

## **Eixo Temático**

2. Educação no Campo e Políticas Públicas

## **Título**

# **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (PRONACAMPO): LIMITES E DESAFIOS**

## **Autor(es)**

Dayane Santos Silva Dalmaz  
Alessandro Santos Mariano

## **Instituição**

Universidade Estadual do Centro – Oeste – UNICENTRO

## **E-mail**

dayanemitsue@hotmail.com  
alessandromst@yahoo.com.br

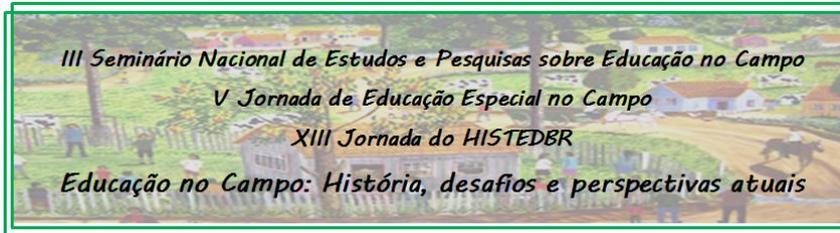
## **Palavras-chave**

Política Educacional; Educação do Campo; PRONACAMPO

## **Resumo**

O presente artigo é resultado de um processo de leituras e discussões realizadas na disciplina de Políticas Públicas para a Educação do Campo a partir do anos de 1990, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Embora a discussão central da disciplina não fosse o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, os estudos sobre as políticas educacionais e da própria reconfiguração do Estado brasileiro a partir de 1990, permitiram compreender o processo histórico das políticas públicas para educação do campo, que atualmente foram incorporadas no PRONACAMPO. O objetivo desse estudo é apontar alguns limites e desafios na proposta do PRONACAMPO para a construção de uma política educacional que atenda os interesses da classe trabalhadora. Para tanto, apresentaremos um breve histórico das políticas educacionais no Brasil a partir de 1990, bem como, a trajetória da educação do campo. Como referencial teórico utilizaremos as obras de Mészáros (2007), Frigotto (2012), Moraes (2014), entre outros.

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



## **Texto Completo**

### **Considerações iniciais**

O presente estudo tem como objetivo apontar os limites e os desafios presente na proposta do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, na construção de uma política educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Para fundamentar o estudo, utilizamos as pesquisas realizadas na dissertação Moraes (2014), que aponta alguns elementos sobre PRONACAMPO. Também traremos as contribuições de Poulantzas (2000), Frigotto (2012), Coutinho (1996) entre outros para analisarmos alguns aspectos da política, da educação e do Estado.

Para alcançarmos tal objetivo, fazemos um breve histórico das transformações ocorridas no campo político, econômico e educacional no Estado brasileiro no final dos anos de 1980, transformações estas, que ocorreram pelo processo de redemocratização do país, pela intervenção e acordos com os organismos internacionais, e que posteriormente, resultaram na reforma do aparelho do Estado e da reforma educacional.

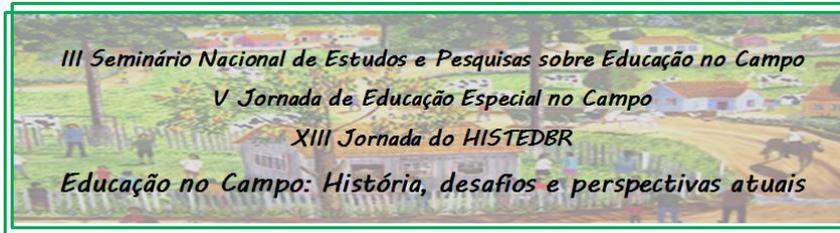
Após historicizar o contexto que resultou na reforma educacional dos anos de 1990, apresentamos o processo que antecedeu a construção e aprovação do PRONACAMPO, isto é, a trajetória da educação do campo até o ano de 2012, ano em que foi aprovado o PRONACAMPO.

A partir dos elementos levantados sobre o processo que antecedeu e resultou na construção do PRONACAMPO, apontamos alguns limites e desafios na construção de uma política educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, uma educação que permita emancipação substancial dos sujeitos.

### **A inserção do Brasil na lógica neoliberal: o reflexo nas políticas públicas educacionais**

O Brasil passou por um longo e duro processo de militarização do Estado que perdurou trinta anos (1964-1984). Tivemos como herança desse período, o crescimento da dívida externa e a dominação política e econômica do mercado internacional, tudo sob tutela do capital estrangeiro.

