimentos sociais e da sociedade que prestigiaram mais uma conquista da democracia.

Contudo, os contrários a essa abertura para implementação das políticas afirmativas já estavam preparando outra batalha a ser travada, ou melhor, não havia terminado. Com uma liminar na justiça, concedida a pedido da AEASE, defendeu-se a suspensão da instalação do curso de Engenharia Agrônômica para os movimentos sociais. As aulas do curso tiveram que ser interrompidas no período de 13 de fevereiro a 28 de abril de 2004 e retomadas após a decisão favorável do Tribunal Regional Federal (TRF) Quinta Região Recife, em 29 de junho de 2004.

Ainda diante das tentativas de impedimento, o curso conseguiu prosseguir e formar seus acadêmicos.

O curso de Engenharia Agrônômica do Proquera

Com a inscrição de 87 candidatos para o processo seletivo especial, o grupo de acadêmicos aprovados foi composto inicialmente por 60 estudantes, finalizando com 54, sendo nove do sexo feminino e 45 do sexo masculino. Os estudantes eram oriundos de vários Estados da Federação, como: Sergipe, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas e Pernambuco.

Dentro da proposta metodológica do Pronera de Tempo Escola e o Tempo Comunidade, segundo relatórios, no curso do Proquera, o Tempo Escola foi desenvolvido de segunda a sábado no horário das 8 às 12 horas e das 14 às 18 horas. O turno da noite, das 19h30min às 21 horas, destinou-se para o cumprimento das atividades extraclasse pelos estudantes com a participação dos estagiários/monitores.

Os estudantes²⁰ foram inseridos no contexto da UFS com acesso à biblioteca central, ao restaurante universitário e ao serviço médico/odontológico prestado no hospital universitário.

O curso contou com um coordenador geral do projeto e um supervisor pedagógico da UFS, com a função de: a) acompanhamento administrativo e didático-pedagógico do curso; b) tomar decisões e realizar consultas setoriais, baseadas nas normas do sistema acadêmico da UFS; c) acompanhamento, orientação e execução das atividades administrativas através da Fapese; responsabilidade pela oferta de disciplinas nos períodos letivos ministrados, o que requereu a negociação com os departamentos ofertantes das disciplinas do ciclo básico e as profissionalizantes; d) alocação de transporte coletivo para deslocamentos dos estudantes do assentamento Moacir Wanderley para o campus da UFS e viagens técnicas para o interior do Estado e do veículo para

20 Dados do relatório do Proquera, 2008.

transportar os professores e monitores do campus para o Quissamã; e) contratação de professores, monitores e técnicos; e f) aquisição de todo material didático e laboratorial através da Fapese.

Os alunos contaram também com os seguintes recursos humanos: professores, estudantes, monitores/estagiários, técnicos de laboratório, coordenação do projeto, secretária de apoio e motorista.

Para a realização das aulas teóricas, foi utilizado o CECAC no assentamento Moacir Wanderley e o Campus da UFS. As aulas práticas ocorreram nos laboratórios do Departamento de Engenharia Agronômica, no Horto Florestal, na Fazenda Experimental “Campus Rural da UFS”, no município de São Cristóvão - SE.

O processo de avaliação foi criado, prevendo um sistema orientado pela participação, por meio de instrumentos coletivos e individuais, perpassando:

Os alunos – a vivência dos alunos num determinado componente curricular; o desempenho do aluno considerando os objetivos do projeto; o desenvolvimento do aluno considerado globalmente.

Os professores – a atuação dos professores a partir dos pressupostos político-pedagógicos do curso.

O curso – a análise da proposta do curso envolvendo alunos, professores e responsáveis do Inkra/SE e movimentos sociais do campo envolvidos.

Criação de uma comissão Gestora do projeto, composta por três professores do curso, a coordenação do projeto, quatro estudantes e um representante do Inkra/SE, para discutir os problemas e possíveis soluções de ordem pedagógica e administrativa (PROQUERA, p. 06).

Por meio dos relatórios de atividades,²¹ verificou-se que o processo de avaliação foi o seguinte:

Curso: Construção de conhecimentos a partir da problematização vivenciada pelos educandos, em contraposição ao repasse de informações.

Professores: Partindo do processo implementado pela Universidade/Curso/Educando e a síntese pessoal dos estudantes como componentes fundamentais do processo avaliativo, realizou-se: questionário preenchido pelos educandos sem identificação.

Alunos: segundo as normas do Proquera, para aprovação, obrigatoriedade de frequência mínima de 75% das atividades didático-pedagógicas e o desempenho mínimo de 5,00, em cada disciplina. Os professores realizaram de 03 a 05 avaliações em cada disciplina, durante os períodos letivos, em função da carga horária ministrada e a opção de cada professor (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES PROQUERA, 2004/2 e 2005/1, p. 12).

Uma análise que merece ser feita, a partir das entrevistas realizadas e da análise do projeto, é que o Departamento de Engenharia Agrônômica, por mais que tenha tentado trabalhar com o regime de alternância, não conseguiu fugir a uma orientação curricular que possibilitasse um avanço na perspectiva da não fragmentação de uma outra concepção de aprendizagem. Entendemos que foi a primeira experiência da UFS e isto não se constrói tão rapidamente.

Nesta linha de raciocínio, é possível observar que, apesar das dificuldades, a avaliação foi um processo que parece avançar na proposta em relação ao curso regular: a participação direta de todos os envolvidos como modo de

21 Os relatórios das atividades são referentes aos seguintes períodos: 2.º período de 2004 (outubro, novembro e dezembro) e 1.º período de 2005 (fevereiro, março, maio e junho); 2.º período de 2005 (setembro, outubro, novembro e dezembro) e 1.º período de 2008 (janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho e agosto de 2008).

avaliação contínua e diferentemente do que é proposto no currículo do curso regular da mesma universidade.

Em princípio, identificamos pelo projeto que há um compromisso de avaliação que se aproxima da avaliação emancipatória. Lock (1996) define como avaliação emancipatória:

(...) o entendimento de avaliação emancipatória enquanto a possibilidade de vir a ser ou de fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres cidadãos. É a prática de nossa existência se construindo a partir da avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção – atuação do outro, também interferindo na realidade do outro. Realidade esta entendida como construção social e não como algo meramente objetivo e natural. Como, compreensão e apreensão do mundo tem sentido naquele momento, para aquele sujeito, naquele grupo, e é na investigação desta tentativa de desvelamento que precisamos intervir. Nenhuma nota, conceito ou “certo ou errado” poderá expressar e trabalhar esse momento (LOCK, 1996, p. 274).

Para Lock (1996, p. 276), “a escola não existe para avaliar pessoas e aprovar ou reprovar, mas para fazê-las adquirir conhecimento e crescer plenamente”. Como a proposta do curso do Proquera se propõe ser diferente, pensar sobre uma avaliação diferenciada também pode ser um caminho.

Na compreensão da avaliação emancipatória, a construção do conhecimento é incentivada por meio do processo mútuo de crescimento intelectual, social e de vivência. Nesse sentido, vale confrontar as realidades dos êxitos ou fracassos do curso do Proquera, pois é um processo de construção em busca de uma melhor educação.

Um dos elementos em que nos apoiamos para analisar o curso de agronomia foram as dificuldades enfrentadas para a

sua realização. Observou-se que, nessa empreitada, os obstáculos foram grandes, principalmente quando se propõe inovar e ir de encontro ao tradicionalismo e ideologias pré-concebidas de classe, de cultura e de concepção sobre as ciências agrárias.

Foi em um cenário de disputa e construção que o Proquera caminhou e se consolidou como curso. Segundo o relatório final de 2008, a principal dificuldade enfrentada foi a luta judicial. Contudo, outras questões sobrevieram no decorrer da caminhada, tais como:

no ponto de vista estrutural foi a necessidade de calculadoras eletrônicas, outros instrumentos e materiais didáticos necessários a ampliação da sua aprendizagem em quantidade suficiente para todos educandos e a carência de livros no acervo bibliográfico da UFS;

do ponto de vista da formação no ensino médio, outro enfrentamento foi a existência de uma parcela dos estudantes passarem por dificuldades relacionadas com o embasamento de português e matemática que foi sendo superado com estudos complementares.

Quanto ao financiamento, o atraso no repasse do recurso do Pronera, por algumas vezes, também foi um dos obstáculos enfrentados pelos alunos (Relatório Final Proquera, 2008).

As dificuldades ressaltadas nas entrevistas foram, principalmente, financeiras, entre outras que foram superadas ao longo do caminho.

É importante analisar o curso a partir das condições materiais concretas de sua realização sem desvincular das condições de estudo e de trabalho oferecidas pelas universidades públicas. A falta de estrutura, de laboratórios, de assistência estudantil ocorre em todos os ambientes acadêmicos e não é só “privilégio” do curso do Proquera. No entanto, o atraso dos recursos por parte do Incra interferiu

diretamente na assistência estudantil e nas condições de deslocamento, alojamento e alimentação, no próprio processo do tempo acadêmico e tempo comunidade. Parece-nos que esta questão remete a uma compreensão maior sobre a oferta e permanência nos cursos superiores para a classe trabalhadora.

Passadas as dificuldades relatadas pelos estudantes, houve uma grande vitória, na concepção dos estudantes, uma vez que o curso se tornou realidade. Eles comentavam que, depois de formados, atuariam em seus assentamentos e muitos ansiavam continuar a estudar, fazer especialização.

O caminho assumido pelo Proquera foi de proporcionar um curso para um público específico da reforma agrária, por meio de uma metodologia diferenciada, dentro de um currículo do curso regular.

A grade do curso regular, em comparação ao do Proquera, não se diferencia. Infere-se que a proposta curricular para o público da reforma agrária deveria ser diferenciada, contendo questões sobre agroecologia, por exemplo. A questão agroecológica como modelo de manejo de produtividade e trabalho sustentável no campo seria uma proposta defendida para um currículo diferenciado.

Buscando uma nova qualidade social, segundo Cortela (2006, p. 16), há exigência de uma reorientação curricular que preveja o levar em conta a realidade do estudante. Levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do estudante para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.

Quanto à metodologia empregada, por ser um projeto financiado pelo Proquera, propõe-se a utilização do regime de alternância, na sua busca por analisar a construção do conhecimento, embasado numa metodologia voltada para atender sujeitos do campo. Observou-se que houve a necessidade de mais informações quanto ao seu procedimento. A troca de saberes entre estudante e comunidade poderia ter sido mais bem aproveitada, diante dos dados analisados. A

atuação dos estudantes buscou, dentro das possibilidades, voltar-se para o desenvolvimento sustentável, para a agricultura camponesa. Porém, não se observa explicitamente esse conceito de desenvolvimento, pois o curso não se diferenciou do curso convencional a não ser por sua metodologia (alternância) e por ser público.

Nesse sentido, é necessário repensar o papel que a universidade pode assumir na luta contra o conhecimento hegemônico e colonizado, em favor de um conhecimento que seja importante para a emancipação da classe trabalhadora. O trabalho com a formação por meio do Pronera chama a universidade para sua responsabilidade social, que deve ser referenciada pela própria universidade. Do contrário, ela se transformará cada vez mais em uma organização social orientada pelas empresas. Nas engenharias isso já é um fato.

Quando Santos (2005) convida a refletir sobre uma universidade que se responsabilize socialmente, também propõe um questionamento quanto ao tipo de universidade que existe, sua produção realizada e, principalmente, sobre o impacto de suas ações na sociedade.

No contexto do capitalismo avançado contemporâneo, a instituição universitária vem perdendo legitimidade como *locus* de produção do conhecimento científico. Refletindo sobre os efeitos destas transformações, Boaventura de Souza Santos faz análises sobre as pressões que obrigam a instituição universitária a deixar em segundo plano a sua tarefa de reflexão crítica sobre um projeto de sociedade de longo prazo, ao mesmo tempo em que se vê confrontada internamente pela presença de novos sujeitos sociais que demandam a construção de um projeto de sociedade contra-hegemônico, em que haja predomínio da igualdade e da justiça social. Para isso, será necessário transformar a própria sociedade capitalista em uma sociedade socialista, pois qualquer tentativa de justiça social nas condições atuais será sempre regulada e nunca universalizada.

Segundo Jesus (2006, p. 70), o trabalho docente precisa estar implicado com um compromisso de produzir conhecimentos que possibilitem a construção de outro imaginário social do campo brasileiro. Ao abordar a questão de um conhecimento emancipatório, a autora afirma que a diversidade de experiências tem mostrado que não há um único caminho, tal como pensam os que acreditam no caminho do desenvolvimento econômico de um progresso sem fim, mas vários caminhos e incursões teóricas que contribuem na construção de um conhecimento emancipatório que prioriza o ser humano e a sua liberdade.

Dessa maneira, a transformação da universidade, implica retomar a sua participação na construção de um projeto de sociedade, qualificando essa construção na dimensão em que está posta a disputa por uma nova ordem social. Entende-se que a formação profissional proposta em análise tem por objetivo formar um profissional que faça a interlocução entre a assistência técnica e o agricultor, de forma a construir um novo conhecimento e desenvolvimento do campo. Nesse caso, não basta conhecer os conhecimentos acumulados historicamente, mas recriá-los, reinventá-los em favor de uma concepção de campo e desenvolvimento social diferenciado de uma concepção meramente econômica.

O processo de construção do conhecimento se dá pelo aprender a fazer “fazendo” e essa lógica parece bem explícita na fala dos estudantes, pois a ação junto à parceria vai construindo um caminho. Para Iasi (2007, p. 350),

(...) a transformação das consciências não está além da luta política e da materialidade onde esta se insere. É ao mesmo tempo um produto da transformação material da sociedade e um meio político de alcançar tal transformação.

A transformação vem através do conhecimento e Iasi (2007) defende uma forma de “postular uma educação que

fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento”.

O papel da educação é fundamental na construção do conhecimento, pois para compreender a sociedade, entender sua carência e propor formas de mudanças, a educação pode fornecer meios para a transformação. Assim, o acesso ao ensino superior para os camponeses, ao proporcionar novos conhecimentos aos já existentes na vida do estudante, propôs algumas mudanças de pensamento, comportamento e formas alternativas de manejo no lote, conforme observamos nas falas dos estudantes.

A ciência agrônômica é importante para o desenvolvimento sustentável, mas é necessário ir além, deve-se saber explicá-la para os camponeses e trabalhadores, pois o modelo agrícola dominante estabeleceu um novo padrão tecnológico pautado numa ideologia modernizante com forte exclusão social, principalmente para os que vivem no campo.

O homem do campo não deve ser subestimado quanto a sua capacidade criadora e recriadora (FREIRE, 1982), pois desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tentar “enchê-los” com o que aos técnicos lhes parece certo, são expressões, em última análise, da ideologia dominante. Assim, o autor afirma:

Não queremos, contudo, com isto dizer que os camponeses devam permanecer no estado em que se encontram com relação a seu enfrentamento com o mundo natural e à sua posição em face da vida política do país. Queremos afirmar que eles não devem ser considerados como “vasilhas” vazias nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas, pelo contrário, sujeitos, também, do processo de sua capacitação. Capacitação indispensável ao aumento da produção, cuja necessidade, demasiado óbvia, não necessita ser discutida. O que, porém, não apenas se

pode mas se deve discutir, é a forma de compreender e de buscar o aumento da produção (FREIRE, 1981, p. 26-27).

Para compreender a importância do curso foi necessário ouvir os estudantes, pois eles são os sujeitos da formação. O motivo, a importância e os planos pós-formatura merecem um momento de reflexão.

Perceber as particularidades do homem do campo, a fim de proporcionar uma troca de saberes, é fundamental no processo de construção do conhecimento e, por esse motivo, os formandos deveriam ser oriundos da reforma agrária. Para poderem interagir com seu meio, trabalhando com o conhecimento científico e respeitando os saberes locais.

O que a gente tem observado é que o pessoal vai dá uma olhada no lote, mas às vezes desconfia.

Porque o pessoal gosta de que alguém vá lá no lote dele, explicar para ele e fazer com ele. Essa é a grande diferenciação. Porque quem fez fui eu, não foi ele.

O sertanejo, principalmente daquela realidade lá é assim, eles acreditam vendo, mas vendo no lote deles, essa é que avaliação concreta. Os assentados olham gostam tudo, mas fica com rabo preso, olha desconfiam, nós temos esse problema na região (A.S.S 30 anos).

O processo de construção do conhecimento se dá pelo ver, ouvir e fazer. Torna-se mesmo uma construção, a qual a pessoa vai associando no fazer os conhecimentos que estão sendo apresentados e nesse processo começa a transformação do homem e do meio em que ele está inserido.

A formação profissional proposta no Proquera perpassa a lógica do acesso à universidade, visando a construir um novo paradigma de profissional. No caso da Engenharia Agrônômica, a proposta foi a de formar um profissional que fizesse a interlocução entre a assistência técnica e o agricultor de forma

a construir um novo conhecimento e desenvolvimento do campo.

Considerações finais

Na complexa história de colonização do conhecimento, têm-se os fatos narrados pelos colonizadores, mas a “fala” dos colonizados, explorados, oculta-se. Portanto, a colonização do conhecimento passa pela forma de organização da produção e reprodução do conhecimento na sociedade, como as universidades foram sendo construídas, quem teve acesso a elas, os métodos de ensinos, colonizadores ou não. A colonização é pautada numa ideia de importação de modelos de forma de escamotear a realidade, de forma a trazer os sujeitos à mercê de uma outra cultura, uma outra visão de mundo que não seja a deles.

Partindo da realidade das crianças, adolescentes e adultos, poderá haver uma construção do conhecimento democrática e não colonizadora. No caso do curso de Engenharia Agrônômica, essa aproximação da realidade também é algo fácil de entender. O curso do Proquera, inegavelmente, foi uma conquista do MST em articulação com os parceiros estabelecidos (UFS/Fapese, Incra/MDA/Pronera). De uma forma ou de outra, o curso proporcionou acesso ao conhecimento científico aos camponeses e filhos de camponeses e possibilitou a criação de projetos, os quais puderam ser estendidos às comunidades rurais de origem de alguns estudantes.

A colonização do conhecimento vem como forma de desqualificação. No caso da colonização política e econômica do Brasil, houve uma desqualificação dos índios e negros em suas práticas sociais, em sua forma de produção de cultura, para colonizar.

Atualmente, não existe essa forma de colonização como aconteceu através dos padres, na época da fundação do Brasil,

mas temos outras formas de colonização, como a visão norte-americana que impregnou às universidades, por exemplo. Muitas práticas utilizadas nas salas de aula são colonizadoras, mas nós é que não as percebemos, na maioria das vezes.

Quando o Proquera surge, apresentando uma contraproposta para padrões hegemônicos pré-estabelecidos, sofre a represália da classe dominante, mas o processo de desconstrução por meio da educação foi firmando pilares e bases sólidas e foi transformando mais uma vez o cenário da educação do campo de forma positiva.

Então, pode-se inferir que o conhecimento veio como processo descolonizador, libertador, possibilitador. Não se sabem os passos que esses cinquenta e quatro alunos ainda darão depois de formados, mas o fato de saírem da condição de excluídos, a demonstração de coragem e persistência no litígio até a vitória e, principalmente, o período de privação e dificuldade, superados no transcorrer do curso, vêm demonstrar que o prêmio mais gratificante é o conhecimento.

Referências

AESE - Associação dos Engenheiros Agrônomos de Sergipe. *CARTA DE MANIFESTAÇÃO DA AESE*, 2003.

AGU – Advocacia Geral da União; PGF – Procuradoria-Geral Federal; PFE/INCRA/SE – Procuradoria Federal Especializada do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em Sergipe. *Processo nº 54370.0000425/2003-91*. Sergipe, 2003.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRÔ, M. C.; MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). *A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do PRONERA*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

CONEP - CONSELHO DO ENSINO E DA PESQUISA da UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. *Resolução 07/2005/CONEP*. Substitui a Resolução 16/2003/CONEP que aprova o Projeto do Curso de Engenharia Agrônômica - 610 - vinculado ao PROQUERA. Sergipe, 2005.

_____. *Resolução 06/2005/CONEP*. Substitui a Resolução 07/1996/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 260 - Engenharia Agrônômica e os anexos V e VI da Resolução 12/2000/CONEP que trata do Projeto Pedagógico do Curso 261 – Engenharia Florestal e dá outras providências. Sergipe, 2005.

CONSU – Conselho Superior da UFS – Universidade Federal de Sergipe. *Resolução 15/2004/CONSU*. Aprova substituição da Resolução 09/2003/CONSU. Sergipe, 2004.

CORTELA, M. S. *A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 10. Ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

JESUS, S. M. S. A. *Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo*. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Por uma Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. p.113.

LOCK, J. Avaliação Emancipatória. In AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S.; SILVA, L. E. *Reestruturação Curricular: novos*

mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p 273-278.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações*: Pronera. Brasília, 2016.

MOLINA, M. C. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Universidade de Brasília Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2003.

IASI, M. L. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. *Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para Jovens e Adultos da Reforma Agrária - PROQUERA*. São Cristóvão: UFS-FAPESE; INCRA-PRONERA; MST, 2003.

_____. *Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para jovens e adultos da Reforma Agrária – PROQUERA. Relatório de atividades 2005*. São Cristóvão: UFS-FAPESE; INCRA-PRONERA; MST, agosto, 2005.

_____. *Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para jovens e adultos da Reforma Agrária – PROQUERA. Relatório de atividades 2006*. São Cristóvão: UFS-FAPESE; INCRA-PRONERA; MST, maio, 2006.

_____. *Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para jovens e adultos da Reforma Agrária – PROQUERA. Relatório de atividades. 2004/2 e 2005/1*. São Cristóvão: UFS-FAPESE; INCRA-PRONERA; MST, 2005.

_____. Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para jovens e adultos da Reforma Agrária – PROQUERA. *Relatório de atividades 2008*. São Cristóvão: UFS-FAPESE; INCRA-PRONERA; MST, 2005.

O PRONERA E A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM OS BENEFICIÁRIOS DO CRÉDITO FUNDIÁRIO

Camila Celistre Frota

Introdução

Durante seis anos²² fui parte integrante da equipe técnica do Pronera no Estado do Rio Grande do Sul, no Serviço de Educação do Campo e Cidadania do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Neste período, tive o privilégio de auxiliar na formalização de diversos projetos de educação e acompanhar o desenvolvimento das turmas até a formatura, testemunhando os excelentes resultados obtidos através do Pronera em parceria com universidades, institutos federais e organizações da sociedade civil.

Um dos projetos que acompanhei foi o do curso de Tecnologia em Agropecuária realizado em parceria com a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Este artigo é decorrente das observações feitas durante a execução do convênio entre o Incra e a URI, das reuniões com a coordenação do curso e dos relatórios pedagógicos encaminhados ao Incra.

Os dois projetos desenvolvidos pela URI em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) tinham como foco o desenvolvimento territorial da região Médio Alto Uruguai e da Região do Rio da Várzea. Ocorriam por meio do incentivo ao cooperativismo e associativismo e de ações que fortalecessem a economia solidária e a participação dos sujeitos nos processos de gestão de toda a cadeia produtiva.

22 Período entre 2013 e 2019.

A realização dos cursos deu-se via convênio e os projetos foram selecionados por meio de edital público. A realização das turmas ocorreu no Campus de Frederico Westphalen-RS e compreendiam um total de 25 municípios. Nesse espaço residem 1.378 agricultores(as) beneficiários(as) da política de crédito fundiário; desse total, a URI atendeu 80 agricultores(as) por meio dos cursos de Tecnologia em Agropecuária. Cada uma das turmas teve como meta a formação de 40 beneficiários(as) do crédito fundiário. O período de duração de cada um dos cursos foi de três anos e meio, formando um total de 61 agricultores(as).

O Pronera foi criado em 1998. Fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, o programa busca fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária. Em 2010, por meio do Decreto 7.352, os beneficiários do crédito fundiário foram incorporados ao público do Pronera e, desde então, a URI foi a única a desenvolver projetos específicos voltados para esse público.

Considerando que a URI é pioneira nos projetos de formação de agricultores(as) beneficiários(as) do crédito fundiário, é indispensável olharmos para essas experiências para compreendermos as dinâmicas na construção dos projetos, bem como o seu desenvolvimento e impactos na vida das famílias e na região

O principal objetivo do artigo é refletir sobre a importância de políticas públicas educacionais específicas como o Pronera para os beneficiários do crédito fundiário, considerando os seus diferentes contextos sociais e culturais, com conteúdo socialmente úteis e articulados com a vida dos sujeitos do campo. O artigo está estruturado da seguinte maneira: o que é política de crédito fundiário; o Pronera e o crédito fundiário; a realização dos cursos de Tecnologia em Agropecuária, e, por fim, a importância do Pronera para efetivação da política de crédito fundiário.

O Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF)

A trajetória do PNCF

O PNCF é uma política pública do governo federal que possibilita aos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra ou com pouca terra o acesso a crédito para aquisição de imóveis rurais e investimento em infraestrutura.

Assim sendo, um dos principais objetivos do PNCF é colaborar para a redução da pobreza rural e para a melhora na qualidade de vida dos agricultores e agricultoras beneficiários dessa política²³.

O acesso à terra por meio de compra e venda teve seu início durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a Cédula da Terra (CDT), limitado a alguns Estados do Nordeste, e o Banco da Terra (BT)²⁴. Conforme o Banco Mundial, essas políticas tinham como objetivo a aceleração da reforma agrária por meio do fim da burocracia das disputas judiciais decorrentes dos processos de desapropriação. Para justificar a reforma agrária de mercado, o governo federal, à época, alegou que os instrumentos de reforma agrária eram inadequados, portanto, era necessário substituí-los por instrumentos mais eficientes, alicerçados em ações de livre comércio e operação mercantil entre agentes privados (TEÓFILO, 2003). Outra justificativa apresentada pelo governo referia-se à falta de recursos para o pagamento das altas indenizações decorrentes dos processos de desapropriação (TEÓFILO, 2003). E, por último, tratava-se de uma resposta aos movimentos sociais, em

23 Para mais informações, consultar o site: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/capadr/audiencias-publicas/audiencias-publicas-2017/audiencia-publica-16-de-maio-de-2017-casa-civil>>. Acesso em: 16 maio de 2017.

24 Criado pela Lei Complementar 93, de 04 de fevereiro de 1998, e regulamentada pelo Decreto 3.027, de 13 de abril de 1999.

especial ao Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo em vista que os assentamentos provinham exclusivamente de ocupações e acampamentos. Portanto, era necessário reduzir o número de ocupações de terras, constituindo um mecanismo adequado para adesão de trabalhadores rurais (CARVALHO FILHO, 2001).

Contudo, segundo Santos (2012, p. 28), a prática adotada pelo governo FHC “não passou de uma mera política compensatória, sem a intenção de mudar o modelo de desenvolvimento da agricultura”.

Essas políticas, incentivadas e financiadas pelo Banco Mundial, tiveram grande resistência de alguns setores da sociedade, em especial os movimentos sociais do campo. As diretrizes do Banco Mundial para redução da pobreza não faziam nenhuma alusão à redistribuição das riquezas, e recomendavam, como mecanismo de “combate à pobreza”, o incentivo aos mercados de terra. Percebe-se que essas medidas objetivavam retirar a desapropriação por interesse social e substituir pela lógica de mercado.

No ano de 2003, o programa foi incorporado pelo governo Lula. Apesar de ter sofrido algumas alterações, estava fundamentado nas experiências do Banco da Terra e seguia as diretrizes do Banco Mundial. Com as mudanças, o PNCF²⁵ passou a contar com apoio de parte do movimento sindical representado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e a Federação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf), ligada à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

25 Criado pelo Decreto 4.892, de 25 de novembro de 2003.

Como foi estruturado o PNCF?

Segundo a Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário²⁶, o PNCF é uma política complementar à reforma agrária, visto que financia a aquisição de imóveis que não podem ser desapropriados. O PNCF está direcionado para áreas inferiores a 15 módulos fiscais ou produtivas, ou seja, não se enquadram nos meios tradicionais de reforma agrária. Entretanto, seus beneficiários são considerados integrantes da reforma agrária, e, assim sendo, têm direito ao acesso a financiamentos e políticas públicas de apoio (incluindo o Pronera). O PNCF é financiado pelo Fundo de Terras e da Reforma Agrária, fundo especial de natureza contábil criado pela Lei Complementar 93, de 04 de fevereiro de 1998, e pelos recursos do Subprograma de Combate à Pobreza Rural, instituído pelo Decreto 6.672, de 02 de dezembro 2008.

O Decreto 9.263, de 10 de janeiro de 2018, alterou o Decreto 4.892/2003, que regulamenta a Lei Complementar 93, promovendo fortes mudanças no PNCF com o objetivo de reascender a política no âmbito nacional. O limite de crédito passou para R\$ 140.000,00 e a renda bruta familiar anual e o patrimônio passaram a ter os seguintes valores: a) renda bruta familiar anual no valor de até R\$ 20.000,00 e patrimônio no valor de até R\$ 40.000,00 para famílias da região Norte e dos municípios que integram a área de abrangência da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico); b) renda bruta familiar anual de até R\$ 40.000,00 e patrimônio de até R\$ 80.000,00 para famílias de qualquer região, exceto aquelas localizadas nos municípios da área de abrangência da Sudene; e c) renda bruta

²⁶ Extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Em 2019, passou a ser gerido pela Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

familiar anual de até R\$ 216.000,00 e patrimônio de até R\$ 500.000,00 para famílias de qualquer região (BRASIL, 2018). O prazo de pagamento das três linhas de crédito é de 25 anos, com três anos de carência.

A forma de acesso não foi modificada pelo novo decreto, continuou sendo por meio de entidades representativas, sindicatos e entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) conveniadas. Conforme Resolução 123, de 28 de dezembro de 2018, a execução do PNCF seria gerida pela SRA com a participação das extintas Delegacias Federais do Desenvolvimento Agrário (DFDA), dos Estados, dos demais entes federativos, beneficiários e suas entidades representativas.

Com o Decreto 10.126, de 21 de novembro de 2019, o nome da política pública passou a ser “Terra Brasil – Programa Nacional de Crédito Fundiário”, coordenada pela Secretaria da Agricultura Familiar e Cooperativismo do MAPA. A forma de acesso sofreu alteração, pois, segundo notícia veiculada no sítio do MAPA²⁷, ocorreu “a transformação das diversas etapas de controle social, com sindicatos, conselhos municipais e conselho estadual, na Etapa Única de Controle Social no Município, por meio do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável.” Os projetos técnicos, e não mais propostas de financiamento, serão acompanhados pelas Superintendências Federais do MAPA nos Estados.

O PNCF no Rio Grande do Sul e no Território do Médio Alto Uruguai

No período de 1999 a 2014, 135.594 famílias foram beneficiadas pelo crédito fundiário no território nacional e 28.355 famílias no Rio Grande do Sul, correspondendo ao

27 Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/noticias/ministerio-da-agricultura-aprimora-programa-de-credito-fundiario-para-facilitar-o-acesso-a-terra>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

Estado brasileiro com maior número de beneficiários (MDA, 2015). Pelegrini (2018, p. 104) destacou que

(...) até o ano de 2014, 3.841 operações de CF foram contratadas através dos programas BT e PNCF/CAF, no Território do Médio Alto Uruguai. Também a linha Nossa Primeira Terra atendeu noventa e oito jovens rurais em 11 propostas contratadas.

Ainda segundo Pelegrini (2018, p. 104),

(..) até o ano de 2014, a política de crédito fundiário (CF) financiou a aquisição de áreas de terras de 13,4% dos estabelecimentos agropecuários (EA) do território. Este é um número significativo, que pode ter retardado a tendência 'natural' de concentração fundiária.

Apesar do Rio Grande do Sul ser o Estado com maior número de beneficiários, percebe-se uma drástica redução na política de acesso do CF. Em 2016, somente 24 famílias no Estado adquiriram terra por meio do PNCF (SEAD, 2017). Embora nos últimos dez anos tenha ocorrido uma diminuição significativa do número de famílias que acessaram o CF, este ainda constitui importante política de acesso e, principalmente, de ampliação da área de terra, o que possibilita a efetivação do sistema de produção, permitindo que as famílias tenham uma renda.

O objetivo deste artigo não é uma análise da política de crédito fundiário, nem tampouco discutir se esta pode ser considerada uma política de reforma agrária. O principal objetivo é analisar as experiências desenvolvidas pela URI com beneficiários do CF em parceria com o Incra/Pronea.

O Pronera e a experiência com o público do Crédito Fundiário

O Pronera começou a ser pensado a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997. Fruto da luta e da organização dos movimentos sociais do campo, o programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

O programa é realizado por meio de parcerias que envolvem Estados, universidades e movimentos sociais. Seu principal objetivo é “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (MOLINA, 2014, p. 229).

Os primeiros projetos foram para alfabetização e formação de educadores(as) assentados(as). Posteriormente, avançou para cursos dos anos finais do ensino fundamental e médio para jovens e adultos. Em seguida, passou a ofertar cursos de ensino técnico e superior, com intuito de atender às demandas dos assentamentos. Por meio do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, o Pronera tornou-se política pública. É importante destacar que essa importante conquista não foi uma livre iniciativa do Estado, mas, sim, uma luta dos movimentos sociais.

Nos processos sociais vivenciados destaca-se a continuidade do MST, do Movimento Nacional e Movimentos Estaduais pela Educação do Campo, que têm, ao decorrer dos anos dessa primeira década de 2010, pontuado, eventos, audiências, agendas públicas e outras tipologias de ações, que reivindicam direitos sociais, como políticas públicas e condições concretas de acesso e permanência à terra, reforma agrária, à educação integrada, formações e qualificações de

professores de escolas do campo, para além de Programas e Projetos da União (REIS, 2011, p. 137).

Com o Decreto 7.352/2010, o público do crédito fundiário foi incorporado ao Pronera, no entanto, há uma distância entre a legislação e a efetivação do acesso desse público ao programa. Os projetos de educação desenvolvidos pelo Pronera partem das demandas dos assentamentos, organizados por meio dos movimentos sociais. Surge um novo desafio, pois existem diferenças consideráveis entre o público do crédito fundiário e o da reforma agrária, diferenças que derivam principalmente da forma de conquista da terra.

A conquista de um lote em um assentamento não ocorre por meio de uma compra individual, trata-se de uma conquista coletiva, fruto de um conflito social. O processo de criação e estruturação de um assentamento é lento, e isso faz com que os sujeitos envolvidos nesse processo se organizem coletivamente.

O crédito fundiário é a compra de uma área de terra por meio de um financiamento; para tanto, não é necessária uma organização coletiva. Um beneficiário do CF não necessariamente morará próximo a outros beneficiários, esse é um fator que dificulta a organização dos beneficiários do CF.

Independente da forma como esses agricultores e agricultoras acessam a terra atualmente, existe uma dívida histórica com as populações do campo, principalmente no que concerne à educação. Os governos, historicamente, foram omissos em relação à educação nas áreas rurais, o que demonstra a marginalização e exclusão dos camponeses(as).

Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 09) afirmam:

(...) a educação do campo não fica apenas na denúncia do silenciamento; ela destaca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo.

Apesar das ressalvas em relação à política de crédito fundiário, não temos dúvidas de que os trabalhadores(as) do campo que acessam o CF são sujeitos da educação do campo.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo; sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2004, p. 152).

O Pronera é um programa que promove a educação do campo e que busca mitigar os anos de descaso com a educação nas áreas rurais. Quando nos referimos à educação do campo, é necessário que consideremos que o campo brasileiro possui enormes diferenças regionais e culturais, o que nos impossibilita de pensar em um único modelo de educação para o campo.

Pensando na heterogeneidade que caracteriza o campo brasileiro, e buscando atender às necessidades e aos interesses dos diferentes sujeitos do campo, respeitando sua história e forma de organização, a URI elaborou o projeto do curso de Tecnologia em Agropecuária para atender às demandas do crédito fundiário.

O desenvolvimento e os resultados dos cursos de Tecnologia em Agropecuária

O projeto do curso

O projeto foi desenvolvido em parceria com o Incra, por meio da Superintendência Regional do Incra/RS, representações do público beneficiário, governo estadual, governos municipais, Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Rio Grande do Sul (Arcafar-RS) e Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater).

A metodologia do curso baseou-se na pedagogia da alternância e permitiu aos educandos(as) manterem seus vínculos com a comunidade, valorizando o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, conforme destaca Caldart (2004, p. 105).

(...) o tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participa do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores;

(...) o tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade (...).

O objetivo do projeto era a capacitação dos beneficiários do crédito fundiário através de uma formação ampla, que envolvia aspectos sociais, culturais, políticos e técnicos, e levando em conta a diversidade socioterritorial. O território de abrangência do curso é considerado agrícola e com um número significativo de beneficiários do CF. Os municípios do Rio Grande do Sul atendidos pelo projeto foram: Alpestre, Ametista

do Sul, Caiçara, Cristal do Sul, Dois Irmãos das Missões, Erval Seco, Frederico Westphalen, Gramado dos Loureiros, Iraí, Nonoai, Novo Tiradentes, Palmitinho, Pinhal, Pinheirinho do Vale, Planalto, Rio dos Índios, Rodeio Bonito, Seberi, Taquaruçu do Sul, Trindade do Sul, Vicente Dutra e Vista Alegre. E na Região do Rio da Várzea: Barra Funda, Boa Vista das Missões, Cerro Grande, Chapada, Constantina, Engenho Velho, Jaboticaba, Lajeado do Bugre, Liberato Salzano, Nova Boa Vista, Novo Barreiro, Novo Xingu, Palmeira das Missões, Ronda Alta, Rondinha, Sagrada Família, São José das Missões, São Pedro das Missões, Sarandi e Três Palmeiras.

O curso realizado pela URI é um tecnólogo profissional, e consiste em curso de nível superior de graduação, no âmbito da Educação Profissional de Nível Tecnológico. O curso é destinado a egressos do ensino médio e técnico.

Dos resultados alcançados

Os projetos realizados pela URI obtiveram excelentes resultados, conforme os relatórios encaminhados pela URI. A primeira turma formou 29 educandos(as) e a segunda formou 37. Um dos fatores essenciais para os bons resultados foi o "Projeto Profissional e de Vida", desenvolvido pelos educandos (as) durante a execução do curso.

Os projetos desenvolvidos pelos estudantes permitiram que estes questionassem os problemas enfrentados na propriedade e que, com o auxílio da universidade, encontrassem soluções sustentáveis para os problemas. Dessa forma, houve uma aproximação entre teoria e prática. Outra prática desenvolvida pela coordenação do curso, e que contribuiu para o sucesso do curso na região, foi o seminário regional de apresentação dos "Projetos Profissionais e de Vida" dos estudantes. O seminário promoveu uma aproximação entre a comunidade, as famílias e a universidade, criando um espaço de diálogo e de troca de conhecimentos.

É importante destacar que a URI sempre esteve preocupada com a formação dos educadores do curso para além da qualificação técnica. Por diversas vezes a equipe do Incra/Pronera participou da formação dos professores(as), estes sempre curiosos sobre a história de criação do programa e dispostos a compreender o seu funcionamento. A formação continuada dos educadores(as) é fundamental no processo educativo.

Para a coordenação do curso, o projeto não se encerra com a formação dos educandos(as), visto que o compromisso assumido com esses estudantes vai além dos muros da universidade, trata-se de um compromisso social e político que não termina com a formatura.

Os projetos elaborados e implementados pelos estudantes em suas propriedades tiveram impacto direto na vida das famílias. De acordo com a universidade, quase todos os estudantes seguem trabalhando em suas propriedades. Conforme o depoimento de uma das formandas:

Para mim a URI é um exemplo de universidade. Com certeza vou apoiar meu filho a fazer o curso que ele desejar aqui. E o curso e Pronera me possibilitaram a ajudar mais em casa. Nós moramos no campo e o meu projeto foi em cima do açúcar mascavo. A gente trabalha bastante com isso. E através do projeto que eu fiz, estamos conseguindo realizar o sonho de ter a agroindústria. E foi um grande passo (Relatório URI).

Os familiares dos educandos(as) perceberam a mudança nos jovens e demonstraram-se satisfeitos com os resultados. Conforme afirma a mãe de um educando: “É muito importante para ele, que aprendeu muita coisa. A gente também ensinou e aqui ele aprendeu muito mais. A gente está sentindo muito orgulho de todos eles” (Relatório URI).

Os cursos de Tecnologia em Agropecuária, realizados pela URI em parceria com o Pronera, são as primeiras e únicas

experiências voltadas para o público do crédito fundiário. Sem dúvida, existem processos que precisam ser aperfeiçoados – os processos de aprendizagem estão em constante movimento e devem acompanhar as mudanças históricas.

No entanto, precisamos valorizar a coragem e a ousadia da URI, em especial dos coordenadores do projeto, para que essas experiências se multipliquem.

Considerações finais

As políticas públicas são as ferramentas para que o Estado cumpra com suas obrigações constitucionais. O Pronera é uma das principais políticas de educação estabelecida para os camponeses.

O Pronera pode ser compreendido como:

(...) uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O programa nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (IPEA, 2015, p. 7).

A ampliação do Pronera para os cursos de nível superior foi fundamental para que a população do campo tivesse acesso a essa etapa do ensino, ocupando um espaço que até então estava destinado somente às elites. Segundo Ipea (2015, p. 23), entre 1998 e 2011, foram implementados 54 cursos de graduação no ensino superior. No Estado do Rio Grande do Sul, nesse período, foram executados 4 cursos de ensino superior.

O programa é, sem dúvida, uma forma de efetivação do direito à educação, no entanto, desde 2016, vem sofrendo cortes no seu orçamento que impedem a formalização de novos cursos; os constantes atrasos nos repasses das parcelas impedem a continuidade dos cursos já celebrados, e ocasionam evasão dos educandos(as).

O reconhecimento do direito à educação da população do campo é recente, e está em constante processo de reafirmação, entre avanços e retrocessos. Apesar das limitações das políticas públicas como o Pronera na sociedade capitalista, essa é uma forma para que o direito à educação se materialize, tal como foi visto e analisado neste artigo, em especial para os beneficiários do crédito fundiário.

Referências

BRASIL, Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 de novembro 2010.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, R. S.; e MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO FILHO, J. J. Política agrária do governo FHC: desenvolvimento rural e a Nova Reforma Agrária. In: LEITE, Sérgio (Org). *Políticas Públicas e Agricultura no Brasil*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2001.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II PNERA. *Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: Ipea, 2015. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf>. Acesso em 30 nov. 2019.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações: Pronera*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf>. Acesso em 01 dez. 2019.

MOLINA, M. C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014

PELEGRINI, G. *Crédito Fundiário: uma política de reforma da estrutura agrária ou de acesso à terra para ampliar a área dos pequenos proprietários?* Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Ciências Rurais, Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, Santa Maria, 2018.

REIS, N. S. Políticas educacionais do campo: percurso preliminar. Universidade Federal do Pará (UFPA). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 124-148, out. 2011.

SANTOS, R. A-H. V. *Concentração da posse da terra e o Programa Nacional de Crédito Fundiário: uma análise para o estado do Rio Grande do Norte, 2006-2012*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Departamento de Economia – (DEPECON); Programa de Pós-Graduação em Economia – (PPGECO), 2012.

SEAD – Secretaria Especial de Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agrário. *Painel de indicadores gerenciais da Subsecretaria de Reordenamento Agrário*. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/painel-de-indicadores-2017>>. Acesso em: 01 de dez. 2019.

TEÓFILO, E. Brasil: nuevos paradigmas de la reforma agrária. In: Pedro Tejo (Org). *Mercado de Tierras agrícolas em América Latina y el Caribe: una realidad incompleta*. Santiago do Chile: Nações Unidas/CEPAL/GTZ. Vol. 1. 2003.

**O PERFIL DAS TURMAS DO CURSO TÉCNICO EM
COOPERATIVISMO (TAC) REALIZADO PELO PRONERA:
um estudo através da estatística descritiva**

Conceição Coutinho Melo

Introdução

Dentre os cursos realizados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), destaca-se o Curso Técnico em Cooperativismo pela quantidade de turmas já formadas. Até o lançamento do novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, esse curso era denominado Técnico em Administração de Cooperativas, cuja sigla era e permanece sendo simplesmente "TAC".

O TAC surgiu em 1993 e era executado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) sem o financiamento do Pronera.²⁸ Todavia, em 1999, para a realização de uma turma do TAC (turma 05), foi firmado o primeiro convênio do Incra/Pronera com esse instituto. Desde a sua criação, o TAC, apesar de ser realizado no Rio Grande do Sul, tem caráter nacional, recebendo estudantes de todo o país.

Para a coleta de dados, foram analisadas manualmente 493 pastas individuais, das quais 265 eram de egressos e 228 de desistentes/reprovados/transferidos. Foram digitadas as informações que serviriam para esta pesquisa: turma, nome completo, sexo, data de nascimento, assentamento/município /Estado de origem. Em relação aos desistentes ou reprovados do curso, foram anotados apenas o Estado de origem.

²⁸ As turmas I a IV do curso Técnico em Cooperativismo (TAC) foram realizadas pelo Iterra sem apoio financeiro do Incra, pois o Pronera só viria a ser criado em 1998.

Esse banco de dados foi criado para servir de base para a sistematização das informações apresentadas neste trabalho²⁹. Os dados foram analisados através da estatística descritiva e, além disso, para a caracterização do perfil das turmas, foram utilizadas técnicas de geoprocessamento de dados para elaboração de mapas temáticos.³⁰

O curso Técnico em Cooperativismo (TAC) realizado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)

No final de 2015, foi divulgado o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (Pnera)³¹, que pesquisou dados da educação na reforma agrária de 2008 a 2011. Nesse relatório consta a existência de 164.894 educandos ingressantes e 82.895 educandos concluintes em todo o território nacional. O Estado do Maranhão possui a maior taxa de ingressantes nos cursos do Pronera (15,8%), seguido da Bahia (13,2%). O Estado do Rio Grande do Sul aparece com apenas 2,5% de ingressantes do total. Contudo, a Superintendência Regional do Incra do Rio Grande do Sul foi a que teve o maior número de turmas realizadas (27).³²

29 Este artigo apresenta uma parte atualizada da dissertação de mestrado da própria autora “O curso Técnico em Cooperativismo realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): uma análise baseada na Abordagem das Capacitações”. Mestrado em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2016. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172620>>.

30 Elaborados por Antônio Wellington Lira Moreira, graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, que utilizou o *software* ArcGIS.

31 Relatórios disponíveis em: <www.incra.gov.br> e <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2015.

32 No relatório da II PNERA, o termo utilizado é “cursos”, porém o que se considera nesse quantitativo são turmas, pois um determinado curso é contabilizado mais de uma vez, caso tenha mais de uma turma realizada. O TAC, por exemplo, é contabilizado mais de uma vez no II PNERA, sendo que o curso é um só, mas com diversas turmas formadas.

A baixa porcentagem de ingressantes no Rio Grande do Sul em relação ao total no Brasil se deve ao fato de que a maior parte dos cursos oferecidos no Estado é de nível médio e superior, com menor número de estudantes, enquanto em outras unidades da federação há mais cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fundamental (modalidade alfabetização e ensino fundamental anos iniciais e finais), que possuem maior quantidade de estudantes por turma.

Para se ter uma ideia do número de estudantes ingressantes na modalidade EJA Fundamental, estes correspondem a 93,5% do total dos ingressantes do Pronera. Porém, o número de turmas não está na mesma proporção do número de ingressantes: 1) EJA fundamental: 52,2%; 2) ensino médio: 30,9%; e 3) ensino superior: 16,9%.

Até o final do ano de 2015, o Pronera na Superintendência Regional do Incra do Rio Grande do Sul firmou, em parceria com instituições de ensino e movimentos sociais, 54 convênios e dois termos de cooperação para a realização de cursos em diversas modalidades e níveis: alfabetização, EJA e ensinos médio, técnico e superior (graduação e especialização), visando a atender às famílias dos assentamentos da reforma agrária e crédito fundiário (Pesquisa Direta, Incra/Pronera - RS, jan/2016).

No Rio Grande do Sul, o curso de ensino médio/técnico que teve o maior número de turmas formadas pelo Pronera foi o TAC, totalizando, até novembro de 2019, 11 turmas formadas e duas em andamento em parceria com o Iterra e Ipe-Campo.

Este trabalho apresenta alguns dados de uma pesquisa que analisou as turmas desse curso no período compreendido entre 1999 e 2015. Nesse intervalo de tempo, foram concluídas nove turmas do referido curso, todas realizadas no Iterra por intermédio do Pronera.

O Iterra é um centro de formação criado em agosto de 1995 na cidade de Veranópolis-RS. A partir da constituição do

Iterra surge, então, a Escola Josué de Castro (EJC)³³, que posteriormente torna-se Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), tendo iniciado suas atividades em janeiro de 1995, mas com estrutura legalizada pelo Conselho Estadual de Educação (Ceed) do Rio Grande do Sul somente em junho de 1997. O Iterra passa a ter o papel, também, de mantenedor do IEJC. Apesar do Pronera ter sido criado em 1998, somente no ano seguinte o Incra celebra o primeiro convênio no Rio Grande do Sul com o Iterra.

Porém, a partir de 2007, o Pronera sofre uma série de ações civis públicas e auditorias realizadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU), impossibilitando, temporariamente, o Iterra de celebrar novos convênios até que as prestações de contas fossem aprovadas pelos órgãos de controle.

Dessa forma, os convênios do curso TAC passam a ser celebrados pelo Incra junto a outra entidade voltada aos assentados, que surge por conta de experiências pedagógicas realizadas desde 2005 em áreas de assentamentos: o Ipe-Campo. A partir de 16 de julho de 2008, a mantenedora do IEJC deixa de ser o Iterra, passando a ser o Ipe-Campo, conforme Parecer 408/2008 da Ceed-RS.

O Iterra, o IEJC e o Ipe-Campo, na prática, são os responsáveis pelo funcionamento do TAC, além da participação do Incra por meio do Pronera, principalmente no acompanhamento e investimento de recursos financeiros.

Atualmente, a entidade que tem firmado formalmente os convênios com o Incra para a realização do curso TAC continua sendo o Ipe-Campo, apesar do Iterra ter suas prestações de contas aprovadas e ter sido autorizado a celebrar convênios.

O que vale ressaltar em relação ao campo empírico é que essas três instituições que funcionam no mesmo local em

33 O nome da escola é uma homenagem ao médico brasileiro Josué Apolônio de Castro (Recife, 1908 - Paris, 1973), defensor da reforma agrária. Sua filha, Anna Maria Castro, esteve presente na solenidade de inauguração do IEJC, em 1997 (ITERRA, 2007).

Veranópolis (RS) foram visitadas nas viagens de campo desta pesquisa. Contudo, para facilitar o entendimento, iremos nos referir ao Iterra como a entidade executora do curso TAC.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) atual do TAC, o objetivo geral do curso é:

Formar educandos no Curso Técnico em Cooperativismo na área de gestão e administração para atender tecnicamente as cooperativas e as associações de base dos assentamentos em áreas de Reforma Agrária do país, e melhor contribuir na organização associativa das famílias assentadas, além de influenciar positivamente sobre a qualidade de vida e no desenvolvimento sustentável em suas próprias atividades econômicas no campo (IPE-CAMPO, 2013, p. 11).

Christoffoli (2007), Menezes Neto (2003) e Cerioli (1997) apresentam a importância do TAC em razão da sua especificidade metodológica, isto é, do trabalho como elemento pedagógico e sua vinculação direta com o processo produtivo das cooperativas.

O curso realiza-se num período de três anos e meio, incluindo em seu currículo, a partir de 2003, aulas de Planejamento do Desenvolvimento Sustentável dos Assentamentos. Segundo Christoffoli (2007), essa mudança na estrutura curricular se deu para que se pudessem desenvolver metodologias que ajudassem a organizar os assentamentos.