Embora o processo de redemocratização do país tenha iniciado em 1985, sendo a promulgação da Constituição Federal em 1988, um marco desse processo, as relações de



poder e dominação externa não perderam forças, pelo contrário, houve uma rearticulação do capital internacional para manter a economia e a política do país tutelada aos interesses de uma hegemonia burguesa. Exemplo disso, foi a realização do Consenso de Washington (1989)<sup>1</sup>, organizado por economistas norte-americanos, para promover ações reformistas em países da América Latina. De acordo com Bresser (1991, p. 6), as reformas a curto prazo deveriam combater o populismo econômico e lograr o equilíbrio fiscal e a estabilização. A médio prazo, adotar uma estratégia de crescimento *market oriented*, ou seja, uma estratégia baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações. Em outras palavras, as reformas previstas no Consenso de Washington, referem-se à minimização do papel do Estado frente às políticas sociais, isto é, um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

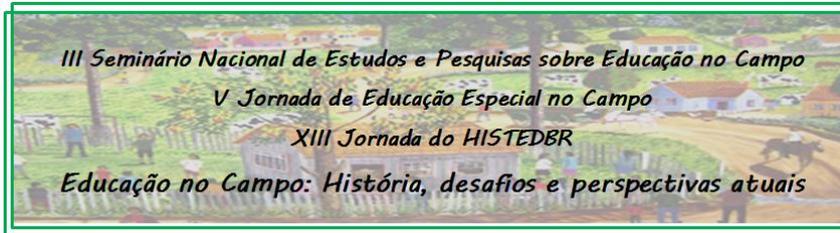
Na análise de Bresser Pereira (1991), as ações propostas na Consenso de Washington, eram urgentes e necessárias para países subdesenvolvidos como o Brasil, sendo ele mais tarde, um dos membros da comissão do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), como Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, do governo Fernando Henrique Cardoso<sup>2</sup> – FHC.

O Brasil se encontra em um momento de transição para um novo modelo, defrontando-se com sérios limites de expansão econômica – balizadas tanto pelo impacto da nova ordem internacional, quanto por questões internas não resolvidas. Dentro desse quadro, observa um virtual consenso entre os analistas sobre a necessidade da reforma do Estado em direção a um novo modelo, cuja definição está em aberto e que é condição para qualquer projeto de retomada sustenta de crescimento a longo prazo. (DINIZ e AZEVEDO, 1997, p. 13, *apud*, VIEIRA, 2000, p. 21).

No Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), muitas ações previstas no Consenso de Washington (1989) foram incorporadas, como: desinchaço da máquina

<sup>1</sup> “O programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse “*consenso*” inclui dez tipos específicos de reforma que, como assinala Williamson, foram quase sempre implementados com intensidade pelos governos latino-americanos a partir da década de oitenta: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais (PORTELLA FILHO, 1994, *apud*, GENTILI, p.14, 1998).

<sup>2</sup> Fernando Henrique Cardoso-FHC, eleito pela primeira vez em 1994 e reeleito em 1998.



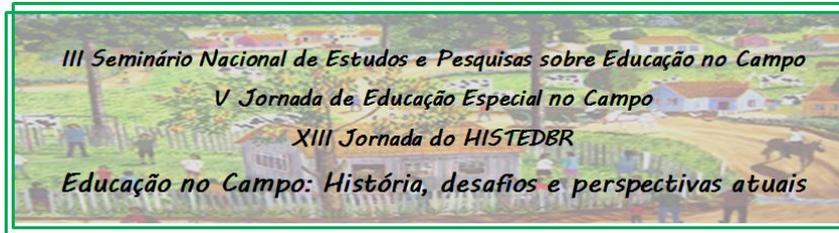
estatal, aumento da participação e da responsabilização da população sobre as questões sociais, especialmente sobre a educação (parcerias público-privado), administração gerencial, ou seja, inserir técnicas e padrões empresariais nas instituições públicas, e ainda, a privatização dos bens públicos, com a justificativa de que o Estado é ineficiente.

Cabe salientar que, as orientações apresentadas no Consenso de Washington (1989) também foram reafirmadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), bem como, no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), havendo assim, uma convergência nas políticas do país, sob orientação de agências internacionais<sup>3</sup> da Organização das Nações Unidas – ONU.