O curso é dividido em sete etapas, nas quais são ministrados conteúdos propedêuticos e técnicos, através de aulas teóricas e práticas, visitas de campo, etc. Em cada etapa, pretende-se que os educandos atinjam algumas metas qualitativas, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Metas qualitativas do TAC

Etapa	Meta Qualitativa
1 ^a	Adquirir/aproveitar conhecimentos básicos, conhecer objetivos do curso e os princípios organizativos e metodológicos do IEJC.
2 ^a	Aprender como organizar e coordenar reuniões, assembleias, montagem de planilhas eletrônicas, digitação de textos, ofícios, carta comercial, atas, etc. Organização de trabalhos científicos; apropriação das técnicas de elaboração de relatórios diversos.
3 ^a	Adquirir conhecimentos técnicos e material pedagógico sobre o processo de organização e desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos assentamentos rurais. Adquirir conhecimentos sobre documentos básicos necessários para o funcionamento legal de uma empresa – em especial uma agroindústria.
4 ^a	Participar de atividades de aprofundamento de estudo teórico-prático na área de: Administração e Contabilidade – Agroindústria, bem como visitas técnicas, práticas de campo, estágios e trabalho de pesquisa. Conhecer e aprender a fazer os documentos básicos necessários para a gestão comercial.
5 ^a	Participar de atividades técnicas na unidade da agroindústria do Instituto para conhecer e dominar o fluxograma de processamento de matéria-prima, visitar um escritório para conhecer sua organização em setores ou departamentos, e visitar um assentamento para conhecer as diferentes formas de cooperação.
6 ^a	Fazer a leitura e avaliação do trabalho de pesquisa, visando a sua qualificação, recebendo as devidas observações e orientações, antes da redação final e apresentação do trabalho de conclusão na última etapa do curso.

7 ^a	Apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com ênfase e aprofundamento no eixo de estudo. Também deve ser feita a sistematização e memória dos conhecimentos de nível médio e técnico assimilados, culminando com o Ato de Formatura Final e conclusiva do curso.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015). Baseado no PPP do TAC (IPE-CAMPO, 2013).

O curso, apesar de ser realizado apenas em Veranópolis (RS), possui abrangência nacional, recebendo estudantes de diversos Estados brasileiros.

Atualmente, estão em andamento as turmas 16 e 17 do TAC, sendo que as quatro primeiras turmas foram realizadas anteriormente ao Pronera. Assim, este campo empírico teve foco nas turmas 05 a 13, as quais já foram concluídas pelo Pronera no Rio Grande do Sul. Segue Quadro 2 com o quantitativo de ingressantes e egressos do TAC pelo Pronera no estado, segundo o Incra (pesquisa direta, Incra/Pronera - RS, nov./2019):

Quadro 2. Ingressos e Egressos do TAC executado pelo Pronera/RS

Curso/turma	Ingressos	Egressos
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 5	40	39
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 6 e 7	74	65
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 8	54	48
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 9	50	28
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 10	50	30
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 11	50	40

Téc. Adm. Cooperativas/ T – 12	50	32
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 13	50	37
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 14	50	38
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 15	60	25
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 16	44	Em andamento
Téc. Adm. Cooperativas/ T – 17	50	Em andamento
TOTAL	622	382

Fonte: Pronera/Incra-RS (2019).

Análise dos dados e perfil das turmas do TAC

Na pesquisa exploratória, foi possível o acesso a algumas informações das 493 pessoas que ingressaram no TAC, das quais 265 eram egressas do curso e 228 foram desistentes/reprovados/transferidos. Nesse universo, a pesquisa se deteve nas turmas formadas no período de 1999 a 2015³⁴ – que totalizam 319 pessoas, segundo os dados do Pronera/Incra, e 265 egressos pelo quantitativo levantado na pesquisa de campo, divergência que será esclarecida adiante.

Após a digitação dos dados das pastas individuais dos estudantes que passaram pelo curso TAC – egressos, desistentes, reprovados, transferidos, etc. – foram criados seis gráficos para cada uma das nove turmas investigadas. Esse banco de dados foi enviado para o Iterra juntamente com os gráficos, a fim de que essa instituição, ou outros

34 O curso TAC teve quatro turmas formadas anteriormente à criação do Pronera, porém esta pesquisa se deteve nas turmas formadas através desse programa, ou seja, a partir do momento que o curso passa a ser ofertado através de uma política pública, e não apenas pelo Iterra.

pesquisadores, possam aproveitar a sistematização dessas informações.

Esses 54 gráficos foram base para a elaboração de outros seis, de forma que pudessem ser comparadas as turmas pesquisadas e apresentado o perfil de cada uma delas. Foi utilizada a estatística descritiva para a análise dessas representações gráficas.

Conforme foi explicado anteriormente, esta pesquisa se deteve nos dados das turmas 05 a 13, todas concluídas e executadas através de convênios entre o Incra/Pronera e o Iterra/Ipe-Campo. As turmas anteriores, além de não terem sido executadas através do Pronera, tiveram seus documentos destruídos no incêndio ocorrido no local onde funcionava o TAC, município de Braga-RS.

A partir da análise de 493 pastas individuais dos ingressantes no curso TAC nessas nove turmas, foi criado através desta pesquisa um banco de dados com informações básicas dos egressos: nome, sexo, data de nascimento, origem (assentamento, município, Estado), bem como a origem dos evadidos/reprovados/transferidos.

Comparando os dados coletados com os fornecidos pelo Incra, observa-se um conflito de informações. Para o Incra, o número de ingressos é menor do que o apontado pelos dados coletados no Iterra – exceto nas turmas 09, 10 e 13 – e o contrário ocorre em relação ao número de egressos, exceto na turma 12.

Essa divergência pode ter sido ocasionada pelo seguinte motivo: o Incra, para efeitos de pagamento do convênio, paga as parcelas conforme o número de estudantes que iniciam cada etapa, para viabilizar a contratação de todos os custos referentes à etapa, e não contabiliza os estudantes que foram para a etapa preparatória e desistiram, pois só se começa a pagar a parcela a partir da primeira etapa do curso, assim como também não são contabilizados, por essa autarquia, aqueles que, ao longo da última etapa, desistiram ou foram reprovados.

Resumindo: O Incra contabiliza os ingressantes apenas a partir da primeira etapa, sendo, assim, um número inferior ao total contabilizado pelo Iterra, visto que este inclui os ingressantes da etapa preparatória ao curso, custeada pelo próprio Iterra.

A divergência no número de egressos – exceto a turma 12 – dá-se porque o Incra contabiliza todos aqueles que iniciaram a última etapa, pois paga a parcela de acordo com o seu início. Já o Iterra contabiliza apenas aqueles que foram para última etapa e concluíram efetivamente o curso.

Tabela 1 - Comparativo dos dados do Incra e Iterra

Curso/ Turma	Ingressos – dados do Incra	Ingressos – dados da pesquisa	Egressos – dados do Incra	Egressos – dados da pesquisa
Téc. Adm. Cooperativas T – 5	40	54	39	20
Téc. Adm. Cooperativas T – 6 e 7*	74	134	65	43
Téc. Adm. Cooperativas T – 8	54	60	48	45
Téc. Adm. Cooperativas T – 9	50	28	28	23
Téc. Adm. Cooperativas T - 10	50	40	30	25
Téc. Adm. Cooperativas T – 11	50	70	40	38
Téc. Adm. Cooperativas T - 12	50	62	32	34

Téc. Adm. Cooperativas T - 13	50	45	37	37
TOTAL	418	493	319	265

Nota: No Incra, os quantitativos dessas duas turmas estão somados juntos e, para efeitos de comparação, também foram somados os dados da pesquisa para as mesmas.

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

Como os dados coletados diretamente no Iterra foram extraídos de cada pasta individual dos estudantes, sendo observados os certificados de cada egresso, optou-se, neste trabalho, por utilizar os dados da pesquisa de campo.

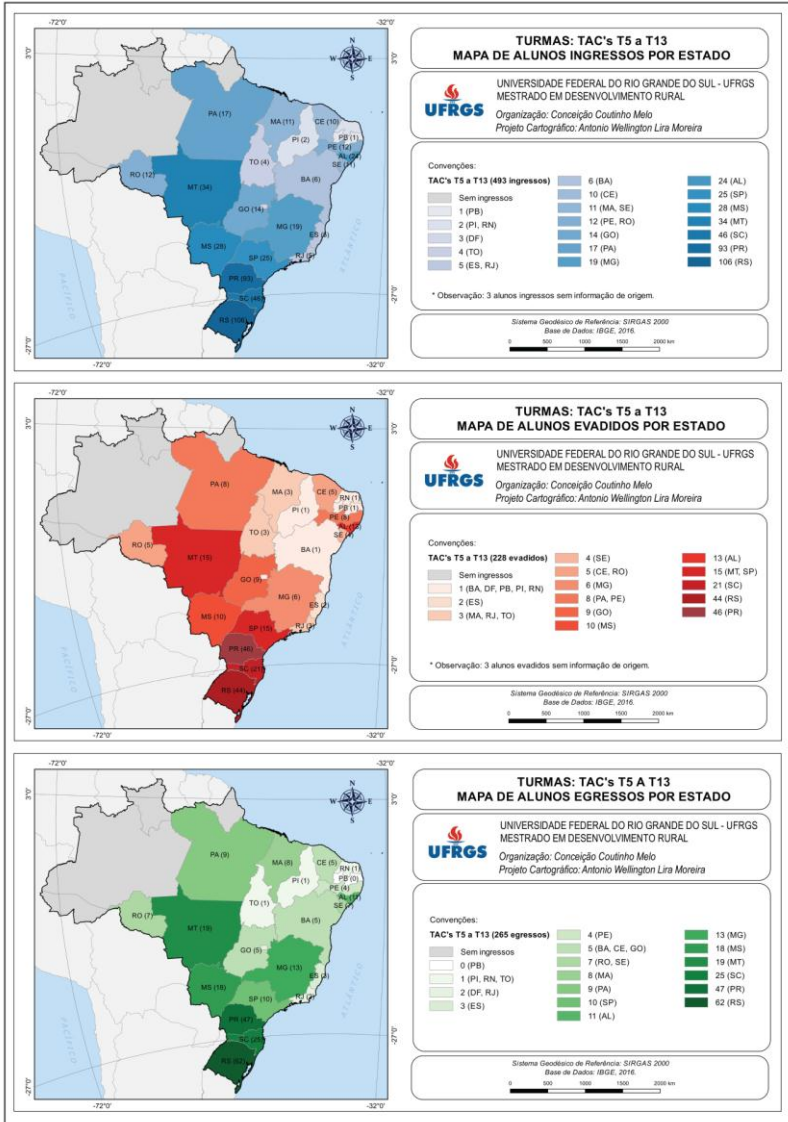
O curso TAC recebe estudantes de todo o país, apesar de nem todos os Estados se fazerem presentes nas nove turmas analisadas. A representação gráfica na Figura 1 mostra a distribuição geográfica dos ingressantes, evadidos e egressos por unidade federativa.

Apenas os Estados do Acre (AC), Amazonas (AM), Amapá (AP) e Roraima (RR), todos da região Norte, não tiveram nenhum ingresso nessas nove turmas. Os ingressantes estão assim distribuídos, conforme Figura 2 - região de origem.

A maior incidência de origem dos ingressos é da região Sul e a menor incidência é da região Norte, provavelmente por conta da localização da escola onde ocorre o TAC: Veranópolis - RS. A turma 09 foi a única que não teve representação de todas as regiões, não tendo nenhum ingressante da região Nordeste.

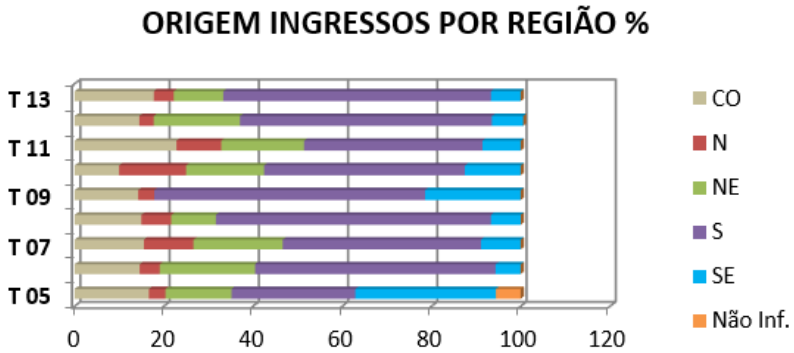
Dos 493 ingressantes, 265 concluíram o TAC e 228 se evadiram do curso (desistiram, reprovaram, transferiram-se para outro curso). Analisando os dados, pode-se afirmar que a porcentagem de egressos é proporcional à quantidade de ingressos por região na seguinte ordem decrescente: Sul (S), Centro-Oeste (CO), Nordeste (NE), Sudeste (SE) e Norte (N). Dentre os 22 Estados que enviaram estudantes, apenas a Paraíba (PB) não teve egresso.

Figura 1. Mapa geral das turmas 05 a 13.



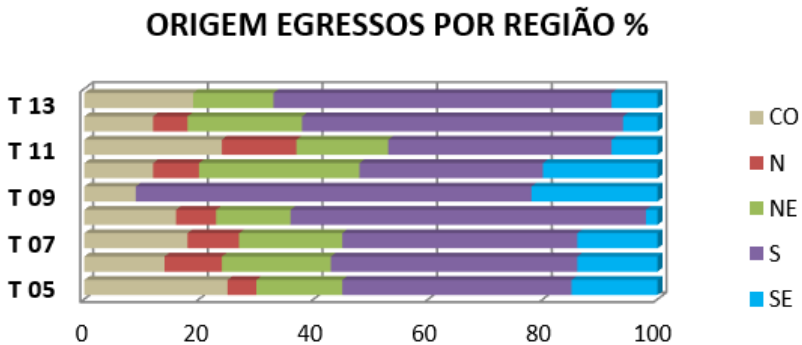
Fonte: Dados da Pesquisa, 2016; IBGE, 2016.

Figura 2. Origem dos ingressantes por região (%)



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Figura 3. Origem dos egressos por região



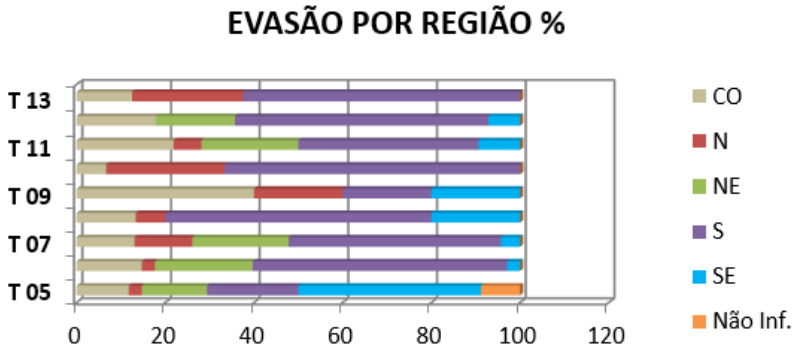
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Cabe ressaltar que, no início do curso, há uma etapa preparatória, oportunidade para os estudantes se ambientarem com a escola, com a cidade, com o clima, com o ritmo do Iterra. As desistências ocorrem principalmente nesse período, quando os próprios estudantes avaliam que não se adequam aos fatores acima descritos, ou avaliam que as dificuldades de idas e vindas são muito grandes e, por esse motivo, não regressam para a etapa seguinte.

Dessa forma, ao iniciar a primeira etapa, na qual começa o curso em si, muitos daqueles que desistiram são substituídos por outros que estavam aguardando vaga para ingressar no curso. Depois que começa o curso em si, há poucas evasões.

A região com as menores taxas de evasão é o Nordeste, ficando a região Sul com as maiores, seguida da região Centro-Oeste. Estas duas regiões tiveram evasão em todas as turmas, enquanto a região Nordeste só teve evasão em cinco das nove turmas.

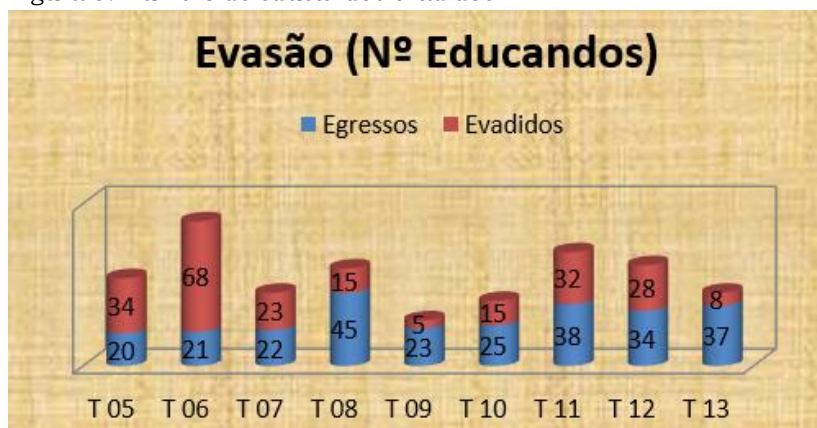
Figura 4. Evasão por região



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Em números absolutos, a maior evasão de estudantes deu-se na turma 06 e a menor na turma 09. A média de estudantes que se formaram no curso TAC contabiliza 29 egressos por turma. Dessa forma, as últimas três turmas (11, 12 e 13) e a turma 08 destacam-se por ultrapassar essa média, enquanto as demais sequer a atingem.

Figura 5. Número de educandos evadidos



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

As turmas foram heterogêneas, tanto no que se refere à origem, quanto à idade, tendo o educando mais novo 16 anos de idade e o mais velho 58. De maneira geral, a média de idade é de 21 anos.

As turmas que se formam pelo Iterra, segundo Caldart et al. (2013), possuem predominância masculina ou feminina, de acordo com o curso. O TAC tem a presença predominante do sexo masculino, apresentando uma média de 76% de homens nas nove turmas. Apenas as turmas 08, 11 e 13 ficaram abaixo dessa média, com 71%, 58% e 68% de homens, respectivamente. Nenhuma turma teve equidade de gênero, sendo a turma 11 a que mais se aproximou disso.

Analisando a participação da juventude em atividades de movimentos sociais, Castro et al. (2009) pondera que apenas nos últimos anos a participação de mulheres vem ampliando-se nesses espaços, e discorre sobre os principais motivos:

Podemos afirmar que a participação das mulheres nos movimentos sociais vem se ampliando nas instâncias de decisão, a partir dos anos mais recentes. Contudo, a atuação de forma mais ativa em movimentos sociais, bem

como o processo de tornar-se liderança, pode gerar resistências familiares, de sua comunidade local e mesmo de outras lideranças políticas. Isto é, a decisão de uma mulher de se tornar *militante* de um movimento social ainda é cercada por limites que envolvem controle social e a reprodução de processos de dominação dos homens sobre as mulheres (CASTRO et al., p. 143, 2009).

Os mencionados mecanismos de controle foram relatados por jovens de diferentes regiões do país, que expressaram a dificuldade que enfrentam para participar em espaços de tomada de decisão na família e nas suas comunidades rurais, por um lado, e, por outro, em espaços regionais e nacionais dos movimentos sociais, e, em especial, de organização de jovens. A principal razão apontada pelos pais, no caso das jovens, é o temor de que engravidem. Assim, a permissão para que elas frequentem espaços públicos e de participação política fora das comunidades rurais geralmente é concedida desde que sejam acompanhadas por um adulto de confiança da família ou um familiar, que costuma ser um irmão mais velho. O controle sobre as jovens solteiras aparece como uma forma de reprodução das relações patriarcais. A apresentação dessa questão como um padrão histórico reproduzido em nossa sociedade certamente se choca com realidades distintas em que vemos alteração desse padrão (CASTRO et al., p.145, 2009).

Essas reflexões contribuem para a compreensão dos motivos pelos quais a maioria das turmas do TAC foi composta por homens, com o aumento da participação das mulheres nas últimas.

Considerações finais

Esta pesquisa sistematizou as informações analisadas manualmente e criou para o Iterra um banco de dados digital e editável com informações básicas de todas as turmas do TAC realizadas pelo Pronera. Nesse banco de dados constam, também, 54 tabelas e 54 gráficos acerca das turmas.

Essas informações poderão subsidiar outros pesquisadores que pretendam investigar o mesmo campo empírico. De forma a ilustrá-las, foram confeccionados 10 mapas, sendo que apenas um é mostrado neste trabalho, pois é a compilação dos outros nove.

De maneira geral, algumas dessas características do curso TAC já eram de conhecimento empírico para quem trabalha no cotidiano do Iterra, porém, este trabalho as embasa com os dados coletados a partir de uma análise da estatística descritiva e acrescenta algumas informações que somente a observação empírica não permitiria apreender.

Além disso, o resultado desta etapa da pesquisa é um complemento às publicações, principalmente livros/cadernos do Incra e Iterra, que versam sobre a temática, podendo apresentar dados quantitativos específicos sobre o TAC.

Considera-se fundamental que o Iterra possa traçar novas estratégias para a equidade entre homens e mulheres na composição das turmas. Além disso, como a maior incidência de evasão se dá no Norte, cabe também uma discussão acerca da possibilidade de ampliar o curso para atender à realidade específica dessa região.

Referências

CALDART, R. S. et al. *Escola em Movimento*: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTRO, E. G. et al. *Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR, 2009.

CERIOLLI, P. R. *Educação para a cooperação: experiência do curso técnico em administração de cooperativas do MST*. 1997. Monografia (Especialização em Cooperativismo), Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 1997.

CHRISTOFFOLI, P. I. Elementos para um balanço do Curso Técnico em Administração de Cooperativa, *Cadernos do ITERRA*. v. 7. nº 13, set. 2007.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. II PNERA. *Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: Ipea, 2015.

IPE-CAMPO. *Projeto Político Pedagógico do curso TAC*. Veranópolis, 2013. Mimeo.

ITERRA. O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. *Cadernos do ITERRA*, ano VII, nº 13, set/2007, Veranópolis, 2007.

MELO, C. C. *O curso Técnico em Cooperativismo realizado através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): uma análise baseada na Abordagem das Capacitações*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),

2016. Disponível em:
<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172620>>.

MENEZES NETO, A. J. *Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quarter, 2003.

Parte 3
Educação do Campo e
Residência Agrária

CONTRIBUIÇÃO DO RESIDÊNCIA AGRÁRIA PARA OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* DO PRONERA

Camila Guedes

Antecedente e concepção do Residência Agrária

O programa Residência Agrária nasce na perspectiva de contribuir com a formação profissional para o desenvolvimento rural, na busca de melhores condições de vida da agricultura familiar camponesa. Contrapõe-se à formação tecnicista dos cursos das ciências agrárias, como, por exemplo, os da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), que, desde seu embrião em 1892 até os dias atuais, dedica suas atividades de ensino, pesquisa e extensão ao agronegócio.

A presença dos egressos reforça o significado da Esalq na formação de profissionais que atuam com protagonismo no desenvolvimento dessa atividade que se tornou o motor da economia nacional e posiciona o País como um dos principais *players* mundiais da cadeia agrícola (ESALQ, 2018).

Em 1934, a escola passa a fazer parte da Universidade de São Paulo (USP) e, em 1964, implanta o primeiro programa de pós-graduação da USP, que tem o propósito de formar técnicos do centro-sul do Brasil para atuarem nas demais regiões, principalmente as consideradas mais “pobres e ou atrasadas”, afirmam Molina e Sanfelice (2018, p. 231). Os mesmos autores, ao pesquisarem os relatórios da ESALQ/USP, constataram que os investimentos feitos pelo governo brasileiro se multiplicaram nos anos de 1968 a 1973 nas áreas de ciências aplicadas, como os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal, Economia Doméstica e na pesquisa de Genética e

Energia Nuclear. Essas áreas de pesquisa eram de interesse do próprio Luiz de Queiroz, idealizador da escola. Molina e Sanfelice notaram também:

(...) o importante papel que essa unidade da USP, localizada na cidade de Piracicaba, no estado de São Paulo, desempenhou para a promoção da política agrária dos burocratas, empresários e militares durante a ditadura de 1964, período histórico de acentuada modernização conservadora, quando o meio rural brasileiro foi alterado com inovações tecnológicas fomentadas nos laboratórios e salas de aula dessa instituição, ao mesmo tempo em que estruturas arcaicas foram conservadas e reproduzidas, como é a estrutura agrária latifundiária, os oligopólios político-econômicos, a extrema exploração dos trabalhadores e passados mais de 500 anos da conquista portuguesa, o contínuo genocídio de indígenas e negros do país (MOLINA; SANFELICE, 2018, p. 323).

Naquela mesma década, existia uma massa que se mobilizava por melhores condições de vida no campo. As Ligas Camponesas, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), a Ação Popular (AP), a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e outros movimentos se organizavam para unir e ampliar as bandeiras de luta com o intuito de estabelecer linhas comuns. Em 1963, uma greve no setor canavieiro envolveu a Federação dos Lavradores, as Ligas Camponesas e sindicatos autônomos. Organizaram então o 1º Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (1961) – convocado e coordenado pela ULTAB; em 1962, acontece o 1º Congresso de Trabalhadores na Lavoura do Nordeste; em 1963, a ULTAB organizou a 1ª Convenção Brasileira de Sindicatos Rurais (Natal-RN). Com muito sindicatos organizados, em 22 de dezembro de 1963, trabalhadores rurais de 18 Estados, distribuídos em 29 federações, decidiram pela criação da Confederação Nacional

dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag)³⁵, reconhecida em 31 de janeiro de 1964 pelo Decreto Presidencial 53.517.

E foi no segundo congresso que a questão da educação ganhou forma dentro do movimento. Realizado entre 21 e 25 de maio de 1973, teve por finalidade estudar, avaliar e propor soluções para melhorar o padrão de vida através do acesso do homem à terra e o aperfeiçoamento das normas de proteção ao trabalho, discutindo, assim, vários eixos, entre eles, a educação. No grupo de trabalho da educação, constatou-se que havia grande índice de analfabetismo e pessoas de baixa escolaridade, em razão do isolamento dos trabalhadores entre si e da impossibilidade de estudar devido à distância entre os lugares, além da inexistência de escola e professores.

Uma das atividades fundamentais do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais, desde sua implantação, no Brasil, tem sido a Educação. Sobre ela, tem-se discutido desde a origem do movimento Sindical, até os dias atuais, um conceito que não fugindo dos princípios gerais da Educação, atinja o Trabalhador Rural em seu *status* social, econômico, e cultural, sobejamente conhecido como diferente das condições em que se apresenta o meio urbano; buscou-se permanentemente, estudar e propor métodos e técnicas coerentes como as conceituações adotadas e sempre procurando ajustá-los à realidade dos Trabalhadores Rurais (CONTAG, 1973, p. 102).

35 A Contag, fundada em 1964, representando a categoria dos assalariados(as) rurais e agricultores(as). Por força da Justiça, em 2015, a Contag passa a representar a categoria trabalhadores(as) agricultores(as) familiares e se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Rurais. A representação dos(as) assalariados(as) rurais passou a ser feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores(as) Assalariados(as) Rurais (CONTAR), fundada em outubro de 2015.