Em 1996, a UNESCO elaborou o relatório Jacques Dellors, “Educação Um Tesouro a Descobrir”, esse relatório apresenta algumas orientações para a educação no século XXI, que também estão em consonância com os documentos anteriormente citados. No mesmo ano foi promulgada a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB 9694/96, na qual é possível observar que algumas orientações realizadas por estas agências internacionais, também foram incorporadas na nova LDB:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: 42I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino

<sup>3</sup> Agências Especializadas (OIT, UNESCO, BIRD, FMI, Grupo Banco Mundial, entre outros) da ONU. As agências especializadas são organizações independentes que trabalham junto à ONU, e uma com as outras através da coordenação do ECOSOC em nível internacional (ONU, 2011).



fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

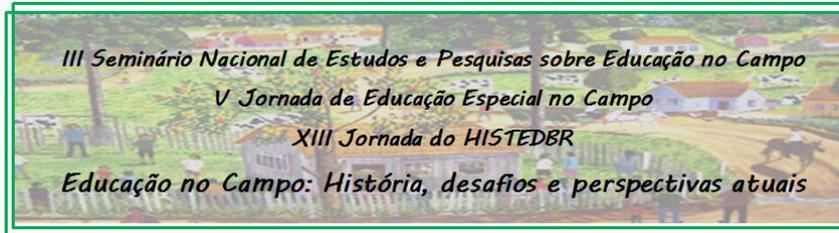
Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No Art. 208 da Constituição Federal (1988), o Estado é o principal responsável pela educação. Entretanto, na LDB (1996), o Estado deixa de ser o principal responsável, cabendo agora, primeiramente à família e depois ao Estado a responsabilidade pela educação. Outro aspecto importante sobre a desresponsabilização do Estado, refere-se ao gerenciamento e a descentralização do papel Estado, com base no discurso da autonomia, da democratização do setor público e da gestão compartilhada, deixando obscura sua verdadeira função.

Contudo, é possível afirmar que a década de 1990 foi marcada pela inserção do Brasil na lógica neoliberal, em que o Estado brasileiro se exime do papel de garantir o bem estar e direitos à população, transferindo sua obrigação ao setor privado, via parcerias público-privadas. Na educação esse processo foi nítido, caracterizado por Borges (2009, p. 45) como ressignificação das bandeiras levantadas pelos estudiosos e intelectuais da esquerda brasileira, ou seja, a possibilidade que havia para democratizar a escola no pós-ditadura, ganhou outro significado na década de 1990:

[...] formação de professores se torna capacitação; participação da sociedade civil é substituída pelas ONGS e contribuição do empresariado; descentralização se torna falta de responsabilização do Estado; autonomia se torna liberdade para captar recursos; igualdade é substituída por equidade; cidadania crítica por cidadania produtiva; formação do cidadão passa a atendimento ao cliente; melhoria de qualidade torna-se adequação ao mercado e aluno vira consumidor, conforme Shiroma (2000). (BORGES, 2009, p. 45).

Historicamente, a educação foi vista como uma importante estratégia na formação de mão de obra para a expansão do capital, e no processo de neoliberalização das políticas sociais pós 1990, esse processo foi intensificado. Dessa forma, a educação deixa de cumprir sua verdadeira função social que é a formação dos sujeitos em todas as



dimensões da vida: “intelectual, cultural, educacional psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 265), para uma (de) formação que atenta apenas as necessidades do mercado.

Neste contexto, a década de 1990 foi marcada por mudanças significativas na educação. Tais mudanças ocorreram pelas reformas educacionais que tiveram como pressupostos orientações das seguintes agências internacionais: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), entre outros, que segundo Frigotto e Ciavatta (2003), “balizou a doutrina do neoliberalismo e neoconservadorismo” na década de 1990.

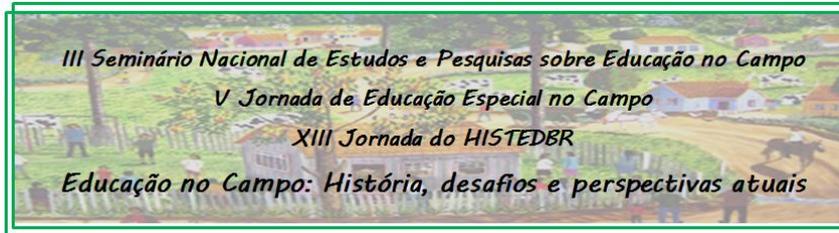
Mesmo indicando tais fatores, percebemos que as últimas décadas não representam uma única perspectiva no plano educacional brasileiro. Há resistências e tentativas de se contrapor ao modelo hegemônico imposto pelo capital.

### **A educação do campo: trajetória e perspectiva**

Neste contexto, o movimento de Educação do Campo vem conquistando um espaço significativo na esfera da política educacional brasileira. Esta conquista é fruto da luta dos movimentos sociais do campo, especialmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que desde o ano de sua criação, em 1984, tem reunido esforços com outros movimentos sociais<sup>4</sup> por uma educação que represente os interesses da classe trabalhadora. Cabe destacar que as políticas educacionais do campo não representam apenas anseios da classe trabalhadora, mas também interesses da classe dominante, isto é, interesses antagônicos que estão em constante conflito.