No ano de 1968, inicia-se no Congresso Nacional a tramitação do projeto de lei conhecida como a Lei do Boi, de número 5.465, publicada em 3 de julho de 1968, que estabelecia cotas para os filhos de trabalhadores rurais nas universidades, mas, na prática, beneficiava apenas os filhos dos proprietários de terra, até porque, como constatado pela Contag, os(as) agricultores(as) possuíam baixa escolaridade. Na década de 1970, mais precisamente no ano de 1972, realizou-se o 15º Congresso Nacional dos Estudantes de Agronomia (CONEA), no Rio Grande do Sul, e fundou-se a Federação dos Estudantes de Engenharia Agrônômica do Brasil (FEEAB)³⁶. Os temas mobilizadores foram agricultura alternativa, iniciação científica, currículo e formação profissional.

Gestado por todos esses movimentos, e inspirado na luta indígena, em 1984 nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país. Conforme consta no site do movimento³⁷, eles e elas queriam o direito de produzir alimentos e diziam: “Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza.” E tudo isso não poderia ser feito sem educação, uma educação libertadora. Por isso, uma das bandeiras de luta é a educação.

Para organizar sua militância, tanto por terra no desenvolvimento da produção, o Movimento bateu de frente com a realidade da baixa ou nenhuma escolaridade dos camponeses. Isso fez com que desse prioridade à educação dos acampados e dos assentados,

36 Em 1989, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil – FEAB.

37 Disponível em: <<https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>>. Acesso em: 03 de março de 2020.

como fator primordial para o sucesso de sua empreitada (MORISSAWA, 2001, p. 140).

Na década de 1980, o Brasil estava trocando os trabalhadores por máquinas e incentivando a monocultura. Essa era a política do Brasil agrário desenvolvido. Já se sabia que o campo precisava era de pessoas, de técnicos que respeitassem a terra e a cultura popular. Assim, existia uma luta por mudança de currículo nos cursos de ciências agrárias, encabeçada pela FEAB, com apoio dos movimentos sociais e sindicais do campo. A revogação da Lei do Boi, em 1985, contribuiu para a construção de uma educação que atendesse às aspirações dos povos do campo e, principalmente, que compreendesse os processos culturais, as estratégias de socialização, as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo e suas lutas cotidianas. A FEAB, em conjunto com o MST, realizou em Dourados-MS o primeiro Estágio Disciplinar de Vivência³⁸, apelidado de “Universidade Pés no Chão”, com o objetivo de lutar contra a formação tecnicista que reforça o modelo agrícola de produção em grande escala, agressivo ao meio ambiente e com grau elevado de exclusão social, que afeta principalmente os(as) agricultores(as) familiares. A segunda edição envolveu estudantes de Agronomia de 12 universidades brasileiras e ocorreu em assentamentos rurais do Estado de Santa Catarina. No ano de 1992, como relatado pela própria FEAB, ganhou o prêmio da UNESCO por ser considerada uma iniciativa de destaque da juventude latino-americana.

Essa experiência casou-se com os pressupostos da educação do campo, que, a partir de 2002, ganha força na agenda do governo federal, com aporte de mais recursos e ampliação na atuação do Programa Nacional de Educação na

38 Estágio de Vivência: momento em que os estudantes têm acesso aos agricultores familiares organizados, vivenciando na prática seus problemas, suas formas de organização e os desafios por eles enfrentados.

Reforma Agrária (Pronera)³⁹. Em 2004, em uma reunião da Comissão Pedagógica Nacional (CPN)⁴⁰, discutia-se a ideia de formação diferenciada para os estudantes das ciências agrárias, baseada nos estágios de vivência da FEAB, mas com uma fase a mais. Após a graduação, os(as) residentes cursariam uma especialização, seguindo para a segunda fase do programa. Assim, nasce o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica – Residência Agrária, instituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)⁴¹ através da Portaria 57, de 23 de junho de 2004.

39 Pronera, criado em abril de 1998 pelo Ministério Extraordinário do Desenvolvimento Agrário, em resposta à luta dos movimentos sociais e sindicais do campo.

40 A Comissão Pedagógica do Pronera (CPN) existe desde a criação em 1998 e é composta pelo Incra; instituições de ensino públicas e movimentos sociais do campo, e tem como atribuição: a) participar da coordenação das atividades didático-pedagógicas do Programa; b) definir e propor indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; c) identificar, discutir, desenvolver e avaliar metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa; d) apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; e) emitir parecer técnico-pedagógico sobre propostas de trabalho e/ou projetos; f) acompanhar e avaliar, em conjunto com as Superintendências Regionais do Incra, as ações do programa nos estados e nas regiões; g) articular em conjunto com as Superintendências Regionais do Incra, os governos estaduais e municipais, as instituições de ensino públicas e/ou sem fins lucrativos para promover a ampliação e implementação das ações do Programa nos estados e regiões; h) participar, a convite do INCRA, de eventos para representação do Programa. Extinta pelo Decreto Presidencial. Revogada pelo Decreto 10.098/2019, art. 1 incisos CCCLVI.

41 Em maio de 2016, a Medida Provisória 726 alterou e revogou os dispositivos da Lei 10.683, de 28 de maio de 2003, extinguindo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); as competências do MDA passam a ser do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Em Maio de 2017, o Decreto 8.780 transferiu as competências para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário da Casa Civil da Presidência da República (Sead) e o decreto nº 8.786, de 14 de junho de 2016, subordinou a estrutura do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) ao ministro de Estado chefe da Casa Civil da Presidência da República. Em 2019, a SEAD é incorporada ao Ministério da Agricultura e Pecuária (MAPA).

Esse programa, apelidado de Residência Agrária, por copiar a metodologia da residência médica, como explica Costa (2011, p. 2), tem por condição que os profissionais das agrárias entendam as especificidades da agricultura familiar camponesa. Por meio da Norma de Execução 42/2004, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e MDA, baseado na história do Pronera, que tem gestão participativa, a Comissão Nacional do Residência Agrária assume a seguinte composição:

Art. 8º §2º A Comissão Nacional será formada, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por representantes do Gabinete do Ministro; do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; da Secretaria da Agricultura Familiar – SAF; da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, Secretaria de Reordenamento Agrário – SRA e por representantes das universidades executoras do Programa; representantes dos movimentos sociais populares do campo parceiros; representantes das federações do movimento estudantil das Ciências Agrárias (MDA; INCRA, 2004).

Como já mencionado, a turma-piloto foi pensada em duas fases: I – Estágio de Vivência, articulando ensino, pesquisa e extensão; realizado com estudantes do último semestre da graduação das áreas das agrárias, acompanhados por técnicos(as) da assistência técnica e/ou social. As áreas de atuação para a construção do projeto de intervenção eram indicadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo; II – Especialização *lato sensu*, com a construção do Projeto Político-Pedagógico do curso em rede por proximidade territorial. Essa rede, além de ter intelectuais das instituições próximas, contava também com a participação dos estudantes e movimentos.

Participaram da turma-piloto 16 instituições ⁴² de ensino que se juntaram e construíram cinco cursos de especialização, distribuídos na seguinte forma: Região Norte – Pará e Acre (instituição certificadora: UFPA); Região Nordeste 1 – Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte (instituição certificadora: UFC); Região Nordeste 2 – Bahia, Sergipe, Paraíba e Pernambuco (instituição certificadora: UFPB); Região Centro-Oeste – Goiás e Mato Grosso (certificação conjunta); e Região Sul/Sudeste – São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul (instituição certificadora: UFPR).

Em 2007, o programa passa por avaliação e adequação, e, como nos informa Casimiro (2009, p. 30), houve muitos percalços na implementação dessa ação, o que é natural face à mudança de paradigma para os sujeitos envolvidos. A execução passa a ser apenas a pós-graduação.

Em 2011, o programa é inserido no manual do Pronera, instrumento que orienta os procedimentos de apresentação de projetos, tornando-se, dessa forma, uma ação permanente, com o objetivo de:

- I. Promover processos de educação em nível de pós-graduação *Lato Sensu* que contribuam para formação de profissionais de ATEs/ATER preparados para

42 Região Norte: Universidade Federal do Acre (UFAC) e Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Marabá, atual Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); região Nordeste: Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Ceará (UFC), Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), atual Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), campus do Recôncavo Baiano, atual Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Região Centro-Oeste: Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Goiás (UFG); regiões Sul/Sudeste: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

desencadear processos capazes de contribuir com a transformação das condições de vida e de produção dos assentamentos na perspectiva da sustentabilidade em termos técnico, ambiental, econômico, cultural e social; II. Promover a articulação entre esse processo de formação e a concretização das políticas públicas de ATER/ATES nos assentamentos, integrando as ações de educação do campo e organização da produção; III. Contribuir para a criação e o fortalecimento de grupos de professores-pesquisadores nas Universidades Brasileiras que tenham como objeto de ensino, pesquisa e extensão, a transformação das condições de produção e de vida nas áreas de reforma agrária em direção a um paradigma sustentável (MDA; INCRA, 2011, p. 78).

Em 2012, o Incra faz parceria através de termo de execução descentralizada com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de apoiar projetos de pesquisa científica, tecnológica e extensão, por meio de seleção de projetos

com foco em inovação tecnológica que desenvolvam ações de experimentação, validação e disponibilização participativa de tecnologias apropriadas ao desenvolvimento dos assentamentos do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) (CNPq; MDA; INCRA, 2012).⁴³

. Essa ação tem o propósito de qualificar a formação de assentados, estudantes e técnicos extensionistas para a geração de conhecimento, a capacitação técnico-profissional e a prestação de serviços de Assistências Técnica e Extensão Rural junto aos assentados, considerando os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação do Campo, do Pronera e da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. Essa parceria selecionou 35 projetos, sendo 12

43 Item II.1.1. da Chamada CNPq/MDA-INCRA 26/2012.

da Região Nordeste; quatro da Região Norte; seis da Região Centro-Oeste; oito da Região Sudeste; e cinco da Região Sul.

Contextualizando esse momento de concepção do programa, iremos discorrer, na seção seguinte, sobre a contribuição do Residência Agrária na construção dos cursos de pós-graduação do Pronex, baseada na pesquisa-ação, que é uma pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, o Residência Agrária envolveu uma gestão participativa na construção não só do programa, mas também da pesquisa e dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

Os projetos político-pedagógicos

Os projetos político-pedagógicos dos primeiros cursos deixam o legado da construção de uma educação democrática e participativa, pensada a partir da realidade das comunidades que desenvolveram o Estágio de Vivência. O livro Educação do Campo e Formação Profissional – a experiência do Programa Residência Agrária traz relatos sobre a turma-piloto, demonstrando, ao longo dos seus artigos, que a construção da pesquisa e projeto político dos cursos foi feita de forma participativa, e os(as) professores(as) também mudaram o olhar ao desenvolverem a extensão no formato do Residência. “Nós já fazíamos extensão, um curso aqui, outro lá, um dia de campo, mas dessa forma é a primeira vez e dificilmente voltaremos a fazer da forma que fazíamos”, declarou um professor no Seminário de Encerramento do Estágio de Vivência (apud CASIMIRO, 2015, p. 31).

Os projetos político-pedagógicos dos primeiros cursos apresentam diferenças entre si, conforme a concepção e formação dos diversos sujeitos envolvidos em sua construção,

levando-se também em consideração a construção do conhecimento nas universidades, as estratégias presentes na rede de relações dos(as) trabalhadores(as) do campo, as experiências profissionais dos estudantes, professores e dos movimentos, os fatores econômicos, políticos e sociais do campo. A coordenação nacional produziu o relatório⁴⁴ dos projetos, que expressa as relações entre Estado e sociedade, incorporando regras jurídicas, bases legais que nem sempre permitem o avanço das propostas, por mais bem-intencionadas que sejam. Foi a diversidade de sujeitos, de instituições e de conhecimentos que deu materialidade aos projetos pedagógicos dos cursos.

Esses projetos pedagógicos demonstram as relações de poder, econômicas, políticas e culturais das quais resultam questões práticas que precisam ser explicitadas e consideradas na reflexão dos participantes durante a execução dos cursos.

Mesmo com essas diferenciações, há pontos comuns nos projetos, que nós expressamos como sendo o interesse em uma formação que eleve a qualificação dos sujeitos que atuam ou venham a atuar no campo. Isso ocorre por meio da elevação da qualidade da assistência técnica e da extensão rural, utilizando metodologias participativas e projetos coletivos criativos e tecnologicamente avançados, capazes de reorientar as práticas sociais de modo ecologicamente sustentável e socialmente justo.

Uma das dimensões presentes nos cursos de qualificação para formar novos(as) educadores(as) do campo está na proposta pedagógica da pesquisa. Isto é, para trabalhar

44 Texto elaborado e ampliado por Camila G. Guedes (Incra/MDA); Eraldo Ramos Filho (Doutorando Unesp); Fernanda Litvin (Bolsista Residência); Lais M. Sá (UNB) Laura Angélica (UFPA/Marabá); Maria Inês Escobar (Incra/MDA); Mônica C. Molina (Incra); Renato (FEAB) Sonia Meire A. de Jesus (UFS e CPN Pronera); Tatiana Rabelo (Incra); Willer Barbosa (UFV/Viçosa) no Seminário da Comissão Técnico-Científica da Comissão Nacional em Brasília, 21 e 22 de outubro de 2005.

e realizar intervenções no campo, esses(as) educadores(as) necessitam saber ler a realidade com suficiente espírito crítico, duvidar, argumentar, construir conhecimentos. A pesquisa é um ambiente de aprendizagem, de construção do conhecimento no contexto da cultura camponesa⁴⁵, e não pode prescindir da relação intrínseca entre prática-teoria-prática.

O ato de pesquisar, no contexto do campo brasileiro, para os estudantes e professores do curso de especialização do Residência Agrária, contribui para a produção dos conhecimentos a partir das práticas sociais dos camponeses.

O nome “práticas sociais” inclui o conjunto de ações que existem nas comunidades e, mesmo que ocorram e possam ser analisadas em separado, todas elas possuem relações de interdependência. É dessa forma que podemos dizer que um problema na produção econômica não pode ser visto de forma isolada, mas tem a ver com a educação, com as condições de saúde dos trabalhadores, com a inserção dos jovens e das mulheres, com as relações de poder entre os gêneros, com as formas de produção dos conhecimentos, valores, entre outros.

A interpretação das práticas econômicas por meio de uma constelação de outras práticas constitui um marco que diferencia esse curso na formação dos técnicos, porque não é simplesmente observar que os problemas estão relacionados entre si, mas, fundamentalmente, reconhecer que as explicações usadas por nós não dão conta de analisar a complexidade dessas relações.

Portanto, não basta trabalhar contra a fragmentação do conhecimento, é necessário descobrir quais os conhecimentos

45 A cultura camponesa é entendida, nesse programa, como sendo o conjunto das formas específicas de reprodução da existência humana por meio do trabalho familiar rural, que acontece na relação direta entre os sujeitos que possuem laços de pertença com a terra, as águas e a floresta, possuem formas de organização de vida intrinsecamente ligadas à natureza e dela dependem diretamente para garantir a continuidade da vida, produzindo cultura, ou seja, saberes, conhecimentos, tecnologias, estratégias políticas, econômicas e sociais, para garantir a vida digna no campo brasileiro.

e saberes que nós não conseguimos enxergar e que podem contribuir para novas práticas, como também questionar por que certas teorias não conseguem explicar ou dar conta de uma certa realidade. Por isso, muitas vezes utilizamos a expressão: “na prática, a teoria é outra”. Isso significa dizer que a teoria não consegue explicar uma prática X, e nos leva a repensar nossos conceitos. Reconhecer que todo conhecimento é incompleto, é parcial, contribui para orientar a nossa pesquisa e as nossas ações para além das verdades preestabelecidas, da arrogância de que muitas vezes nos valemos para impor um modo de pensar e de agir, utilizando a própria formação acadêmica ou o discurso da experiência como verdades absolutas, como se estes não pudessem ser questionados, reavaliados, ou reinventados. Por mais difícil que seja, compreender essa incompletude é fundamental para não acharmos que temos resposta para tudo.

Apostar em práticas construtivas capazes de elevar nossa capacidade para analisar e intervir responsavelmente, por meio da pesquisa, é compreender que a pesquisa pode estar articulada ao projeto de campo, e não a um projeto de cada estudante ou de um professor, a ser colocado para a comunidade, mas a partir de um projeto de ação construído de modo participativo, capaz de orientar uma intervenção sistemática.

Para isso, é necessário que o(a) residente seja aceito pela comunidade, seja visto pelo outro como uma pessoa que irá participar da sua vida em diversas situações.

Quando os estudantes fizeram o estágio de vivência que antecedeu a este curso, tentaram fazer um estudo da realidade, para isso, foi necessário que eles fossem aceitos pela comunidade, pelas lideranças, pelas famílias. Essa convivência permitiu que ora os estudantes se colocassem como observadores, ora como participantes. É nisto que consiste a relação do pesquisador com as comunidades (GUEDES; ESCOBAR, 2005, p. 9).

Não foi inventado nada de novo, apenas retomado, no curso de especialização, um processo que já existia e que exigirá um maior envolvimento na pesquisa, bem como na sistematização teórica. Assim, a pesquisa poderá interferir numa série de aprendizagens em situações de vivência, tais como: observação das diferentes situações que interferem na produção econômica; identificação dos problemas e dos aspectos positivos da agroecologia, entre outros.

O projeto de ação

O desenvolvimento é pensado e realizado em função de um território concreto, dos seus recursos, da sua história, da pertença e identidade dos que vivem ou trabalham nele, a quem caberá um papel central na projeção de um futuro coletivamente assumido. O desenvolvimento é indissociável do território em que se inscreve, e este, dos sujeitos que acolhe e o modelam, sendo por ele igualmente modelados. Dessa forma, os(as) pesquisadores(as) passam por um processo de formação diferenciada, na medida em que são obrigados a reconhecer as complexas relações que engendram a sua prática profissional, e a refletir sobre os conhecimentos que a sustentam. Assim, pode-se afirmar que o território tem também um aspecto epistemológico e social, para o qual o(a) residente deve estar atento.

A ação de formação dos cursos de Residência Agrária organiza-se como um processo de construção coletiva de solução de um problema identificado e assumido localmente, que depois será equacionado por equipes mistas ou por coletivos diferenciados. O conhecimento acadêmico deixa de ser privilégio dos ricos e passa a ser parte dos sujeitos do campo que estão na base, com a proposição e execução de ações que visam a transformar os territórios camponeses. Dessa forma, a pesquisa contribui para a autonomia dos trabalhadores e trabalhadoras.

Um dos pontos fundamentais na pesquisa dos cursos de pós-graduação Residência Agrária está na postura do(a) pesquisador(a) em não substituir os conhecimentos por considerar que o conhecimento científico seja o único capaz de explicar toda a realidade. Não se trata também de fazer o jogo de que tudo o que é produzido pelos trabalhadores está correto e é o melhor para todos, mas de compreender as diferenças, equivalências e complementaridades entre as diversas formas de produção do conhecimento, as práticas e os saberes.

As pesquisas no Residência Agrária são baseadas na pesquisa-ação, uma estratégia metodológica de pesquisa social comprometida com os problemas conjunturais e estruturais que afetam a vida humana e as condições ambientais, com uma crítica aos modelos de desenvolvimento que degradam a vida. É uma concepção de ciência que não produz dicotomia entre ciência pura e a ciência tecnológica/social. Por isso, ela nunca será pura, nem somente tecnológica, porque não há ciência que não seja produzida por nós humanos e muito menos que não esteja a serviço da humanidade. Isto não quer dizer que toda ela esteja contribuindo para o avanço da humanidade.

As turmas pós-projeto piloto também cultivaram a pesquisa que se desenvolve em um espaço de comunicação, tendo como preocupação um problema a ser solucionado e que, portanto, necessita de ações concretas. Fato que podemos observar nos cadernos Residência, lançados em 2016, produto do Congresso do Residência realizado em agosto de 2015, que contou com 294 trabalhos. Os livros são organizados por eixos temáticos: Desenvolvimento Territorial; Cultura; Educação do Campo e Agroecologia, materializando a ideia de que um outro modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro é possível.

Controle social – participação social

O controle social é um instrumento democrático, e muitas vezes burocrático, no qual há a participação dos cidadãos no exercício do poder, colocando a vontade social como fator de avaliação para a criação de metas a serem alcançadas no âmbito de algumas políticas públicas. Ou seja, é controle da sociedade sobre o Estado, nas regras definidas pelo próprio Estado, o que faz desse espaço difuso, ao mesmo tempo, local de resistência da população organizada diante da política neoliberal de mercantilização e privatização do atual governo. Sua origem se deu, ao longo do processo de redemocratização, em um movimento que propunha a atuação da sociedade civil como sinônimo de tudo aquilo que se contrapunha ao Estado ditatorial.

O Residência Agrária reflete uma ação de participação social articulada com políticas de produção agroecológica e agropecuária, mercados, geração de renda, educação, alimentação, saúde, cultura, participação familiar e cooperativas, para além do tripé do Pronera: Incra, instituição de ensino e movimentos sociais e sindicais do campo. A primeira versão do Residência contou com a participação da FEAB e das secretarias do MDA. Nos projetos político-pedagógicos dos cursos, os(as) agricultores(as) familiares e camponeses(as) também desenharam os cursos através do olhar do estudante que desenvolvia a vivência em suas comunidades. Isso é que faz o verdadeiro sentido da Residência. As grades curriculares dos cursos, como não tinham uma orientação nacional e, como explicado anteriormente, precisavam atender às necessidades da agricultura familiar camponesa, permitiram as particularidades vivenciadas pelos envolvidos, inclusive os(as) técnicos(as) do Incra, que, na segunda versão, participaram como estudantes, podendo, assim, vivenciar a metodologia e as

especificidades do programa que tanto defendem dentro da autarquia em seus aspectos administrativos.

Podemos então dizer que o Residência Agrária produziu efeitos sobre vários aspectos da produção da existência humana na sua relação entre o trabalho e a cultura vivida. A cultura da comunidade e do território pode e deve constituir um ponto de partida sobre o qual se atua de forma criativa, fazendo evoluir a tradição, que não se pretende imobilizar no tempo, mas dela extrair elementos valorizadores de atividades que possam ser criadas e de produtos e serviços que essas atividades possam propor.

A consolidação desse projeto democrático e humanizado na formação de verdadeiros técnicos(as) especialistas para o desenvolvimento rural contrapõe-se a toda a política do agronegócio. A participação social não é algo dado, ela é construída e pode ir aumentando gradativamente pelo aumento do número de pessoas. Dessa forma, a construção coletiva nos projetos de Residência Agrária implica engajamento de todas as partes.

São os movimentos sociais e sindicais que constroem uma nova dinâmica na luta por direitos. Reescrevemos um capítulo importante da história a partir do momento em que não os colocamos mais como clientes, como a velha política brasileira os colocou sempre, mas, sim, como sujeitos de direitos, sujeitos que cotidianamente se reinventam em suas formas de fazer lutas, de conquistar palmo a palmo essa condição social de sujeito histórico.

Nesses 22 anos de Pronera e 17 anos do Residência Agrária, construímos uma história que governo nenhum nos fará esquecer, ou simplesmente nos colocar como marginalizados das próprias políticas que construímos. A educação foi construída com a luta, como diz Arroyo:

Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares. De seus avanços na consciência dos direitos (ARROYO, 2003, p. 30).

Portanto, é no aprendizado dos direitos que a dimensão educativa emerge, redefine-se o papel da luta no campo na construção dos diversos direitos, pois é a partir dessa consciência das ausências de direitos, e, por conseguinte, da profunda exclusão a que os sujeitos sociais estão submetidos, que a pluralidade das lutas se organiza.

Considerações finais

O Residência Agrária inovou metodologicamente ao pensar em uma formação diferenciada para os profissionais da área de agrárias, ao prever o contato diretamente com as comunidades atendidas. O estágio de vivência e a construção do projeto em rede para os cursos de especialização valorizaram os modos de viver, os conhecimentos dos agricultores, a agroecologia, entre outros, como formas diferentes de lidar com o desenvolvimento dos territórios dessas famílias (assentamentos, pequenas propriedades rurais, etc.).

Das turmas-piloto do programa à parceria com CNPq, houve ampliação das áreas de conhecimento. No início, os cursos perpassavam pelas áreas de agrárias e de educação. Posteriormente, as parcerias renderam cursos nas áreas jurídica, agrária, de artes e de educação.

Em 2014, foi publicado o Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria-Geral da Presidência da República (SG/PR); MDA; Incra; a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab);

o Ministério das Comunicações (Minc); a Secretaria Nacional da Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego (SENAES/TEM), com objetivo de implementar o Programa de Fortalecimento da Autonomia Econômica e Social da Juventude Rural. Esse acordo gerou a segunda chamada pública entre o Incra e o CNPq, desta vez para cursos de nível médio.

A segunda Chamada Pública MCTI/MDA-Incra/CNPq 19/2014 teve a parceria, além do Incra/Pronera e CNPq, da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), com o objetivo de implementar cursos de nível médio e de extensão para a juventude dos assentamentos e da agricultura familiar. Foram selecionados 34 projetos no país. A finalidade do edital era capacitar jovens de 15 a 29 anos em extensões tecnológicas e inovadoras que visem a contribuir significativamente para o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, da agricultura familiar, e de comunidades tradicionais e extrativistas. Essa foi a única ação executada pelo Acordo de Cooperação Técnica supracitado. Muito pelo fato de que, em 2016, ocorreu o *impeachment* da presidente Dilma.

Desde o início do atual governo, não se sabe qual o futuro da educação do campo. Porém, sabendo que o Pronera é uma política pública garantida pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, a ser executada pelo Incra, é uma ação que depende de recursos para operacionalizar os cursos. A queda de orçamento já vem ocorrendo desde o golpe em 2016. Naquele ano, o orçamento previsto foi de R\$ 27 milhões; em 2017, de R\$ 14,8 milhões; em 2018, de R\$ 19,7 milhões; em 2019, de R\$ 8,3 milhões e, em 2020, o montante é de R\$ 3,8 milhões a ser executado pelo INCRA e de R\$ 9,5 milhões a ser executado pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), conforme a Lei Orçamentária Anual 13.978, de 17 de janeiro de 2020.

O MAPA instituiu o Programa de Residência Profissional Agrícola (PRPA), através da Portaria 27, de 11 de março de 2020.

O objetivo é promover a qualificação de jovens estudantes e recém-egressos dos cursos de ciências agrárias e de áreas afins. Esses estudantes poderão fazer estágio ou residência com treinamento prático, orientado e supervisionado. Desenhado no modelo do Residência Agrária, esse programa vai na contramão dessa ação do Pronera, pois, de acordo com o inciso I, do art. 4 da Portaria, as Unidades Residentes serão empresas do agronegócio, fazendas ou unidades de produção, cooperativas, empresas de assistência técnica, nacionais ou internacionais, da administração direta e indireta, e a sociedade civil organizada, que utilizem tecnologia de produção. O que nos deixa a seguinte pergunta: será o novo Residência Agrária? Um novo desenho para a educação do campo? A educação do campo, que nasceu dos movimentos sociais, disputa um projeto de campo e de sociedade, em que a centralidade é fonte de formação da produção de conhecimento. Só o tempo nos dará respostas desses campos em disputa.

Referências

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003 ISSN 1645-1384 (online). Belo Horizonte: UFMG. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arrojo.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Lei 5.465, de 3 de julho de 1968, Lei do Boi. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

_____. Lei 13.978, de 17 de janeiro de 2020, Lei Orçamentária Anual. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113978.htm>. Acesso em: 21 abril. 2020.

CASIMIRO, M. I. C. *Educação do Campo e Formação Profissional: a experiência do programa Residência Agrária*. Brasília: NEAD-MDA, 2009.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Convida os interessados a apresentarem propostas nos termos estabelecidos. Chamada de outubro de 2012.

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. *Contag: 40 anos de lutas ao lado do homem e da mulher do campo*. Brasília: Contag, 2015. 116 p.

_____. *Segundo Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais: Anais eletrônicos*. Brasília: Contag, 1973. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/ctg_file_982464624_19012017154049.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

COSTA, M. I. *O Programa Nacional de formação de estudantes, qualificação profissional para Assistência Técnica e Extensão Rural*: Residência Agrária. Brasília: NEAD-MDA, 2010.

ESALQ/USP. *ESALQ tem egressos que influenciam o agronegócio*. Disponível em: <<https://www.esalq.usp.br/banco-de-noticias/esalq-tem-egressos-que-influenciam-o-agroneg%C3%B3cio>>. Acesso em 29 fev. 2020.

GUEDES, C. G.; ESCOBAR, I. *Relatório Técnico Residência Agrária – seminário região sul e sudeste*. Curitiba: UFPR, 2005.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R., CALDART, R. (Org). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. Brasília, 2002, p.25-36 (Coleção por uma educação do Campo, 4).

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *Portaria INCRA 57*, de 2004. Brasília, 2004.

_____. *Manual de Operações*: Pronera. Brasília, 2011.

_____. *Manual de Operações*: Pronera. Brasília, 2014.

_____. *Manual de Operações*: Pronera. Brasília, 2016.

MOLINA, M. C. et al. (Org). *Educação do Campo e Formação Profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília, DF: MDA-NEAD, 2009.

MOLINA, R.; SANFELICE, J. Ditadura e educação agrícola: a ESALQ/USP e a “gênese” do agronegócio brasileiro. *Educação & Sociedade*. 39. p. 321 a 341. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)/Unicamp, 2018.

MORISSAWA, M. *A História da Luta pela Terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 140.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Site do MST. 2020. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NEUMANN, P.; BERGAMASCO, S. M. P. (Org). *Desenvolvimento Territorial: Pronera – Desenvolvimento sustentável dos assentamentos*. Série Cadernos Residência Agrária.

SOUSA JÚNIOR, J. *Marx e a crítica da Educação*. São Paulo: Ideias e Letras, 2000.

**PRONERA E RESIDÊNCIA JOVEM NO ESTADO DO PARÁ:
da aprendizagem significativa à construção dos sujeitos
de direitos na Amazônia**

Denival de Lira Gonçalves

Introdução

O presente estudo tem como objetivo analisar e discorrer sobre as contribuições das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) através do curso de nível médio integrado com curso profissionalizante de agropecuária, desenvolvido na Casa Família Rural, do município de Cametá⁴⁶, Estado do Pará, tendo como elemento primordial a educação do campo baseada na pedagogia da alternância, atribuída à realidade das populações rurais e ribeirinhas. De abordagem qualitativo-quantitativa, teve como base a pesquisa participante, e, como parâmetro prático, atividades integradas que mesclam investigação social, trabalho educacional e ação. Como experiência pioneira operacionalizada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), através do Projeto de Fortalecimento da Juventude Rural – INCRA/CNJ/CNPq, no âmbito das ações de Educação do Campo e Cidadania, sob a égide do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) nessa região paraense,

46 Cametá é um município situado na região do Baixo Tocantins no estado do Pará, cuja fundação data de 1635, considerado o mais antigo dentre aqueles que formam a região Tocantina e que, por sua importância histórica, empresta o nome à microrregião de Cametá. Com uma população estimada em 137.890 habitantes, é formado pela sede, dez distritos e mais de 100 ilhas. Apresenta IDHM de 0,577, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano. Sua economia baseia-se principalmente na agricultura, no extrativismo vegetal e na pesca artesanal. Tem o extrativismo como principal meio de subsistência.

conseguiu transpor o desafio de garantir educação formal a uma parcela da população campesina ainda desprovida desse atendimento por parte do Estado brasileiro.

Pautado em uma educação coletiva, de formação humana e de valorização da realidade dos indivíduos do campo em seus vários aspectos, o projeto, que, em sua estrutura de atuação, uniu as experiências advindas das comunidades da floresta e dos povos tradicionais ribeirinhos, proporcionou visibilidade aos indivíduos alijados das políticas públicas de educação do campo na região da Amazônia Tocantina⁴⁷. Contribuindo sobremaneira para a garantia de cidadania ao congregar conhecimentos educacionais básicos inerentes à estrutura epistemológica técnica, configurou-se em uma iniciativa singular que permitiu aprendizagem significativa indispensável à potencialização do meio rural e desenvolvimento do homem amazônida paraense. Mostrou-se decisivo ao proporcionar a construção de sujeitos de direitos, autores de sua própria história, condição primordial para a emancipação político-social dos trabalhadores e trabalhadoras das terras e das várzeas da região Tocantina no Estado do Pará.

Vinculada à premente busca pelo desenvolvimento sócio-histórico das relações sociais afirmativas das políticas que de fato atendam aos direitos sociais dos agricultores assentados e suas perspectivas educacionais, a experiência de ensino aplicada na região Tocantina Paraense firmou-se como fomentadora de cidadania e de uma educação do campo. Esta pensada a partir dos anseios das comunidades tradicionais e, acima de tudo, gestada por seus próprios atores.

Enquanto ponto de referência da indissociabilidade com os movimentos sociais, a educação do campo, ação dinâmica

47 Compreende a porção situada em uma zona de fronteira, mais especificamente entre a Amazônia Central e a Amazônia Oriental, região localizada no Nordeste Paraense, com uma população de 740.045 mil habitantes segundo o último censo, dos quais 53% residem na zona urbana e 47% na zona rural (GONÇALVES, 2018).

de construção e reconstrução, destaca-se como marco por excelência. Isso no sentido de garantir aos sujeitos do espaço geográfico do campesinato os direitos ao desenvolvimento pleno de sua cidadania e a uma educação para a transformação social e o desenvolvimento humano (PRAZERES, 2012).

Diante das lutas e dos anseios dos trabalhadores do campo, das reivindicações e proposições por uma política de educação do campo comprometida com a justiça social por meio da democratização do acesso à escolarização, nasce, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/1998, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Hoje sob a tutela do Incra⁴⁸ e amparado pelo Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, o Pronera, em suas diretrizes, mantém o compromisso de promover o acesso à educação profissional e tecnológica com perfis adequados às características da população rural, assim como ações voltadas à formulação de projetos nos demais níveis de ensino básico, de nível superior e de pós-graduação.

É nessa perspectiva que o presente trabalho tem o propósito de socializar a rica experiência de educação do campo, através do curso de nível médio integrado/profissionalizante desenvolvido pelo Pronera no município de Cametá. Assume, dessa forma, importância primordial no sentido de destacar a necessidade de fortalecimento dessa experiência e a continuação de projetos educacionais dessa natureza na região do Baixo Tocantins.

48 Autarquia federal cuja missão prioritária **é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional**. Criado pelo Decreto 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente o Incra está implantado em todo o território nacional por meio de 29 superintendências regionais.

Educação do campo, pedagogia da alternância e o limiar do desafio na Amazônia Tocantina

O sentido de uma educação verdadeiramente do campo perpassa pela seguridade e defesa de um projeto político de construção do agricultor atendido em seus direitos enquanto cidadão e protagonista de sua própria história educacional. Para Munarim (2011, p. 28), a educação do campo deve ser pensada para “a emancipação humana, que tem no horizonte a superação das relações sociais capitalistas”. Nesse ínterim, a educação voltada às populações do campo deve engendrar processos de transformação social capazes de consolidar a formação humana, a busca do conhecimento e a garantia de permanência do homem do campo em sua terra. Dessa maneira, a educação do campo como elemento novo na luta pela cidadania do homem do campo traduzindo em “caráter efetivo que deve ser traduzido e inserido em um ambiente de homens e mulheres que produzem cultura e que caminham em busca da cidadania” (NASCIMENTO; RIBEIRO; SOUZA, 2009, p. 10).

Pontuando a educação do campo como ação mobilizadora que tem na pedagogia da alternância o seu método por excelência, Ribeiro (2008, p. 30) aponta para o fato de que esta “tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo”. Dito isto, a pedagogia da alternância voltada às ações de educação do campo é, em suma, elemento sinalizador de um novo projeto de sociedade e de educação emancipatória.

Nascida da experiência das “Maisons Familiares Rurales” francesas e transportada para o cenário dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), a pedagogia da alternância é uma metodologia baseada no desenvolvimento educativo em vários períodos, lugares e atividades formativas. Desse modo, faz não apenas pura e simplesmente a modificação de um espaço físico e de práticas educacionais no

processo formativo, mas procura interconexões entre os momentos de construção do conhecimento obtidos nos espaços físicos de uma sala de aula com aqueles nos quais esses conteúdos epistemológicos são testados e dilatados com as experiências de vida no seio da realidade do educando em seu dia a dia.

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente ou jovem adulto) em formação, isto é, “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território (GIMONET, 2007, p. 19).

As dinâmicas da pedagogia da alternância na educação do campo no cotidiano do Estado brasileiro teve seu fortalecimento impulsionado diante da ausência de perspectivas do homem do campo frente a programas educacionais oficiais dissociados de sua realidade, da falta de condições estruturais que permitissem aos jovens, uma formação baseada no diálogo e na interação de diferentes realidades ao longo do processo formativo do educando (FROSSARD, 2018). Os momentos de aprendizagem dos educandos dentro do contexto do tempo escola, somado às experiências formativas adquiridas no trabalho com a família-comunidade, permitem que a educação do campo, em seu aspecto libertador, seja mecanismo de construção de um novo modelo de sociedade igualitária.

Numa educação do campo que pretenda repensar o espaço educativo do campesinato em suas diversas singularidades, redesenhando o desenvolvimento do território brasileiro, Molina (2002, p. 39) é incisiva ao afirmar que cabe a esta “ajudar na compreensão de que a relação não é hierárquica,

mas de complementariedade: a cidade não vive sem o campo e vice versa”. A educação do campo assume, então, a tarefa de promotora da garantia dos direitos à escolarização plena dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e do desenvolvimento social, político, econômico e cultural desses sujeitos.

Reafirmando a educação como arcabouço de um projeto territorial tendo a sustentabilidade como anseio e a construção de uma concepção de homem e de nação, Hage (2005, p. 61) enfatiza que a educação do campo precisa ser assumida como política de Estado, permitindo, assim, uma nova configuração no retrato das escolas rurais. O autor, frente à realidade das populações camponesas da Amazônia, sublinha que a heterogeneidade, característica primordial desse bioma, deve ser “valorizada e incorporada nos processos e nos espaços e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região” (HAGE, 2005, p. 61).

Consolidando sua posição como protagonista das políticas públicas clamadas pelos sujeitos camponeses, a educação do campo, em Miranda (2015, p. 165), destaca-se pelo respeito “às singularidades do povo ao qual se destina”, ressaltando que, na especificidade do cenário amazônico, deve acima de tudo atender aos aspectos “macro e micro que orientam as ações e as concepções dos camponeses amazônicos” (MIRANDA, 2015, p. 167).

No cenário de uma Amazônia plural e heterogênea, a educação do campo como ação integradora pauta a luta e a construção das relações de poder emanados da estrutura dos viveres e das memórias coletivas das populações tradicionais do ambiente rural (SOUZA, 2015). Esse processo de formação das identidades e das garantias sociais dos povos do campo não é diferente quando remetido à realidade da Amazônia Tocantina e ao desafio de uma educação para a transformação.

Considerar o desenvolvimento de projetos educativos diferenciados e articulados com os anseios de uma população relegada à invisibilidade no processo de construção social é

defender como primordial a tomada de posição por uma nova educação, que contemple as especificidades da população do campo amazônico. Ao pensarmos em uma educação do campo para a Amazônia Tocantina, necessário se faz tecer as estruturas de um contexto educacional integrador, que congregue novas e múltiplas competências e habilidades, forjadas na luta pelo respeito ao sistema de direitos fundamentais dos cidadãos, balizadores do Estado democrático brasileiro.

Promover o acesso a uma educação de qualidade, voltada ao desenvolvimento e à melhoria das condições de existência dos povos do campo na Amazônia Tocantina, é, sem dúvida, compreendê-los enquanto sujeitos de direitos, titulares de “uma ampla proteção social através de políticas públicas sociais as quais garantam condições de uma vida digna e com condições para uma cidadania ativa, ou seja, participativa da esfera pública” (DIAS; LARA; BUTIERRES, 2012, p.126).

A educação do campo, gestada no seio das tensões e das disputas de poder no ambiente da Amazônia Tocantina, possibilitará o reconhecimento das populações originárias deste território como sujeitos plenos de direitos, cujas conquistas serão emanadas das lutas travadas no próprio meio social e da apropriação dos saberes acumulados historicamente e dos conhecimentos científicos necessários à superação dos desafios do mundo do trabalho e ao desenvolvimento pleno da cidadania.

O Projeto Residência Agrária Jovem e a experiência do Pronera na qualificação da juventude rural no município de Cametá

Nascido do clamor dos movimentos sociais e sindicais pela garantia de acesso à escolarização de jovens e adultos trabalhadores rurais, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) inicia suas ações no ano de 1998,

como política pública auxiliadora no debate “acerca do direito dos povos do campo e de outras esferas públicas” (FELIX, 2015, p.36). Durante seus vinte e dois anos de atuação como auxiliador da justiça social para os cidadãos do campo, o Pronera, através dos inúmeros projetos educacionais implantados pelo país, representa, enquanto política pública emancipatória, a possibilidade concreta de trabalhadores e trabalhadoras do campo e, em particular, as populações das áreas amazônicas, serem reconhecidos como sujeitos de direito, com acesso digno e verdadeiro à educação e ao trabalho qualificado. O Pronera tem como objetivo primordial,

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária (MDA; INCRA, 2016, p. 21).

O Pronera no Estado do Pará inicia sua trajetória no ano de 2000, com a implantação de cursos de formação de professores(as) que atuavam nas escolas do campo nas regiões nordeste e sudeste paraenses. A preparação do corpo docente das áreas de reforma agrária permitiu uma atuação mais incisiva por parte do programa, que, em parceria com instituições de ensino superior e sociedade civil organizada, conseguiu desenvolver ainda cursos de alfabetização cidadã, ensino fundamental, Técnicos em Agropecuária, Agroindústria, Bacharelado em Agronomia, Graduação em Pedagogia, Geografia e, inaugurando o desbravamento de níveis formativos de pós-graduação, um curso de Especialização em Geotecnologias.

Para Lopes (INCRA, 2004), o pioneirismo da atuação do Pronera no Estado do Pará, e as experiências vivenciadas no

desenvolvimento dos projetos por meio do Pronera, constituíram-se em um importante ponto de partida na construção de uma nova percepção sobre os povos do campo, sobre seus anseios, suas necessidades, seus diferentes modos de vida.

Sua relevância, enquanto projeto de educação popular, consiste na possibilidade efetiva de estimular a compreensão da realidade como resultado de decisões humanas, politicamente orientadas, e incentivando neles o desejo de modificar esta realidade. Assim, a gênese da ação tomou como ponto de partida a visão de que é preciso partir da realidade vivida pelos educandos, conhecê-la, problematizá-la, buscando o auxílio de diferentes saberes, apontar possibilidades para a sua superação (INCRA, 2004, p. 547).

As ações pioneiras de educação do campo através do Pronera na região do Baixo Tocantins, no Estado do Pará, se deram pela implantação do Curso de Residência Jovem “Qualificação da Juventude Rural em Nível Médio Integrado com Curso Profissionalizante de Agropecuária no Município de Cametá/PA”, operacionalizado na Casa Família Rural daquele município. Fruto da parceria entre o Incra, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Conselho Nacional da Juventude (CNJ) – Chamada MCTI/MDA-INCRA/CNPq 19/2014, Fortalecimento da Juventude Rural –, foi proposto e administrado pela Universidade Federal do Pará, através do Campus Universitário do Tocantins/Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO/Município de Cametá, mas com uma forte parceria com a Associação da Casa Família Rural Cametaense.

Reconhecida pela Lei 12.020/2009 como escola comunitária a ser empreendida nos territórios camponeses de reforma agrária e dos movimentos sociais, a Casa Família Rural de Cametá tem por finalidade propiciar o desenvolvimento

integral dos cidadãos, prepará-los para o acesso às competências básicas, facilitando sua inserção no mundo do trabalho, em estudos superiores e ao mesmo tempo capacitando-os para interagir socialmente de forma integrada e responsável no mundo moderno (CASSOL, 2014, p. 4). Criada em 2001, é responsável pela condução de políticas públicas de educação rural de Cametá. Dotada de autonomia administrativa e financeira, assumiu o comprometimento com o desafio da oferta do Curso Médio Integrado com o Curso Profissionalizante de Agropecuária, cuja implantação foi gerada a partir de pesquisas de demandas na zona rural e pelo cenário da educação nas esferas municipal, estadual e nacional.

No contexto do desenvolvimento regional, a Casa Família Rural de Cametá tem como base a construção dos projetos político-pedagógicos com a comunidade escolar, tornando-a um instrumento de identidade, dinamismo e de intervenção a partir dos fundamentos da escola do campo e da educação voltada ao cidadão do campo. Trazendo a comunidade escolar para participar da gestão na construção dos referenciais de projetos de vida (trabalho, cultura, valores e conhecimento), as propostas e as ações educativas e sociais do Curso de Residência Agrária Jovem em Cametá mantiveram a defesa da “diversidade cultural, dos processos de interação e transformação do campo, da gestão democrática e do acesso ao avanço científico e tecnológico para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária”, principais fundamentos e os pressupostos norteadores do Pronera” (BRASIL, 2016, p. 16).

O grande desafio desse novo horizonte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é, sem dúvida, proporcionar visibilidade educativa aos jovens oriundos dos projetos agrários implantados na região Tocantina Paraense, que, até então, encontravam-se alijados dessa política pública educacional.

Com o objetivo de promover a capacitação profissional e a extensão tecnológica e inovadora de estudantes de nível

médio na faixa etária de 15 a 29 anos, o projeto de Residência Agrária Jovem desenvolvido na Casa Família Rural de Cametá teve a participação de 56 alunos bolsistas, regularmente matriculados nessa unidade de formação educacional humana no campo. Pensado a partir da proposta de integração e valorização das heterogeneidades presentes na gênese das ações de educação do campo, congregou jovens agricultores oriundos de quatro municípios paraenses, sendo 79% de Cametá, 16% de Limoeiro do Ajurú, 4% de Oeiras do Pará e 2% de Igarapé-Miri. Ainda sobre a distribuição dos alunos beneficiários desse projeto de intervenção, foi constatado que 32 jovens têm sua origem nas ilhas que integram os projetos de assentamento agroextrativistas na região, o que corresponde a 56% do total de alunos. Já os jovens originários de assentamentos tradicionais somam 17 indivíduos, compondo 31% dos educandos, e sete indivíduos são provenientes de áreas quilombolas, o que representa um percentual de 13% do total do alunado.

Ao analisarmos as dimensões sociais e as contribuições da operacionalização do Curso de Residência Agrária Jovem no município de Cametá, percebemos que o Pronera mantém o compromisso de desenvolvimento de uma educação em consonância com as demandas das comunidades campesinas em seus mais diferentes aspectos e sob suas diversas composições espaciais quando congrega a utilização dos conhecimentos básicos inerentes à estrutura primária do conhecimento técnico, atrelado à aprendizagem significativa e à realidade das populações rurais. Ainda sobre o essencial da proposta trabalhada no curso, Cassol (2014, p. 2) destaca que

Os princípios desenvolvidos no programa pautaram-se na construção coletiva do conhecimento, na experiência de vida, trabalho e luta social como ponto central de aprendizagem. O projeto beneficia uma formação integrada às experiências socioculturais dos educandos ao currículo, ao projeto político-pedagógico e às práticas

educativas. Essas experiências organizadas a partir da Pedagogia da Alternância ampliam a escolaridade dos filhos dos agricultores (as) comprometidos com a proposta e com a agricultura familiar. Pretende-se potencializar o desenvolvimento do meio rural, fortalecendo a agricultura familiar, as experiências de geração de emprego e renda, o respeito e a valorização do saber popular, a relação de troca de conhecimentos entre educador (a) e educando (a), a sistematização do conhecimento gerado nas experiências e leitura crítica do conhecimento socialmente construído pela humanidade e o conhecimento para a transformação da sociedade.

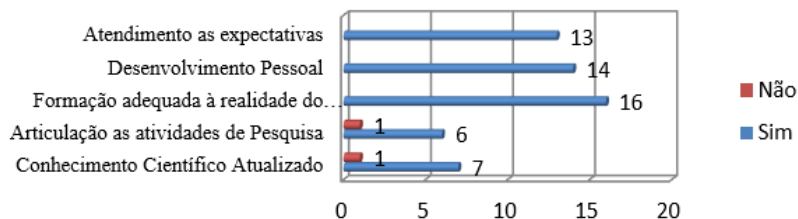
O sucesso do projeto do Curso de Residência Agrária Jovem na Casa Família Rural Cametaense encontra sua grande parcela de contribuição na utilização da pedagogia da alternância integrativa real com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização.

Sobre esse modelo de alternância, Gimonet (2007, p. 120) enfatiza que,

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

No Gráfico 1, é possível perceber a intrínseca percepção do grau de contribuição que o curso em análise proporcionou aos jovens que dele fizeram parte. Em uma ampla visão da importância desse projeto de intervenção, destaca-se que, para 76% do alunado, o curso trouxe significativo desenvolvimento no que tange à utilização dos conhecimentos em seu dia a dia, desenvolvimento pessoal e atendimento dos anseios.

Gráfico 1. Contribuições do Curso de Residência Agrária Jovem para os educandos.



Fonte: Relatório de Acompanhamento e Fiscalização INCRA/SR-01/PRONERA/002/2016 e Dados de Pesquisa de Campo (2016).

Os resultados demonstram que a estrutura pedagógica do modelo de alternância desenvolvido pelos projetos de educação do campo traz em seu bojo uma dinâmica diferenciada para o processo educacional no meio rural, principalmente aqueles que, segundo Nawroski (2012, p.11), foram “historicamente, menos contemplados pelo direito à educação”. Nesse contexto, observou-se, no desenvolvimento

do projeto, que a pedagogia da alternância trouxe para as ações educativas a formação em diferentes períodos de trabalho e estudo, em um processo inerente que visa a não destruir o contato do educando com o seu lugar de origem.

Em seu lócus de construção do conhecimento, a pedagogia da alternância trabalhada no projeto de Residência Agrária Jovem na Casa Família Rural de Cameté consolidou a preparação dos jovens para enfrentarem suas realidades de trabalho, com base em uma aprendizagem significativa, onde possam demonstrar habilidades e versatilidade em vários contextos do mundo do trabalho e das relações sociais.

Ainda sob a égide de uma educação para o desenvolvimento do campo e de seus principais atores, o Pronera, através do Curso de Residência Jovem, consagrou a importância do ensino embasado e construído no campo e para o campo, num contexto de valorização das identidades das populações rurais e a construção de estruturas de conhecimento que considerem as especificidades desses sujeitos (HAGE, 2005).

Os conteúdos significativos trabalhados no projeto do Curso de Residência Agrária Jovem no município de Cameté objetivaram o desenvolvimento de sujeitos autônomos e transformadores, o que ampliou a responsabilidade das instituições envolvidas na elaboração de mecanismos educativos que propiciem o desenvolvimento de capacidades para resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo, ter autonomia intelectual e respeito às regras de convivência democrática, em outras palavras, contextualizando o saber e o conhecimento com a realidade prática da vida e do trabalho. O curso, em sua gênese, pretendeu diagnosticar, mobilizar, valorizar e propiciar a aquisição de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes necessárias ao desenvolvimento do ser humano como ser integral.

Considerações finais

Ao possibilitar a ampliação da escolaridade dos jovens filhos dos agricultores do campo, das águas e das florestas amazônicas tocantinas, o projeto de Residência Agrária Jovem, desenvolvido na Casa Família Rural de Cametá, através do Pronera, permitiu a potencialização do desenvolvimento do meio rural enquanto espaço de construção e reconstrução social, onde emerge o cidadão transformador, senhor de seu próprio destino e arquiteto dos projetos educacionais que lhes são significativos (CALDART, 2002).

Enquanto política facilitadora de cidadania para a construção de sujeitos de direitos, protagonistas de seu próprio desenvolvimento, o Pronera, por intermédio da implantação de projetos educativos atrelados à natureza intrínseca da realidade dos agricultores, é um instrumento social de importância singular na estrutura da política de educação do campo na Amazônia e na emancipação político-social dos trabalhadores e trabalhadoras das terras e das várzeas.

Nessa perspectiva, as ações integradas de acompanhamento dos projetos educacionais atrelados ao Pronera na Amazônia Tocantina são mecanismos de apoio e dinamização das iniciativas por uma educação do campo emancipatória e comprometida com o desenvolvimento pleno da cidadania. Cabe ao poder público a garantia e o fortalecimento dos projetos educacionais em sua natureza técnica, voltados à ampliação da escolaridade dos jovens no campo e à garantia de uma educação para o desenvolvimento da agricultura familiar e da sustentabilidade do meio físico e do meio humano.

O processo de educação no campo é o conjunto de medidas integrantes das políticas públicas desenvolvidas há várias décadas no meio rural. Em muitas experiências, as pedagogias e, mais especificamente, as metodologias trabalhadas desconsideravam a história e a cultura da

população atendida, principalmente em localidades centrais da região amazônica, sempre trabalhadas com uma visão de segurança e desenvolvimento.

Priorizar os pressupostos sociais e humanos, e não apenas ações eivadas de significados, fomenta o processo de empoderamento dos sujeitos do campo, em que se vislumbra um momento de re(construção) paradigmática capaz do desvelamento das realidades, com o cidadão assumindo o direcionamento de sua história e dinamizando seu próprio processo de humanização.

É mister considerarmos que a educação de jovens e adultos, em seu aspecto profissionalizante, é algo imprescindível quando se almeja uma melhora na qualidade de vida das pessoas nos mais diversos pontos do território brasileiro. Na região Tocantina Paraense, mais precisamente nas áreas de assentamentos agrários, não é diferente. O projeto pretendeu somar ao conjunto das experiências de educação do campo outras atividades educativas que interagem com a dinâmica social e econômica dos(as) trabalhadores(as) rurais nos assentamentos agrários da Amazônia, contrapondo-se às políticas de exclusão traduzidas nos projetos de educação desenvolvidos no meio rural até então disponibilizados através do sistema formal de ensino.

A experiência com o Curso de Residência Agrária Jovem em Cametá ousou reafirmar a identidade amazônica através de ações educativas que possam interagir com as dinâmicas sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas dessas populações, mergulhando nas complexidades dos assentamentos agrários, na forma de ocupação de terra, nas ações políticas dessa ocupação, na ausência das políticas de governos passados, na trajetória do conjunto das lideranças, capacitando-as para o empoderamento e o melhor discernimento para fazer o diálogo das políticas públicas que permeiam os assentamentos agrários.

A complexidade de fazer educação no meio rural com metodologias e pedagogias inovadoras é um desafio que, em determinados contextos, assume incomensurável dedicação, pois exige uma formação específica e diferenciada de todos os envolvidos, construindo metodologias participativas que possam desenvolver com clareza e qualidade a ação educativa. É preciso promover uma maior articulação institucional, que contribua com a consolidação de espaços de diálogo para o debate sobre educação no ambiente rural amazônico, em que a utilização de múltiplos instrumentos, como os seminários, as audiências entre poder público e poder local, os cursos de capacitação, proporcionem o entendimento da complexidade e da diversidade dentro dos assentamentos agrários, motivando o educando a um maior desenvolvimento dentro do processo educativo e, conseqüentemente, instrumentalizando-o para a busca de melhoria da sua condição humana.

Referências

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. Jorge et al (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 4.).

CASSOL, C. C. *Qualificação da Juventude Rural em Nível Médio Integrado com Curso Profissionalizante de Agropecuária no Município de Cametá/PA*. Projeto de Intervenção. Cametá/PA, FECAMPO/CUTINS/UFPA, 2014.

DIAS, D. D.; LARA, L.; BUTIERRES, M. C. *O Sujeito de Direitos*. Revista Polis e Psique, Vol. 2, n. 2, 2012.

FELIX, N. M. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): História, Estrutura, Funcionamento e Características. In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Orgs.). *Pronera: experiências de gestão de uma política pública*. São Paulo: Compacta, 2015.

FROSSARD, A. C. *Conhecendo a Pedagogia da Alternância: contextualização, questões teóricas e práticas*. Coleção Pedagogia da Alternância – Vol. 3. Nova Friburgo: Editora Fross, 2018.

GIMONET, J.-C. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Therry de Burghgrave. Petrópolis – RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GONÇALVES, D. *Horizontes Sustentáveis na Amazônia – educação ambiental em assentamentos agroextrativistas e a construção de um novo pensar e agir ecotransformador*. São Paulo: Dialogar, 2018.

HAGE, S. M. Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: HAGE, S. M. (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará*. 1ª ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Relatório de Acompanhamento de Execução Física – Convênio CTR/PA/31.000/2001*. Processo Administrativo 54100.000761/2004-02. Dez, 2004. Formato Digital.

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações*: do Pronera Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_18.01.16.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MIRANDA, J. S. Políticas Públicas de Educação do Campo - Política de Formação de Professores do Campo: um estudo do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Águas (PRONERA). In: MARTINS, M. F. A.; RODRIGUES, S. S. (Orgs.). *Pronera: experiências de gestão de uma política pública*. São Paulo: Compacta, 2015.

MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. in: KOLLING, E. J. et al (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º. 4.).

MUNARIM, A. et al. (Orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, A. W. S.; RIBEIRO, E. B.; SOUZA, O. N. B. *Política Educacional no Brasil e a Escola do Campo: limites e desafios*. Revista Margens Interdisciplinar. V. 5, n.6, jun/2009.

NAWROSKI, A. *Aproximações da Pedagogia da Alternância com a Escola Nova*. IX Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul. Universidade de Caxias do Sul - RS, 2012.

PRAZERES, M. S. C. Educação do Campo: discutindo conceitos e perspectivas. In: OLIVEIRA, J. P. G. et al (Orgs.). *Educação*,

Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina. Cametá, PA: Universidade Federal do Pará – UFPA/Cametá, 2012.

RIBEIRO, M. *Pedagogia da Alternância na Educação Rural/do Campo: projetos em disputa*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p.027-045, jan/abr. 2008.

SOUZA, A. A. C. *Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DESAFIOS DO PRONERA EM FACE DA ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITOS SOCIAIS DO CAMPO: Residência Agrária

*Marília Barreto Souto
Maria Esperança Fernandes Carneiro*

Introdução

O tema da Educação passou a integrar a estrutura normativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) desde 1988, com a edição da Instrução 03, que dispunha sobre as diretrizes gerais para as atividades educacionais nos projetos de reforma agrária e de colonização. Mas é a partir da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que se materializou como uma política pública de educação do campo e dirigida aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

No curso de 22 anos de existência, o Pronera ampliou o seu público, mas com atenção ao seu principal objetivo, que é a oferta da educação formal aos jovens e adultos beneficiários da reforma agrária. Nesse período, foi se afirmando, gradativamente, como um importante programa de educação do campo. Sua efetividade e qualidade social promoveu, em momentos de sua história, o reconhecimento de sujeitos políticos diversos, repercutindo na ampliação da sua ação orçamentária e no atendimento de seus beneficiários em diversos níveis de ensino e áreas do conhecimento humano, incluindo a pós-graduação. Assim, em sua trajetória, desafiadora e de superação, passou a amparar o acesso ao estudo e à formação profissional de jovens e adultos oriundos da reforma agrária e, ainda, do Programa Nacional do Crédito

Fundiário (PNCF); dos cursos de especialização promovidos pelo Incra; de educadores vinculados às secretarias municipais ou estaduais de Educação, que exerçam atividades educacionais para assentados da reforma agrária; e de outras famílias cadastradas pelo órgão agrário.

O Pronera é conquista, em especial, dos movimentos sociais e sindicais do campo, que entenderam a luta por educação dos trabalhadores como luta política de classe, em que as contradições se apresentam desde o acesso ao sistema de ensino, ao domínio do conhecimento e formação profissional, à inserção produtiva no mundo do trabalho em busca de melhores condições de vida. Nesse sentido, o programa pode ser compreendido como um recurso essencial para o enfrentamento de barreiras impostas por interesses de grupos sociais excludentes, possibilitando a concretude do direito formal à educação para o alcance da autonomia e da existência digna, individual e coletiva, nos territórios camponeses. Embora seu objetivo maior esteja voltado à educação de jovens e adultos beneficiários do II PNRA, estrategicamente instiga a ampliação de outros direitos, como o direito à terra, ao trabalho, à produção e comercialização sustentáveis, à segurança alimentar, ao meio ambiente saudável, à cidadania.

As diretrizes pedagógicas adotadas para o ensino e aprendizagem dos beneficiários do Pronera são a pedagogia freiriana e a pedagogia da alternância, que respeitam o saber do homem e da mulher camponeses, sua diversidade, especificidades de seu ambiente, contexto, condições e tempo de trabalho do campo, e possibilitam a organização dos períodos de estudos em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Neste artigo, cuidaremos de historicizar e interpretar os desafios do Pronera para sua afirmação enquanto política pública, os objetivos e a participação do Incra na implantação, orientação e acompanhamento do curso de especialização em Direitos Sociais do Campo, ministrado pela

Universidade Federal de Goiás (UFG). Sua elaboração terá por fundamentação a pesquisa empírica e bibliográfica referente a essa temática, indicada na bibliografia.

Dadas as tensões e as contradições da sociedade capitalista, a formação para o trabalho foi deslocada para a exploração/valorização mais do componente intelectual do que braçal. Portanto, estar qualificado para a produção material da vida supõe o domínio dos conhecimentos das tecnologias e das técnicas capitalistas nesta fase histórica de globalização de mercados do capital. As contradições serão apreendidas e interpretadas segundo os pressupostos do materialismo histórico, abordagem teórico-metodológica essencial à crítica das relações capitalistas de produção da vida material.

Pronera – um programa em permanente afirmação

O Pronera surge em 1998, como resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, que compreendem a importância do acesso à educação e à formação profissional dos trabalhadores para a conquista de uma vida digna. Desde seu nascedouro, o programa tem contado com o apoio de outros importantes sujeitos, muitos dos quais estiveram reunidos no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (Enera), na Universidade de Brasília (UnB), em julho de 1997, e cooperaram para sua projeção à condição de um programa de governo. Assim, envolve uma articulação interinstitucional, abrangendo Estados, municípios, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, e os movimentos sociais e sindicais do campo.

O Pronera adota alguns fundamentos e valores incorporados ao seu Manual de Operações⁴⁹, que pautam o desenvolvimento dos projetos de cursos selecionados pelo Incra,

49 Disponível no sítio eletrônico do Incra: <www.incra.gov.br/pronera_educacao>.

a exemplo dos princípios da participação, da interação e da parceria. Com essa concepção, estabilizou-se, até anos recentes, uma gestão participativa do programa, envolvendo a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE), a Divisão de Educação do Campo (DDE-1), a Comissão Pedagógica Nacional (CPN), os seus asseguradores, ou coordenadores estaduais, nas Superintendências Regionais do Incra, em diálogo permanente com os parceiros/membros dos colegiados estaduais, locais, ou mesmo constituídos por turmas. Tais princípios acabaram por encetar uma comunhão de esforços e iniciativas de todos os parceiros para enfrentamento de grandes embaraços, muitos dos quais provocados, desnecessariamente, por órgãos de controle externo durante o período de 2008 a 2010.

Nota-se que, em 2008, na contramão do direito à educação, o Tribunal de Contas da União (TCU) chegou a publicar o Acórdão 2.653, por meio do qual foi determinada ao Incra uma série de restrições, impactando negativamente na execução de inúmeros cursos no âmbito do Pronera. No mesmo ano, o Ministério Público Federal (MPF) interpôs uma Ação Civil Pública, nos autos do Processo 2008.35.00.013973-0, pedindo a extinção da primeira turma do curso de Direito destinada à formação e graduação de beneficiários da reforma agrária e da agricultura familiar tradicional, executado pela UFG de 2007 a 2012. Inicialmente, tal pretensão acabou sendo acolhida pelo órgão judiciário de primeira instância da região. Entretanto, essa tentativa de impedir a graduação de beneficiários da reforma agrária e de pequenos agricultores familiares tradicionais no curso de Direito não logrou êxito. Em grau de recurso, o Tribunal Regional Federal da 1ª Região concedeu liminar favorável às defesas do Incra e da UFG, de forma a suspender os efeitos da decisão judicial monocrática e permitir a formação de camponeses bacharéis em Direito. Assim é que prevaleceu o espírito da ordem jurídica pátria, com o

restabelecimento das garantias constitucionais à educação sem discriminação a esse grupo social.

Essa conjuntura adversa instigou o Incra a enfrentar intensos desafios no campo da afirmação do programa, que culminaram na edição do art. 33, no âmbito da Lei 11.947/2009. No ano subsequente, o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, reafirmou o programa como parte integrante da política pública de educação do campo e o manteve sob a responsabilidade direta do Incra. E depois, em 2012, foi transposta a barreira para o pagamento de bolsas a professores das redes públicas de educação e a estudantes, com a garantia legal do art. 33-A da Lei 12.695, de 25 de julho de 2012.

O Pronera, então, passou a ser respaldado por uma legislação que lhe permitiu maior sustentação, com o reconhecimento da importância de ampliar e qualificar a oferta da educação, desde o ensino básico ao superior, incluindo a pós-graduação, para atendimento de grupos populacionais do campo em situação de vulnerabilidade, ora apontados no seu manual de operações e no art. 13 do Decreto 7.352/2010.

Objetivos do curso de Residência Agrária com foco na especialização em Direitos Sociais do campo. Desafios: parcerias, organização e acompanhamento do Incra

Enquanto política pública de educação e democratização do conhecimento no meio rural, o Pronera abrange a formação e o aperfeiçoamento de educadores para atuarem nas escolas de assentamentos, e de outros profissionais, com a finalidade de melhor desenvolverem atividades de assistência técnica e extensão rural junto às famílias assentadas da reforma agrária.

No âmbito da disponibilização de conhecimentos científicos, técnicas, tecnologias e alternativas de produção orgânica para melhoria da produção na agricultura familiar,

como justificar um curso de graduação em Direito e, na sequência, uma especialização nessa área do conhecimento? Por que docentes e discentes, a partir da graduação no curso de Direito para beneficiários do PNRA e cidadãos contemplados com a Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, buscaram o seu aprimoramento em curso de especialização em Direito Social?

Com efeito, é por meio dos cursos de pós-graduação no campo da Residência Agrária, notadamente os lançados a partir de 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que os beneficiários do Pronera passaram a ser qualificados com a finalidade de aprimorar sua intervenção nos assentamentos rurais. E é nessa modalidade de formação que a especialização em Direitos Sociais do Campo se insere, dentre outros cursos financiados pelo Pronera, buscando tecnologias, construindo conhecimento científico com maior foco e perspectivas de domínio do conjunto das realidades existentes nos assentamentos, numa visão interdisciplinar e harmonizada a estes territórios, utilizando-se de técnicas e metodologias específicas e participativas. A metodologia de estudo e pesquisa adotada por instituições de ensino parceiras do Pronera dialoga com a pedagogia da alternância, incorporada especialmente nos cursos de Residência Agrária, por um tempo realizado na escola (Tempo Escola) e outro no espaço da comunidade (Tempo Comunidade). Nessa modalidade, além de ser mais tangível a articulação do saber apreendido junto à escola e o saber desenvolvido no assentamento, é possível a construção de novos conhecimentos e de nova práxis humana para adequadas intervenções na realidade concreta.

Assim, para a formação proposta, seria preciso debruçar-se sobre as problemáticas diagnosticadas, buscando as melhores soluções para as áreas dos assentamentos, numa interação ativa com as comunidades envolvidas. E, alinhando-se a essa orientação, o curso de especialização em Direitos Sociais do Campo, na modalidade de Residência Agrária,

incorporou a necessidade do diálogo entre os conhecimentos, cuidando da preparação de jovens e adultos beneficiários do II PNRA para exercerem atividades de assessoria jurídica popular e/ou sindical, entre outras tarefas e desafios sociais junto às famílias assentadas e outras populações do campo.

A Chamada Pública CNPq/MDA-INCRA 26/2012, que aprovou a proposta do curso de especialização em Direitos Sociais do Campo, procurou selecionar projetos que contribuíssem significativamente para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a inovação no País. As disposições específicas do respectivo regulamento tiveram por objeto projetos de ensino, pesquisa e extensão rural com foco na inovação tecnológica, ações de experimentação, validação e disponibilização participativa de tecnologias apropriadas ao desenvolvimento dos assentamentos do Plano Nacional de Reforma Agrária. Os propósitos carreados ao texto da chamada pública consistiram em qualificar a formação de professores, alunos e técnicos extensionistas, a geração de conhecimentos, a capacitação técnico-profissional e qualificação dos serviços de assistência técnica e extensão rural junto aos assentados. E todo esse conjunto de objetivos cuidou de se amoldar aos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação do Campo e do Pronera (Decreto 7.352/2010), do Programa Fomento à Agroindustrialização e à Comercialização (Terra Sol), e da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e na Reforma Agrária (PNATER) (Lei 12.188, de 11 de janeiro de 2010).

De todo modo, o alerta produzido em 2009 pela educadora Mônica Castagna Molina, Professora da UnB, foi e tem sido algo a ser permanentemente considerado na execução de tais projetos. Já observara ela que:

(...) o reconhecimento de novos processos tem sido um dos pontos de tensão do avanço da agenda da Educação do Campo. Ao mesmo tempo em que os sujeitos do campo lutam para ter acesso ao conhecimento científico historicamente construído, têm, simultaneamente, o desafio de recuperar suas práticas, seus saberes, não permitindo que eles sejam desqualificados e subsumidos pela visão científica tradicional (MOLINA, 2009, p. 26).

É nessa conjuntura, de ponderação do Pronera e viabilização dos cursos de Residência Agrária, que se afirmou o projeto do curso de especialização em Direitos Sociais do Campo, dentre outros 35 classificados na Chamada Pública CNPq/MDA-INCRA 26/2012. Por seu turno, esse instrumento de seleção se consolidou como resultado de um árduo processo de edificação de novas parcerias, com participação vital do Inbra, por meio de sua DDE, na perspectiva de superação de embaraços apontados pelo TCU em 2008.

No mesmo período, o Inbra e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) estabeleceram vários diálogos, que culminaram, também, na publicação do Edital CNPq/MDA/INCRA 04/2009 – Pronera, assegurando-se o financiamento de bolsas a coordenadores e educadores dos cursos de especialização dos projetos ligados ao programa. Posteriormente, foi celebrado um novo acordo entre essas instituições, que resultou na Chamada Pública CNPq/MDA/INCRA 26/2012, para atender a beneficiários do Pronera e Técnicos da Assessoria Técnica, Social e Ambiental à Reforma Agrária (Ates) do Inbra. Vale notar que, para tanto, foram destacados do orçamento do Inbra ao CNPq recursos previstos nos planos e fontes orçamentárias da ação de educação, do Programa de Ates e do Programa Terra Sol, numa estratégia de buscar maior eficiência e efetividade dos programas, com o desenvolvimento de ações articuladas nos assentamentos de reforma agrária.

Estabelecidos os parâmetros de acompanhamento dos projetos por parte do Incra, suas respectivas superintendências regionais passaram a auxiliá-lo em trabalhos de orientação, fiscalização e monitoramento da execução pelas instituições de ensino, mediante o apoio direto de seus asseguradores/coordenadores estaduais do Pronera. No caso da especialização em Direitos Sociais do Campo, ofertada no âmbito da Regional UFG da Cidade de Goiás, o referido acompanhamento foi direcionado à verificação da regularidade da seleção e à garantia das condições do ensino e da aprendizagem dos 55 educandos matriculados, com foco nos objetivos propostos à formação. Cuidou-se, pois, de observar a evolução dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos períodos em Tempo Escola e em Tempo Comunidade, ou seja, a materialização de quatro etapas, sendo três etapas de 120 horas/aula cada e uma etapa para produção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). A matriz curricular apresentada foi de 360 horas de Tempo Escola e 154 horas de Tempo Comunidade. O período de execução dos trabalhos, projetado para 24 meses, iniciou-se em 2013, finalizando em 2015.

É oportuno lembrar que o curso de especialização em Direitos Sociais do Campo foi concebido para assegurar a continuidade da formação, com grau de qualificação em residência agrária, daqueles assentados e agricultores familiares graduados no curso de Direito em 2012 pelo Pronera – “Turma Evandro Lins e Silva”. Com tal aperfeiçoamento, intencionou-se qualificar a atuação dos egressos dessa turma nas relações da assistência técnica jurídica destinada a beneficiários da reforma agrária e da agricultura familiar tradicional. Porém, acadêmicos de outras áreas do conhecimento, interessados na formação, se inscreveram no processo seletivo e, aprovados, passaram a integrar o grupo das 55 vagas ofertadas. A composição da turma, então, tornou-se mais heterogênea, agregando uma riqueza de diversos saberes, adquiridos no curso de origem da academia e na escola do

trabalho, o que exigiu da coordenação geral do projeto um ajuste nos Núcleos de Pesquisa e Extensão (NEPs) para garantir uma unidade de ação, de diálogo e intervenção no campo da pesquisa junto aos assentamentos da reforma agrária, escolas familiares agrícolas e cooperativas de trabalhadores rurais.

Ademais, a instituição de ensino viu-se impelida a ofertar um número maior de disciplinas para contemplar a diversidade temática da turma, mas facultando ao estudante a escolha de realizar ou não uma carga horária maior do que a exigida para a formação. Também várias frentes de trabalho, colegiados e grupos de pesquisa e extensão foram constituídos, bem como levantados territórios e comunidades de atuação para a formação. Essa metodologia possibilitou o alcance de resultados positivos, com o apontamento de perspectivas de desenvolvimento e/ou soluções apropriadas às problemáticas diagnosticadas naqueles ambientes da vida camponesa.

Dentre os colegiados instituídos na estrutura organizacional do projeto, destacamos a existência dos Núcleos de Base (NBs), os Núcleos de Extensão e Pesquisa (NEPs), e a Comissão Política Pedagógica do Curso (CPP). Esta última refletiu, com propriedade, a orientação do manual de operações do Pronera para o acompanhamento coletivo do processo pedagógico desenvolvido pelos coordenadores, educadores e orientadores, além dos trabalhos realizados nas comunidades.

Importante notar, por oportuno, que o Pronera construiu estratégias e instrumentais normativos que permitem às coordenações dos projetos criarem espaços institucionais para o debate, para a construção coletiva e para a germinação de propostas inovadoras nas práticas pedagógicas da Academia, incluindo a educação jurídica. Foram nesses espaços de diálogos coletivos que surgiram e se desenvolveram os NEPs: Assessoria Jurídica Popular; Educação do Campo; Agroecologia e Territórios; e de Documentação e Memória (NEP transversal).

Numa breve compreensão dessa experiência, cada NEP trabalhou com um conjunto de temáticas relacionadas aos objetos da pesquisa-extensão dos educandos. Envolveu disciplinas eletivas, relacionadas aos temas de interesse destes, além de abarcar as disciplinas obrigatórias, comum a todos, e as optativas. Para além disso, cada NEP teve como tarefa a construção de ações coletivas do grupo, na perspectiva da melhor atuação nos territórios selecionados e trabalhados durante o Tempo Comunidade (TC), a exemplo de assentamentos da reforma agrária, escolas familiares agrícolas e cooperativas.

Das ações coletivas realizadas pelos NEPs, sobressaíram-se as oficinas e os diagnósticos rurais participativos (DRPs), destinados ao conhecimento da realidade dos assentamentos e das escolas rurais de Goiás. A partir deles, foram produzidos documentários, relatando as experiências da formação no curso.

Dos eventos de formação, concretizados no início do projeto, o da formação de orientadores foi de importância primordial para assegurar coerência entre os objetivos da formação e as ações orientadas e adotadas pela coordenação e o corpo docente do projeto, ocasião em que a DDE explicitou o marco teórico-metodológico comum aos projetos de Residência Agrária. Na ocasião, houve a apresentação do texto sobre a “Importância da Pesquisa no Programa de Residência Agrária”, publicado pela equipe do Pronera em 2005. O artigo revela a importância do estágio de vivência, pelo qual se permite um recorte da realidade a ser pesquisada, definindo-se as prioridades do projeto de ação a ser traçado em conjunto com a comunidade. Nesse passo da ação de acompanhamento, foi possível estabelecer um diálogo com a instituição parceira, elevando-se a compreensão de que o DRP é um instrumento alinhado aos pressupostos do Programa de Residência Agrária. E, para a evolução do projeto, com alcance da sua finalidade, os coletivos criados tinham por desafio cumprir o papel de

conectar a ação da universidade à realidade dos territórios de vida camponeses.

Seleção desigual dos sujeitos das diferentes classes sociais

A parceria construída, do lado governamental, foi integrada pelo MDA, Incra, CNPq e UFG. No âmbito da representação da sociedade, foi constituída por movimentos, entidades sociais, representações religiosas e sindicais, sendo estas: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Estado do Goiás (FETAEG); Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Conselho Indigenista Missionário (Cimi); Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA – Bahia); Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Itaberaí – GO; STR de Goiás; Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais (MSTTR); Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO); Cooperativa de Agricultores Familiares Fazenda Santa Maria, Movimento Camponês, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Comissão Pastoral da Terra (CPT) de Goiás; Pastoral da Juventude; Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares (Renap); Movimento dos Ribeirinhos.

Quanto ao público de 55 estudantes matriculados, ele se caracterizou por uma diversidade de sujeitos sociais, sendo 32 mulheres e 23 homens, constituindo-se de assentados da reforma agrária, pequenos produtores, agricultores familiares, ribeirinhos, pessoas atingidas por barragens, técnicos de Ates, educadores, advogados populares, assistentes sociais, entre outros. Os estudantes se originaram de diversos Estados da federação, como Goiás, Minas Gerais, Maranhão, Pará, Bahia, Ceará, Piauí, Pernambuco, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, e do Distrito Federal. Do total de 55, uma maioria de 53% graduou-se no curso de Direito, dos quais 41% foram

educandos egressos da primeira “Turma Especial de Graduação em Direito no âmbito do Pronera para beneficiários da reforma agrária, estendida aos cidadãos beneficiados pela Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais” (Lei 11.326, de 24 de julho de 2006). Convém esclarecer que essa turma, posteriormente, passou à denominação de “Turma Evandro Lins e Silva”, numa homenagem dos educandos a Evandro Cavalcanti Lins e Silva (1912-2012), ex-jurista, jornalista, escritor, político, membro da Academia Brasileira de Letras, Mestre em Direito Penal e intransigente defensor dos Direitos Humanos e das Liberdades Políticas, que advogou em defesa de mais de dois mil presos políticos nos períodos das ditaduras do Estado Novo (1937-1945) e Militar (1964-1985).

A intencionalidade da continuidade da formação dos egressos da “Turma Evandro Lins e Silva” esteve nucleada na convicção de que a educação, para se desenvolver, conta com espaços democráticos dependentes da organização política em cada tempo histórico, podendo desconstruir modelos interpretativos impostos pelo pensamento dominante. Entretanto, não podemos esquecer, como alerta Bourdieu (2014) dos mecanismos de eliminação do sistema educacional capitalista, que não agem apenas nas seleções de entrada, mas sim durante todo o *curso*.⁵⁰

Pelo fato de o curso de Direito ser, tradicionalmente, o espaço de formação dos filhos da elite e, quando muito, de alguns filhos da classe média e, como exceção, de um ou outro filho da classe trabalhadora, um curso de especialização nessa área do conhecimento representa uma ameaça à reserva de mercado do saber jurídico, estratégico para a dominação. Nesse sentido, não se pode perder de vista, como lembram Marx e

50 Este é um conceito de origem latina, “cursus”, empregado pelo autor para designar o percurso mais ou menos longo, nesse ou naquele ramo de ensino, nesse ou naquele estabelecimento efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar (BOUDIEU, 2014, p. 45).

Engels (1977, p. 72), que “a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. E complementam: a classe dominante determina a produção, a distribuição, o âmbito e a extensão das ideias, ou seja, do conhecimento.

Gadotti (2003, p. 59) entende o ensino nas sociedades capitalistas, independentemente de seu grau, ou seja, do ensino fundamental ao superior, e às pós-graduações, como necessariamente elitista e discriminador, mesmo com legislações que tentam garantir educação a todos/as os/as cidadãos/cidadãs. Afirma que, para que os filhos da classe dominante possam estudar, “é preciso reprovar ao máximo os filhos da classe trabalhadora, culminando com a “evasão escolar”.

[...] nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação. A escola capitalista é essencialmente divisionista, reprodutora e conspiradora. Como os trabalhadores não dispõem de tempo livre para o estudo e a pesquisa, não conseguem superar com facilidade [a defasagem educacional] (GADOTTI, 2003, p. 59).

E, sendo assim, a adoção da pedagogia da alternância propiciou condições de superação da defasagem de estudo e pesquisa aos estudantes dessa turma de especialização, que precisavam trabalhar no campo e estudar numa universidade urbana.

[...] tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (Tempo Escola - 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade (Tempo Comunidade - 30% da carga horária do curso). A proposta metodológica deverá fundamentar-se nos instrumentos e estratégias que serão utilizadas para a

construção do conhecimento (MDA; INCRA, 2014, p. 21-22).

Kolling, Nery e Molina (1999, p.14) expõem que a educação do campo é diferente de educação rural, porque leva em conta a especificidade da cultura do campo “quanto a maneira de ver, se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho”.

Bourdieu (2014), estudioso das desigualdades educacionais, faz a crítica dialética quando alerta que as instituições educacionais são os locais “mais eficazes de conservação social”. O mecanismo por excelência de naturalização dos resultados negativos dos estudantes pelas instituições educacionais reside no “[fornecimento da] aparência de legitimidade das desigualdades sociais, [que] sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Os mais variados mecanismos são utilizados para excluir os filhos da classe trabalhadora; o estabelecido/sancionado é uma representação tratada como verdade. Como exemplifica o autor, ainda que os dados, aos quais se refere, sejam da década de 1960, continuam válidos para se compreender a extensão das desigualdades:

Um jovem da camada social superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário. E suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 12, livre tradução).

Os privilégios culturais só são percebidos, como discorre Bourdieu em relação aos alunos e às famílias, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, ou seja, “nas recomendações, relações, ajudas no trabalho escolar,

ensino suplementar, informações sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais”. Entretanto, frisa que a transmissão de certo capital cultural familiar – aquisições transmitidas aos filhos das mais variadas formas, desde viagens, aprendizagem de línguas suplementares, convívio com outras famílias de diferentes profissões, acesso a teatros, cinemas, museus, concertos, vídeos, jogos eletrônicos, sistema de valores, dentre outros atributos implícitos e interiorizados – é que irá definir, inclusive, a qual instituição escolar a criança terá acesso. A herança cultural é, portanto, uma questão de classe social, responsável pela diferença inicial das crianças, permeando a vida escolar de benefícios que elas terão ou não à sua disposição para o sucesso educacional.

Bourdieu (2014) esmiúça em sua interpretação as desigualdades de classe, principalmente da herança dos saberes imperceptíveis, enunciando um “*savoir-faire*”,

gostos e um “bom-gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura “livre”, condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais [...]. Em todos os domínios da cultura, teatro, música, *jazz*, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 2014, p. 49-50).

É preciso avaliar com cuidado a herança cultural como um dos componentes de resultados escolares, uma vez que alerta Bourdieu (2014, p. 47) sobre a lentidão dos processos de aculturação, quase invisíveis. Ainda que pareçam sutis, as “diferenças ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos, aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar”. Queiramos ou não

acreditar, complementa o autor, “a nobreza cultural também tem seus graus de descendências”.

Na Constituição Brasileira de 1988 (arts. 6º e 205), a educação é afirmada como direito de todos. Mas “todos” é universal e generalista para um país de dimensões continentais e profundas contradições, desde as diferenças regionais, cidade, campo, etnias, gênero, classes, grupos, educação formal, etc. É uma conquista formal. Entretanto, Arroyo (2007) enfatiza a tensão existente quando a

ênfase na educação como direito de todo cidadão deixa explicitar as tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas, de ver e defender esses direitos como generalistas sem o reconhecimento das diferenças (ARROYO, 2007, p. 160).

O reconhecimento das diferenças tira as políticas do campo da abstração para se pensar em políticas afirmativas focadas no atendimento de necessidades específicas, como o caso dos assentamentos rurais e da agricultura familiar, dos ribeirinhos e dos atingidos por barragens, de onde se originam parte dos estudantes dessa turma de especialização. Essas populações têm sua vida produtiva em ambientes particulares que envolvem desde as dimensões físicas do tamanho da propriedade, da qualidade do solo, da existência de recursos hídricos até as dimensões políticas, incluindo a de organização comunitária. O Pronera é um programa que assimilou essa compreensão, e tem demonstrado a viabilidade do atendimento das necessidades da educação do campo, do ensino básico às pós-graduações, com resultados que repercutem em qualidade social.

Conclusão

Ainda é uma excepcionalidade o ingresso de um filho de assentado da reforma agrária numa instituição de ensino

superior, e mais ainda num curso de pós-graduação para alcançar uma formação especializada na área do Direito.

O direito formal à educação é importante conquista no âmbito da ordem jurídica pátria. Entretanto não se pode desprezar ou minimizar os conflitos e contradições existentes na trajetória de seu acesso, tanto quanto os impactos na permanência e êxito escolar, causados por heranças e privilégios culturais, diferenças de classes sociais e condições desiguais que permeiam a vida do estudante camponês desde sua infância. É preciso que o Estado adote políticas públicas perenes, de amparo e de atendimento adequado ao enfrentamento e superação de tais ambiguidades e defasagens, para a aquisição e construção de novos saberes na academia por filhos também do campesinato.

O acesso à universidade, permanência e exercício do conhecimento através do curso de especialização em Direitos Sociais do Campo seria inatingível aos assentados da reforma agrária sem o Pronera, sem a parceria de instituições compromissadas com essa formação, sem o tirocínio da pedagogia da alternância, sem a participação das organizações sociais e sindicais do campo, protagonistas dessa importante conquista.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p. 43-72.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit, 2016, p. 11-19, Cette édition électronique du livre.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui caocompilado.htm>. Acesso em: 21 de jun. 2015.

_____. Decreto 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Pronera. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Lei 11.326, de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Lei 12.188, de 11 de Janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária – PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária – PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12188.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Tribunal de Contas da União. *Acórdão* 2653/2008.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Edital*, PRONERA nº 04/2009.

_____. Convida os interessados a apresentarem propostas nos termos estabelecidos. *Chamada Pública* 26, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Processo Administrativo 54150.001341/2013-31: Acompanhamento do Curso de Especialização em Direitos Sociais do Campo (Residência Agrária)*, 2013.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. e MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo (Memória)*. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MARX e ENGELS. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações: Pronera*. Brasília, 2004.

_____. *Manual de Operações: Pronera*. Brasília, 2014.

MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Formação Profissional*, NEAD, Experiências 2, edição 2009.

_____; GUEDES, C. G. et al. *A Importância da Pesquisa no Programa Residência Agrária*. Seminário da Comissão Técnico Científica. Texto 1, Brasília, 2005.

Posfácio

QUESTÃO AGRÁRIA, QUESTÃO EDUCACIONAL E AS LUTAS PELA MANUTENÇÃO DO PRONERA⁵¹

Henrique Tahan Novaes

Introdução

O Brasil é um país de capitalismo dependente e associado. De acordo com Frigotto (2005), temos um capitalismo particular, “esquisito”, “ornitorrinco” nos termos de Francisco de Oliveira (2003), com um sistema educacional público frágil, desintegrado e relativamente pequeno, frente às imensas necessidades da população (FRIGOTTO, 2005).

Para Gaudêncio Frigotto (2005), as classes proprietárias brasileiras não quiseram ou não puderam – em função da sua inserção associada e dependente na divisão internacional do trabalho – construir um sistema educacional público de qualidade no século XX, voltado para as maiorias trabalhadoras.

Nosso país não fez reforma agrária e urbana (FERNANDES, 1986). Quando houve lutas por terra e melhores condições de trabalho no campo, estas foram duramente reprimidas. Boa parte dos nossos “cidadãos” moram em barracos, favelas, casebres e “puxadinhos” de baixa qualidade.

Cerca de metade da população economicamente ativa não tem carteira assinada, vivendo de bicos, trabalhos temporários, “empreendedorismo”, na informalidade e mais

51 Agradeço os comentários, sugestões e elogios de Sonia da Silva Rodrigues. Agradeço também a revisão feita por Isadora da Rocha Corrêa Novaes.

recentemente em trabalhos terceirizados e uberizados (ANTUNES, 2019). Para piorar nossa tragédia, a mercantilização da educação, da saúde e de outras esferas da vida caminharam a passos largos nas últimas décadas de avanço do neoliberalismo.

Uma rápida radiografia do ensino médio nos mostra sua persistente crise e a baixa escolaridade do povo brasileiro. Há problemas crônicos, como subfinanciamento da educação pública, condições de trabalho docente inadequadas, falta de professores, plano de carreira insuficiente, não pagamento do piso salarial, formação inadequada dos professores para a disciplina que ministram, salas superlotadas, alimentos de baixa qualidade nutricional, ausência de laboratórios, internet intermitente e computadores ruins (GERMANO, 2002; PALUDETO, 2018).

Inúmeras avaliações nacionais e internacionais têm mostrado que os alunos do 3º ano do ensino médio não aprenderam os conteúdos correspondentes. Eles adquiriram os conhecimentos do 8º ou 9º ano do ensino fundamental (SHIROMA et. al, 2002). Além disso, uma parcela é obrigada a abandonar os estudos para sustentar a família (KUENZER, 2011, VENCO; BRAZOROTTO, 2018). No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) o Brasil está classificado na posição número 66, o que significa um péssimo desempenho!

Venco e Brazorotto (2018) destacam que apenas 10% da população brasileira concluiu o ensino médio, enquanto países centrais como a Alemanha tem cerca de 40% da população com o ensino médio completo. De acordo com Nelson Piletti (2016):

As sucessivas crises do ensino médio – acho que não seria incorreto falar de uma única e persistente crise, prolongando-se ao longo de toda a nossa história, alimentada até mesmo pelas frequentes mudanças a que foi submetido esse grau de ensino – conferem certa razão a Darcy Ribeiro quando afirma que “a crise da educação brasileira não é um problema, é um programa” (PILETTI, 2016, p.1).

A posse e uso da terra no Brasil sempre foram um tema seminal. No entanto, poucos pesquisadores estudaram a relação direta ou mediada que existe entre a questão agrária e a questão educacional, principalmente sobre a necessidade da produção de miséria, produção de analfabetismo ou analfabetismo funcional no país.

Recebi com muita alegria o convite para fazer o posfácio deste livro. Para mim foi uma honra encerrar este livro, tão importante no contexto atual de devastação neoliberal e avanço da extrema direita. Procurei situar minha análise sobre a importância do Pronera dentro de uma reflexão mais ampla sobre a questão agrária, sem com isso reduzir a questão educacional à questão agrária, mas demonstrando uma alta relação de determinação recíproca entre ambas.

O sentido de criação do Pronera foi explorado em alguma medida pelos capítulos. Eles mostram: a) a enorme pressão dos movimentos sociais do campo para a materialização dos projetos, em distintos contextos históricos; b) as conquistas, limites e contradições dos cursos criados pelo Pronera; c) que existem servidores públicos progressistas, comprometidos com a defesa da democratização do acesso da educação pública (seja a educação básica ou superior), bem como com o funcionamento de escolas autônomas de movimentos sociais, controladas por eles; d) a enorme dificuldade de tocar o Pronera, principalmente a partir do governo Temer.

**A questão agrária no Brasil: fonte de miséria,
desigualdade social e analfabetismo**

Funeral de um lavrador

Esta cova em que estás com palmos medida
 É a conta menor que tiraste em vida
 É a conta menor que tiraste em vida
 É de bom tamanho nem largo nem fundo
 É a parte que te cabe deste latifúndio
 É a parte que te cabe deste latifúndio
 Não é cova grande, é cova medida
 É a terra que querias ver dividida
 É a terra que querias ver dividida
 É uma cova grande pra teu pouco defunto
 Mas estarás mais ancho que estavas no mundo
 Estarás mais ancho que estavas no mundo
 É uma cova grande pra teu defunto parco
 Porém mais que no mundo te sentirás largo
 Porém mais que no mundo te sentirás largo
 É uma cova grande pra tua carne pouca
 Mas a terra dada, não se abre a boca
 É a conta menor que tiraste em vida
 É a parte que te cabe deste latifúndio
 É a terra que querias ver dividida
 Estarás mais ancho que estavas no mundo
 Mas a terra dada, não se abre a boca
 (João Cabral de Melo Neto
 Chico Buarque, 1968)

Caio Prado Jr. (2014), um clássico do pensamento social brasileiro, identifica na grande exploração comercial a principal chaga do Brasil. Sem destravar a questão agrária, é bem provável que os demais problemas do país jamais serão resolvidos: dependência, questão social, questão urbana, questão educacional, etc.

Para ele a produção de açúcar no Brasil era um subsistema do sistema capitalista na época das “grandes navegações”. Nascemos para o capitalismo como um grande fazendeiro produtor de produtos estranhos às nossas necessidades, tendo como base o trabalho escravo. Em suas palavras

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É esse o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é umas das resultantes, e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos (PRADO JR., 2011, p. 28).

Nos dias de hoje, uma pequena minoria é proprietária da terra enquanto a imensa maioria da população passa fome. No século XX, a estrutura concentrada e o avanço do capital em terras virgens jogaram milhares de pessoas nas favelas, regulando o salário para baixo no campo e na cidade, fazendo com que a imensa maioria do povo vivesse na miséria, num país continental, que tem sol e terras aráveis.

Se nos anos 1940 era fácil diferenciar burguesia industrial de burguesia agrária, a questão agrária hoje certamente é mais complexa. Bancos, Mineradoras, Empreiteiras, Fundos de Pensão, se tornaram grandes proprietários de terras (DELGADO, 1984). Ao mesmo tempo, grandes corporações transnacionais compraram terras para produzir álcool, complexificando ainda mais a questão agrária. Novas fronteiras agrícolas estão sendo abertas, em regiões virgens do capitalismo, expandindo as relações de produção

capitalistas e criando uma espécie de acumulação primitiva permanente (NOVAES; MACEDO; CASTRO, 2019).

A partir dos anos 1960, principalmente com o golpe empresarial-militar, há uma grande reestruturação do campo. Os militares chamaram o avanço destrutivo do capital de “nova fronteira agrícola” e no caso da Amazônia, “integrar para não entregar”. Octavio Ianni (2019) no livro “A ditadura do grande capital” nos mostra o avanço destrutivo do capital rumo a novas regiões e fronteiras. Mostra também o surgimento de novas corporações no sul e sudeste (abate de porco, frango e boi), além da instalação de grandes corporações transnacionais produtoras de agrotóxicos, adubos sintéticos, tratores e implementos agrícolas, pilares da revolução verde. Novas rodovias são criadas, portos, aeroportos, usinas hidrelétricas tendo em vista a criação das condições de produção do grande capital. Ele mostra também a convivência de formas de trabalho arcaicas no campo (trabalho análogo ao escravo) e o surgimento de um novo proletariado rural.

Lima Filho (1996) e Florestan Fernandes (1986) observam que o Brasil não resolveu e não irá resolver a questão social dentro dos marcos do capitalismo. Ao contrário, a questão social torna-se questão de polícia, como certa vez afirmou um presidente da república. Observam também que o Brasil construiu uma democracia frágil, restrita e constantemente suspensa. Diante disso, Frigotto (2005) observa que se a nossa república é frágil, nossa democracia também é frágil e restrita, conseqüentemente a educação pública também.

Anísio Teixeira (1986), um liberal de esquerda, defensor ferrenho da escola pública (e aos olhos de hoje seria taxado de “comunista”), percebeu o peso político do latifúndio no bloqueio à formação do sistema público de ensino. Maria Xavier (1990) também nos dá pistas interessantes sobre o peso político do latifúndio no bloqueio à formação de um sistema educacional republicano.

Se no início da República os latifundiários e boa parte da Igreja católica juntaram forças para impedir a formação do sistema público de ensino, a partir dos anos 1970, as grandes corporações educacionais passam a entrar também na fileira dos opositores à formação de um sistema público e universal de educação, pois desejavam a máxima mercantilização da educação. Mais recentemente, setores hegemônicos das igrejas neopentecostais e outras alas do neofascismo entraram nesta esteira.

Chegamos a criar “templos da civilização” no início da república, na bela expressão de Rosa de Fátima Souza (1998). Escolas em locais bastante visíveis, em geral próximas à prefeitura, escolas-modelo, que supostamente iriam irradiar a educação republicana. Mas estes templos republicanos eram para poucos (CASTANHO, 2011), não chegamos a difundir a educação para as massas, elas ficaram de fora, apenas “contemplando”.

José Gomes da Silva (2012) observa que historicamente os latifundiários atuaram em todos os momentos decisivos da nossa história para impedir qualquer tipo de reforma agrária, retardaram até o último momento a abolição da escravidão e, no século XX, impediram a melhoria das condições trabalhistas no campo (PRADO JR, 2014). Defensores do fim da escravidão, como Joaquim Nabuco, foram chamados de esquerdistas e comunistas. Em plena república, revoltas por terra, como por exemplo a “comuna mística” de Belo Monte-Canudos, foram duramente reprimidas, com um verdadeiro arsenal de guerra entre países.

João Cabral de Melo Neto e Chico Buarque (1968), em “Funeral de um lavrador”, resumem de forma poética e musical a tragédia causada pelo latifúndio: há democracia no Brasil, desde que se realize abaixo da terra. Abaixo da terra, os lavradores têm direitos, podem ter a terra dividida. João Cabral chega a dizer no enterro Severino que há muita terra para corpos franzinos e de baixa estatura.

O drama da fome e da miséria causadas pelo latifúndio também recebeu a atenção de José Lins do Rêgo, João Cabral de Melo Neto, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, dentre outros. Na pintura, merece destaque o genial Candido Portinari. A não realização da reforma agrária, a violência dissimulada das classes proprietárias e a constituição de um subpovo foram observadas de forma magistral por Luis Fernando Veríssimo na crônica “Provocações”.

Da mesma forma, Glauber Rocha – um dos representantes do Cinema Novo – fez uma instigante denúncia da realidade nacional, marcada por fome e miséria. Para ele:

De Aruanda a Vida Secas [filmes representativos do Cinema Novo], o cinema novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome: personagens comendo terra, personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi essa galeria de famintos que identificou o cinema novo com o miserabilismo, hoje tão condenado pelo Governo do Estado da Guanabara, pela comissão de seleção para festivais do Itamarati, pela crítica a serviço dos interesses oficiais, pelos produtores e pelo público, este último não suportando as imagens de própria miséria. Esse miserabilismo do cinema novo opõe-se à tendência do digestivo, preconizada pelo crítico-mor da Guanabara, Carlos Lacerda: filmes de gente rica, em casas bonitas, andando em automóveis de luxo; filmes alegres, cômicos, rápidos, sem mensagens e de objetivos puramente industriais. [...] É uma questão de moral que se refletirá nos filmes, no tempo de filmar um homem ou uma casa, no detalhe que observar, na moral que pregar: não é um filme, mas um conjunto de filmes em evolução que dará por fim ao público a consciência de sua própria miséria. [...] O cinema novo é um projeto que se realiza na política da fome, e sofre, por

isto mesmo, todas as fraquezas conseqüentes de sua existência (Rocha, 2004, p. 433).

Na economia, certa vez Celso Furtado afirmou que o problema do Nordeste era a cerca, e não a seca. Era possível conviver com o semiárido. Era possível conviver com a seca, mas não com a cerca. A fome e suas causas foram retratadas exaustivamente por Josué de Castro, no seu clássico livro “Geografia da Fome”.

Darcy Ribeiro (2019) também demonstrou, em “Sobre o óbvio”, a relação entre a questão agrária e a questão social, e, dentro desta, a questão educacional. Para as classes proprietárias de terras, era importante manter o povão na mais profunda ignorância e miséria. Primeiro porque o latifúndio não necessita de muita mão de obra qualificada. Segundo porque, do ponto de vista político, em países como o Brasil, uma escola pública de qualidade poderia “conscientizar” o povão sobre os seus problemas fundamentais, dentre eles a posse e uso da terra, isto é, a questão agrária e as lutas para superação do problema agrário brasileiro.

Florestan Fernandes (2007) observa que sempre foi um risco para a burguesia retirar o povão do submundo, dando direitos de “cidadania”. No contexto atual, se a favela resolver descer, ninguém segura. As revoltas populares, como fruto de demandas seculares represadas, podem rapidamente se converter numa revolução (SAMPAIO JR, 2012; LIMA FILHO, 1996).

Nelson Werneck Sodré (2019) chega a conclusões parecidas, explorando essencialmente a concentração de poder político, estando o povo à margem ou sendo manipulado. No século XX, em certos momentos da nossa história em que houve eleições, o povo pode até votar, mas votava “democraticamente” nos representantes do capital. Tendencialmente as classes economicamente dirigentes se

tornam as classes politicamente dirigentes, mesmo através do voto popular.

Paulo Freire (1992) alerta que, nos anos 1960, quando todas as nações desenvolvidas e parte das subdesenvolvidas já tinham inserido as massas na escola, o Brasil persistia com taxas altíssimas de analfabetismo e do que viria a ser chamado de analfabetismo funcional.

Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira participaram da luta pela formação dos sistemas públicos nos anos 1930-40. Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, dentre outros, participaram das campanhas “Em defesa da escola pública” nos anos 1960 e foram derrotados, tanto na LDB de 1961 quanto com o advento do golpe empresarial-militar de 1964. A força contra a formação de um sistema público era tão grande a ponto de Florestan Fernandes (2020) chamar de “a conspiração contra a escola pública” uma das seções do seu livro “Educação e Sociedade no Brasil”.

Nos anos 1930, a proposta dos “Pioneiros da Educação” foi considerada pelas classes proprietárias de terras muito perigosa. A política educacional de Vargas, dentro dos marcos da industrialização nacional, inseriu parte das massas na escola, mas contraditoriamente serviu significativamente para inserir as camadas intermediárias da sociedade na educação básica (CASTANHO, 2011). As camadas intermediárias e os filhos das classes proprietárias entraram nas poucas universidades públicas. O povão seguiu analfabeto funcional ou analfabeto, no máximo alcançando um curso de qualificação para trabalhar na indústria.

Com o golpe militar de 1964, interrompe-se definitivamente o tímido sentido público da educação pública que se tentou construir no período anterior. Há uma expansão precarizada da educação básica, estímulo ao ensino médio pago e a criação das condições gerais de reprodução ao ensino superior privado (GERMANO, 2002). As políticas de Educação de Jovens e Adultos, com certo grau de politização nos anos

1950-60, são convertidas no despolitizado Mobral (VENTURA, 2011). No contexto da Guerra Fria, visando combater o pensamento comunista, é implementada a educação moral e cívica.

Se pudéssemos sintetizar a tragédia educacional brasileira no século XX, formamos uma massa de analfabetos, ou com baixa escolarização e qualificação, que em geral trabalham na informalidade ou em indústrias de “baixa” tecnologia. O acesso à universidade pública no século XX foi restrito, só alcançado de forma tímida com a política de cotas nas universidades públicas. Depois de uma forte política educacional nos anos 1970 para a expansão da educação superior como mercadoria, relançada novamente nos governos FHC e no lulismo, chegamos aos dias de hoje com 90% dos jovens brasileiros – dos que conseguem chegar ao ensino superior – matriculados nas universidades privadas.

É possível depreender, a partir da leitura de “O legado educacional do século XX”, de Dermeval Saviani (2006), que a questão educacional não foi resolvida no século XX. Existem travas políticas bastante fortes – dentre elas certamente o peso do latifúndio-agronegócio – que impediram a formação de um sistema de educação público de qualidade, gratuito e laico.

Na bela síntese de Maria Ciavatta:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do País, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício. Manteve-se sempre, por artifícios legais e administrativos, a meia-educação para a população (Ciavatta, 2011, p. 35).

Jaqueline Ventura (2011) e Eveline Algebaile (2009) também exploram a relação entre as questões políticas, sociais e educacionais a partir do materialismo histórico. Elas certamente concordariam com o argumento da meia-educação de Maria Ciavatta. Além de deixar uma certa parcela da classe trabalhadora sistematicamente fora dos sistemas educacionais (“exclusão”), quando a “incluiu”, incluiu através de expansões precarizadas, onde o que predomina é a baixa qualidade do sistema educacional, ou seja, uma forma de inclusão excludente nos sistemas educacionais, nos termos de Acácia Kuenzer e nas palavras de Ciavatta, o ideal educacional implantou-se de modo escasso e limitado, deixando uma dívida educacional secular. Para Lalo Minto (2014), face à miséria capitalista brasileira se conformou uma educação da miséria.

Do ponto de vista político, Francisco de Oliveira (2001) afirma que em média de 20 em 20 anos têm que haver um golpe no país para “botar ordem no galinheiro”. Os golpes e os militares são necessários para “arrumar a casa” e “limpar o terreno”, com o objetivo de impedir que as classes despossuídas saiam do porão e reclamem direitos, principalmente nos momentos em que se organizam para reivindicar direitos. Colocar partidos de esquerda na ilegalidade, deputados na ilegalidade, é mais comum do que imaginamos. Uma espécie de contrarrevolução permanente, segundo Florestan Fernandes.

A Proclamação da República foi conduzida pelos militares. 1930 foi uma revolução militar, neste caso positiva. Em 1954 – era pra ter um golpe, mas Vargas sai da vida para entrar na história. Em 1957, houve nova tentativa de golpe. Já está cientificamente provado que os latifundiários tiveram um enorme peso na promoção do Golpe de 1964 (DREYFUS, 1981). Suas associações de classe atuaram para promover o golpe, junto a CIA, Igreja católica e burguesia industrial nativa. Em 1984 tivemos outro golpe, o golpe das indiretas já. A Constituição de 1988 não resolveu as dívidas seculares, ainda

que apresentasse algumas parcas vitórias para os trabalhadores (SILVA, 2012, FERNANDES, 1986).

A TV Globo elege Collor em 1989 através de ampla manipulação, que não deixa de ser um golpe midiático. Para Florestan Fernandes, a transição gradual, lenta e segura significou na verdade a “institucionalização da ditadura” e mais uma vez a questão social (e dentro dela a questão educacional) foi bloqueada (FERNANDES, 1986).

Em 2003, nossa burguesia deixou o Lula governar, mas imediatamente quando veio a crise ele foi ejetado. Nas condições normais de temperatura e pressão, era pra Aécio ter sido eleito em 2014, mas o povo não o quis. Em 2016, tivemos um novo golpe, mais difícil e complexo de ser compreendido. A democracia brasileira, que sempre foi frágil e restrita, mais uma vez foi suspensa por Temer, o presidente terceirizado. Em 2018, tivemos a prisão política de Lula. Chegamos então às eleições de 2018. Certamente Bolsonaro não era o Plano A das classes proprietárias brasileiras. No entanto, Alckmin e Meirelles não decolaram. O capitão reformado que homenageou Brilhante Ustra na votação do golpe de 2016, com grande ajuda da Cambridge Analytica e denúncias de corrupção partidária, se torna presidente.

Nova questão agrária e colapso ambiental

Passados 500 anos da implantação das primeiras capitânicas hereditárias, a questão agrária guarda muito da sua essência: somos um país de grandes propriedades rurais, produtor de produtos primários (*commodities*) para o mercado externo, com predomínio de trabalho semi-escravo, chamado generosamente de uberizado e terceirizado. O pouco que havia de indústria no país foi destruído (SAMPAIO JR, 2012). Nos tornamos uma colônia moderna em pleno século XXI, agora anexada aos Estados Unidos.

Desde o período da “redemocratização”, os movimentos sociais do campo têm feito uma crítica à posse e uso da terra no Brasil, gravada a ferro e fogo pelo latifúndio e pela superexploração do trabalho, além da produção de *commodities* para o mercado externo (ZIEGLER, 2013; MACEDO, 2015). Observam como este circuito de produção de mercadorias gera fome e subnutrição num país rico em terras e sol. Muitos pesquisadores também analisaram como o agronegócio comanda a política no Brasil e nossa inserção subordinada e dependente no capitalismo mundializado.

Criticam a industrialização da agricultura, que além de criar um vasto negócio para o capital financeiro, coloca o Estado a serviço da criação das condições gerais de produção e reprodução do agronegócio, cria um grande mercado de agrotóxicos, adubos sintéticos, tratores, implementos agrícolas e sementes transgênicas. Além disso, subordinam os camponeses, que são tragados pelo canto da sereia da “revolução verde”, e acabam endividados, trabalhando para o banco.

August de Saint-Hilaire – botânico e naturalista francês – veio ao Brasil numa expedição em 1816. Ficou impressionado com as saúvas, que são capazes de destruir uma árvore gigante em menos de 24 horas. Se tivesse a oportunidade de conhecer o agronegócio brasileiro, ficaria impressionado com sua capacidade de destruir ecossistemas, rios, florestas, bacias hidrográficas, matar gente e populações inteiras em menos de um ano. Para Mario de Andrade: ou o Brasil acaba com as saúvas ou as saúvas acabam com o Brasil. Poderíamos dizer que para Caio Prado Jr.: ou o Brasil acaba com o latifúndio ou o latifúndio acaba com o Brasil. Para os nossos propósitos, é possível deduzir que enquanto a questão agrária não for resolvida, a questão educacional também não será.

O pesquisador Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2007) traça uma relação bastante precisa entre a questão agrária e a questão social, senão vejamos:

(...) o Brasil tem uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis. Os dados disponíveis na década de 90 revelavam que havia no Brasil, mais de 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta, ou seja, quase 7 milhões de famílias (18% do total) classificadas como indigentes. E mais, 38% das famílias, ou seja, mais 14 milhões foram classificadas como pobres. A lógica contraditória tem sido uma só, o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, ao mesmo tempo, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas, uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. Certamente, a maioria dos filhos dos camponeses com superfície inferior a 10 hectares jamais terão condição de se tornarem camponeses nas terras dos pais, a eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra (Oliveira, 2007, p. 133-134).

Os programas Fome Zero e o Programa Bolsa Família atenuaram de alguma forma o drama da pobreza e miserabilidade. Mas bastou uma crise mundial como a de 2008, o baixo crescimento dos anos 2010, o golpe de 2016 e as ações sociais da extrema direita a partir daí para voltarmos a nossa essência miserável.

Nas últimas décadas, assistimos aterrorizados os crimes socioambientais que se multiplicam no Brasil. Para recordar apenas alguns fatos: assassinato de Chico Mendes e Doroty Stang, massacres de Corumbiara e Eldorado dos Carajás, escalada de assassinatos de indígenas, quilombolas, sem-terra e posseiros, crimes das mineradoras em Bento Gonçalves e Brumadinho, derramamento de óleo no Nordeste, incêndios planejados na Amazônia.

O capital, com suas técnicas de manipulação da mente, nos faz lembrar a última fofoca de uma pessoa famosa, e esquecer rapidamente o sentido geral desses crimes humanitários e ambientais. Também nos leva a crer que o colapso socioambiental deve ser resolvido dentro dos marcos da sociedade do capital, sem questionar o enorme poder das corporações transnacionais e do Estado na destruição das condições de existência na terra.

Temos lutado, nos marcos da relação entre questão agrária, questão educacional e questão ambiental, radicalmente contra as ações do capital e seu “mercado verde”, inclusive impulsionado pelas grandes corporações transnacionais. Nos distanciamos da perspectiva do ecocapitalismo, que tende a ignorar a questão agrária e a estimular ações no campo da “responsabilidade social empresarial”. Nos distanciamos do cooperativismo promovido pelo capital, que se move em função da reprodução ampliada do capital (NOVAES; MAZIN; SANTOS, 2019).

Os autores dos capítulos deste livro, em geral servidores públicos do Inbra-Proneira e pesquisadores militantes de universidades públicas, além de outros pensadores sociais da esquerda brasileira, têm produzido informações sistemáticas sobre a política agrária no Brasil e no mundo, as lutas de resistência das trabalhadoras e trabalhadores camponeses, o prenúncio de formas alternativas de trabalho, educação e de vida, que poderão desembocar numa sociedade para além do capital.

Surgidas das entranhas do sociometabolismo do capital, as novas formas de produção e de vida tem um enorme potencial emancipatório, que podem avançar, mas também podem rapidamente se esgotar, caso os trabalhadores do mundo inteiro não saiam da defensiva e do isolamento, em geral fruto de lutas dispersas e fragmentadas, num contexto de nova fase do assalto neoliberal.

Colapso da economia mundial, coronavírus e Bolsonaro

A longa estagnação econômica, as reformas do Estado que destruíram os serviços públicos, a ditadura do capital financeiro, e, mais recentemente, a crise desencadeada pelo coronavírus escancararam as mazelas geradas pelo capitalismo mundializado. Escancararam também o conflito entre duas superpotências pelo controle da economia mundial, China, em ascensão, e Estados Unidos, em decadência.

A democracia alimentar se tornou bastante singular: ou você passa fome, ou você torna-se subnutrido, ou se entope de alimentos envenenados ou industrializados e torna-se obeso. Essas são as possibilidades democráticas, fique à vontade, pode escolher, isto é uma democracia alimentar!

A crise do coronavírus mostrou na prática que o assalto neoliberal ao Estado destruiu os sistemas públicos de saúde, que agora não conseguem suportar a enorme demanda de tratamento intensivo. Mostrou que a classe trabalhadora vive em casebres apertados, mal ventilados, escuros, onde as pessoas vivem amontoadas e empilhadas, passando fome.

Nossas crianças não têm o que comer pois a escola está fechada. Quando estão abertas, muito provavelmente irão comer macarrão com salsicha. Elas não têm saneamento básico: diarreia, mal estar, dor de cabeça, vermes, enjoos e vômitos fazem parte do cotidiano dos filhos da classe trabalhadora. Nas favelas comandadas pelo tráfico, metade dos dias letivos são cancelados.

Neste contexto de exceção permanente, corporações transnacionais imediatamente pedem socorro ao Estado, a começar pelas empresas de aviação. O valor das ações da Azul, Gol e Latam caíram 70% em menos de dois meses. O valor de mercado da Petrobras caiu 60% em dois meses. Cidades inteiras da Itália, que dependem do turismo, estão vazias. Calcula-se que o PIB brasileiro vá recuar de 15 a 20%.

Os trabalhadores informais, que vendem o almoço para comprar a refeição da noite, terão sua renda drasticamente reduzida. A recomendação é que as pessoas fiquem isoladas em casa, que não haja aglomeração. Uma das mensagens que circulava pelos grupos de *WhatsApp* dizia “mantenha distância de um metro” e logo em seguida mostra o metrô em São Paulo com as pessoas apinhadas lutando para entrar e sair. No Rio de Janeiro, trabalhadoras e trabalhadores lutando para entrar e sair do trem, também engalfinhadas.

Nesse momento, parte das agências formativas do capital estão paradas, como escolas públicas, shoppings, universidades, igrejas, etc. Em compensação, um verdadeiro bombardeio de desinformações é produzido nos canais de televisão, *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Aqueles que não podem trabalhar em casa são obrigados a percorrer longas distâncias, em transportes públicos precários, para chegar ao trabalho.

E para piorar, não podemos sair às ruas para protestar contra o moribundo subpresidente, que acaba de cometer crime de responsabilidade, ao incitar atos de rua, quando o ministro da Saúde já havia indicado a suspensão de aglomerações. Seus seguidores fanáticos e insanos saem as ruas com cartazes “Foda-se”. Miguel Reale Jr. (2020) afirmou em entrevista que Bolsonaro pode ser julgado por insanidade mental, prevista na Constituição. Bolsonaro exige que o Brasil não pare, mostrando mais uma vez sua alta dose de irracionalismo.

No dia 29 de março de 2020, em reunião para administrar a crise, foi voto vencido pelos militares e por Mandetta, depois de insistir mais uma vez que todos voltem à normalidade. Na prática, desde a Reforma da Previdência, comandada por Rodrigo Maia e Paulo Guedes, Bolsonaro já não é mais presidente. E agora o general Braga Netto torna-se Ministro da Casa Civil, na prática Presidente da República (como representante da Junta Militar) ao lado de Guedes, e

Rodrigo Maia, que dividem o poder com Braga Netto, num típico acordo para evitar nova turbulência de renúncia ou *impeachment*.

Recentemente, países como Equador e Chile foram sacudidos por revoltas populares, que começaram pela subida do preço dos combustíveis e do transporte público. No Chile, a classe dominante mostra toda sua crueldade ao matar manifestantes, prendê-los. Esse país entrou num ciclo que, ao que tudo indica, é irreversível. As reformas do Estado que levaram a salários de fome, aposentadoria em média de 1/3 do que se recebia quando trabalhava, inclusive abaixo do salário mínimo, a deterioração salarial, mercantilização da educação e da saúde, conduziram o povo chileno a tomar as ruas novamente. O presidente e o parlamento, por sua vez, tentam emparedar essas lutas e conduzi-las para dentro das instituições, numa tentativa desesperada de conter os protestos.

O golpe de Estado na Bolívia teve requintes de crueldade. Está mais para um golpe típico do século XX do que para as novas formas de golpes que teremos no século XXI. Trata-se de um golpe militar clássico, para impedir o Movimento al Socialismo (MAS) de voltar ao poder. Assassínatos em massa de índios foram perpetrados pelo exército, ameaças a familiares, queima de casas de políticos, atuação da igreja católica, das igrejas neopentecostais, e claro, de Bolsonaro, seus militares, em cooperação com a CIA. Da mesma forma que no Brasil, a direita convocou “eleições democráticas” para maio de 2020, desde que Evo Morales e suas lideranças não concorram.

Os trabalhadores argentinos acabaram de eleger um presidente peronista, dando um certo alento ao povo. Conseguiram extirpar momentaneamente o vampiro que representa o capital financeiro – Mauricio Macri – e eleger uma dupla presidencial do campo popular. No entanto, como todo governo de conciliação, não terá condições de realizar as demandas represadas nos últimos 45 anos. A construção de

lutas anticapital num terreno parcialmente favorável, mas também inibidor, deverá ser avaliada por nós nos próximos anos.

Considerações finais: as lutas para a manutenção do Pronera e por um salto qualitativo

O Pronera foi uma conquista do povo brasileiro em pleno governo Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1998. Foi uma barricada erguida exatamente quando a devastação neoliberal ganhava força. Representou uma pequena abertura na história brasileira, no que se refere à possibilidade de amenizar a questão educacional brasileira, permeada por problemas crônicos como o analfabetismo no campo, o analfabetismo funcional, a baixa qualificação do povo, o baixo acesso as bibliotecas, aquisição de livros, e, mais recentemente, computadores e internet, como vimos nas linhas acima.

Como os capítulos deste livro exploram de alguma forma esta conquista, serei bastante breve. A destruição do Pronera é de alguma forma a cara da nossa tragédia educacional e da nossa tragédia social.

No atual cenário de domínio do Executivo e Legislativo pela extrema direita, e imenso poder econômico e ideológico do agro, são raras as possibilidades de se questionar a posse e uso da terra, a produção de *commodities* para o mercado externo, enfim, o sentido da produção e os principais determinantes na nossa miséria.

As lutas para a manutenção do Pronera – pela pressão de fora (movimentos sociais e partidos de esquerda) e por dentro (servidores públicos compromissados com a educação pública e a reforma agrária agroecológica) – certamente farão parte das lutas dos próximos dias e anos. Ainda não encontramos o caminho de travar essa luta no momento atual, pois não podemos sair às ruas para protestar contra Bolsonaro, que agora foi rebaixado a subpresidente.

Aos olhos de hoje, diante da nova ofensiva do capital, da destruição de tudo o que é público, da completa mercantilização da vida, e do colapso ambiental, qual é então o desafio para os movimentos sociais anticapital latino-americanos?

O primeiro de todos – no caso brasileiro – é o de reestabelecer a nossa democracia e de acabar com este golpe institucional o mais rápido possível. Derrotar o projeto da extrema direita fará parte da agenda das nossas lutas nas próximas décadas.

Ao mesmo tempo, teremos que fazer avançar as lutas sociais organizadas. Aparentemente, lutar contra o fechamento de escolas, contra a destruição da saúde pública, lutar por terra, por moradia, escola gratuita e laica, por emprego e por melhores salários/direitos trabalhistas são lutas reformistas. Mas, no contexto de ofensiva do capital, elas ganham um caráter radical, por mais difícil que seja compreender este argumento.

No entanto, acreditamos que nossas lutas imediatas precisarão avançar rumo a bandeiras anticapital mais precisas e integradas: a autogestão, a conquista dos meios de produção fundamentais, a cooperação, a desmercantilização completa da vida, terra de trabalho (e não a terra de negócios), a soberania alimentar, a utilização adequada dos recursos dos ecossistemas, a igualdade substantiva, a educação para além do capital, o controle dos fundos públicos pelos trabalhadores e a superação da gestão tecnocrática do Estado latino-americano.

Mas atenção, os capitalistas não irão resolver os problemas sociais brasileiros. Tiveram 500 anos para isso. Chegou a nossa hora, precisamos elaborar um programa de transição, fora dos marcos do melhorismo.

Os desafios para os movimentos sociais organizados serão imensos: sopão na Sé, sopão no Pelourinho, setor de acolhimento, mobilização de advogados, psicólogos,

psiquiatras, setor de educação, setor de cooperativismo, setor de teatro, setor de agroecologia, ciranda para as crianças, etc., etc. Enfim, teremos que usar todas as armas que temos nas mãos para, de forma consciente, construir uma sociedade para além do capital.

Temos que retirar do capital o enorme poder de decisão que tem do destino das nossas vidas. Desde os fundos públicos, os destinos dos SUS, das rodovias, portos e aeroportos, fábricas, comércio e serviços. Com o colapso da economia mundializada, perguntas como o que produzir, como produzir, como viver, onde viver, onde comprar, o que comprar, o que fazer no fim de semana, terão que fazer parte da nossa agenda política. Temos que retomar o controle da vida, que foi expropriada pelo capital, e dar novo sentido ao trabalho.

Esta coletânea nos mostra a importância da luta para resolver a questão agrária, da luta para resolver a questão social e educacional e, obviamente, da luta que teremos que travar para recolocar o Pronera num novo patamar, dando novo sentido à educação do campo, cada vez mais coletiva, agroecológica, feminista, voltada para a satisfação das necessidades humanas, e não do capital. Parabéns aos organizadores, autoras e autores deste livro. Vida sim, lucro não!

Referências

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTANHO, S. Transformações históricas da escola pública no Brasil ou: como chegamos à escola estatal que temos? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.87-108.

CIAVATTA, M. *A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA*. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (orgs.). Brasília: Liber livro e UFF, 2011, p. 225-56.

DELGADO, G. *Capital financeiro e agricultura no desenvolvimento recente da economia brasileira*. Tese de doutorado. Instituto de Economia, UNICAMP, 1984.

DREYFUSS, R. *1964 - A conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, F. *Nova República?* São Paulo: Global, 1986.

_____. *O circuito fechado*. Rio de Janeiro: Globo, 2007.

_____. *A conspiração contra a escola pública*. Marília: Lutas anticapital, [previsto para ser publicado em julho de 2020].

FREIRE, P. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

IANNI, O. *A ditadura do grande capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

KUENZER, A.. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688. jul.-set. 2011.

LIMA FILHO, P. A. Os devoradores da ordem: exclusão social no capitalismo incompleto. In: GALEAZZI, M. A. (Org.). *Segurança alimentar e cidadania: a contribuição das universidades paulistas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. p. 45-77.

MACEDO, R. F. A destruição em massa: a tragédia da fome e da degradação dos hábitos alimentares. In:

NOVAES, H. T.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (Orgs.) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. I. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

MINTO, L. W. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

NOVAES, H. T. e outros. *Mundo do trabalho associado e embriões de educação para além do capital*. Marília: Lutas anticapital, 2018.

NOVAES, H. T.; SANTOS, L. As Escolas de Agroecologia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: Neusa Dal Ri, et al. *Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. São Paulo; Marília; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, Lutas Anticapital, 2019, v. 1, p. 213-240.

_____.; MACEDO, R. F.; CASTRO, F. A atualidade da acumulação primitiva: roubo e cercamento de terras nos séculos XX e XXI. In: NOVAES, H.T.; MACEDO, R. F.; CASTRO, F. (Org.). *Introdução à crítica da economia política*. 1ed. Marília: Lutas anticapital, 2019, v. 1, p. 365-394.

_____.; SANTOS, J.; PIRES, J. H. (Orgs.) *Questão agrária, cooperação e agroecologia*, vol. I. Marília: Lutas anticapital, 2019. 3ª edição.

OLIVEIRA, F. *Memórias do despotismo*. Revista de Estudos Avançados 14 (40), 2000, p. 49-63.

_____. *O ornitorrinco*. A crítica à razão dualista. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, A. U.. *Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH (USP), 2007.

PALUDETO, M.. A Reforma do Ensino Médio e a Destruição da escola pública. In: MACEDO, R.; NOVAES, H.T.; LIMA FILHO, P. A. (orgs) *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Marília: Lutas anticapital, 2018, vol. 3, p. 200-222.

PILETTI, N. *Reforma do ensino médio – Lições da História*. Revista Espaço Acadêmico, 2016.

PIRES, J. H. S.; NOVAES, H. T.. Estudo, Trabalho e Agroecologia: A Proposta Política Pedagógica dos Cursos de Agroecologia do MST no Paraná. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 110-124, dez. 2016*.

PRADO JR., C. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *A revolução brasileira e a questão agrária no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

RIBEIRO, D. *Sobre o óbvio*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

ROCHA, Glauber. *Revolução do cinema novo*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SAMPAIO JR., P. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, J. P. (org.) *Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. (org.) *O legado educacional do século XX*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SODRÉ, N. *Quem é o povo no Brasil?* Marília: Lutas anticapital, 2019.

SILVA, J. G. A reforma agrária no Brasil. In: STEDILE, J. P. *A questão agrária no Brasil* (6). São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 197-224.

SHIROMA, E. et. al. *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária seriada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

TEIXEIRA, A. *Educação é um Direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

VENCO, S. B.; BRAZOROTTO, Cintia. A quem se destina a política de educação profissional nos Institutos Federais? In: VENCO, S.; ASSIS, A. E. S. Q. (Org.). *Brasil e Alemanha: diálogos sobre educação*. Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 69-84.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (Org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília-Niterói: Liber Livro-Editora UFF, 2011, v. 1, p. 57-97.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZIEGLER, J. *Destruição em massa – geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.

Sobre os autores

Ana Maria Dubeux Gervais

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Sociologia pela Université de Paris I (Panthéon - Sorbonne). Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Camila Celistre Frota

Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Administração. Asseguradora Regional do Pronera do Incra/SR-11/RS, entre 2013 e 2019. Contato: camilacelistre1@hotmail.com.

Camila Guimarães Guedes

Especialista em Políticas Públicas Para Infância, Juventude e Diversidade pela Universidade de Brasília (UNB). Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assessora Técnica do Pronera do Incra, entre 2004 e 2014. Assistente de Assessoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Contato: camilaguimaraesguedes@gmail.com.

Carlos Alberto Feliciano

Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e Doutor em Geografia Humana pela USP. Autor do livro: "Movimento Camponês Rebelde: A Reforma Agrária no Brasil" (Contexto, 2006). Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre 2015 e 2016. Pesquisador e Docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus Presidente Prudente. Contato: carlos.feliciano@unesp.br.

Conceição Coutinho Melo

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Agricultura Familiar-Camponesa e Educação do Campo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doctoranda em Estudos Sociais Agrários pela Universidad Nacional de Córdoba. Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Incra. Contato: ceicao4@yahoo.com.br

Denival de Lira Gonçalves

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Ciências e Meio Ambiente pela UFPA. Assegurador Regional do Pronera. Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário no Incra/SR-01/Belém - PA.

Contato: liragoncalves2016@gmail.com.

Fabrcício Souza Dias

Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Gestão de Políticas Agropecuárias pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Incra desde 2006, com atuação como Assegurador do Pronera no Incra/SR-21/AP de 2007 a 2015 e como parte da equipe da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do Incra Sede de 2016 a 2020. Contato: fabricio_geo@hotmail.com.

Gisele da Rocha Souza

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus Corumbá. Especialista em Avaliação Psicológica pelo Instituto de Pós-graduação e Graduação (IPOG) em Campo Grande - MS. Especialista em Gestão Empresarial e de Recursos Humanos pelo Centro Universitário de Campo Grande (UNAES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutoranda em Educação pela UFMS. Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Incra/SR-16/MS.

Contato: gisele.rtsouza@gmail.com.

Henrique Tahan Novaes

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus Araraquara. Mestre e Doutor em Política Científica e Tecnológica pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Autor do livro: "Reatando um fio interrompido: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina (2ª Edição. Lutas anticapital, 2019). Docente da UNESP, campus Marília, e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: hetanov@gmail.com.

Jorge Luiz Schirmer de Mattos

Graduado em Agronomia pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Doutor em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coordenador do Doutorado Profissional em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente da UFRPE.

José Ubiratan Rezende Santana

Graduado em Engenharia Florestal e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Incra/SR-22/AL. Assegurador do Pronera e do Programa Terra Sol - Agroindustrialização dos Produtos da Reforma Agrária. Contato: biraflorista@yahoo.com.br.

Juliany Serra Miranda

Licenciada em Letras e Especialista em Ensino Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Estudos Interdisciplinares em Cidades Territórios e Identidades no Programa de Pós-Graduação em Cidades: Territórios e Identidades da UFPA. Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Incra/SR-01/Belém - PA. Asseguradora Regional do Pronera. Professora da Rede Estadual de Ensino do Pará. Contato: julianymiranda33@gmail.com.

Marília Barreto Souto

Graduada em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO) e Direito pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Direito Administrativo e Constitucional. Orientadora de Projetos de Assentamento do Incra/SR-04/GO, entre 1994 e 2020. Asseguradora Regional do Pronera, entre 2007 e 2020.

Maria Esperança Fernandes Carneiro

Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/GO). Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Educação pela PUC/GO. Docente da PUC/GO. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar.

Oscar Emerson Zúñiga Mosquera

Graduado em Agronomia pela Universidad Nacional de Colombia – Bogotá. Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutor em Educação pela UFPE. Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Rafael Navas

Graduado em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus Jaboticabal. Mestre e Doutor em Ecologia Aplicada pela Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenador do Curso de Bacharelado em Agroecologia para beneficiários da reforma agrária pelo Pronera.

Sonia da Silva Rodrigues

Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus Assis. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Organizadora do livro: "Pronera: Experiências de Gestão de uma Política Pública" (Compacta, 2015). Analista em Reforma e Desenvolvimento Agrário do Incra/SR-08/SP. Asseguradora Regional do Pronera. Contato: sonidadalavia@yahoo.com.br.