A correlação de forças presente no Estado brasileiro, e conseqüentemente, nas suas políticas públicas, carregam em seu bojo o caráter contraditório do Estado capitalista, a divisão da sociedade em classes que representam interesses antagônicos, sendo o Estado um espaço de disputa entre classes.

<sup>4</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento das Mulheres Camponesas - MMC Comissão Pastoral da Terra – CPT, entre outros.



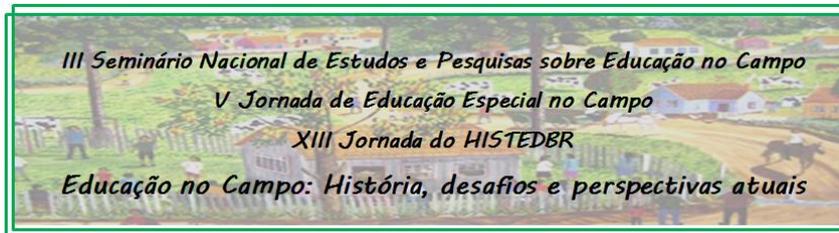
Para Poulantzas (2000), a contradição presente no Estado capitalista não pode ser compreendida em uma concepção restrita, isto é, aquela defendida por Engels e Marx no Manifesto, em que o Estado é o comitê da burguesia. Poulantzas compreende:

[...] o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como se expressam, sempre de maneira específica, no seio do Estado, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. (POULANTZAS, 2000, p. 134)

Poulantzas e Gramsci, marxistas do século XX, defendem o conceito de Estado ampliado, isto é, o Estado como uma correlação de forças entre classes, sociedade política e sociedade civil. Sendo assim, compreender a natureza do Estado apenas como um instrumento de coerção de uma classe sobre outra, é deixar de analisar que as relações capitalistas também se legitimam pela via do consenso, isto é, as relações não se dão apenas pelo uso da força ou poder, via coerção, mas também por um “pacto ou contrato”. (COUTINHO, 1996, p. 56)

A educação e escola não estão isentas de tais contradições, pelo contrário, ela pode ser tomada como aparelho ideológico de uma classe dominante, ou como instrumento de emancipação da classe trabalhadora. Entretanto, é possível afirmar que hegemonicamente estão “educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos” (FONTES, 2006, p. 212, *apud*, PRONKO e FONTES, 2012, p. 390-391).

Essa disputa também está presente no campo brasileiro, e conseqüentemente, nas políticas de educação do campo, pois o Brasil possui uma estrutura fundiária baseada no latifúndio e na monocultura, isto é, uma concepção de agricultura alicerçada no agronegócio, cujo fim, é a lucratividade, e não uma agricultura fundada na reprodução do ser social e na consolidação da função social da terra anunciada na Constituição Federal de 1988. Em outras palavras, uma agricultura que garanta a existência da vida humana na Terra, baseada nos princípios da sustentabilidade. “[...] O campo contém as duas faces da mesma moeda: de um lado, está o agronegócio e sua roupagem da modernidade; de outro, o campo em conflito.” (OLIVEIRA, 2004, p. 105-106). Esses



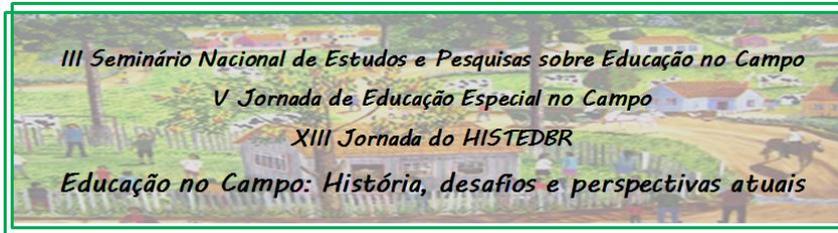
interesses antagônicos no campo brasileiro, que estão em constante conflito, também refletem nas políticas públicas, especialmente na educação do campo.

É neste contexto de disputa que a política educacional do campo se insere, pois a Educação do Campo nasce em contraposição ao modelo de educação rural:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político... (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 26, *apud*, CARDART, 2012, p. 260).

Portanto, a educação do campo não se difere apenas na expressão, mas também o seu caráter político, social e econômico. Traz em seu bojo as lutas e anseios dos movimentos sociais por uma educação que atenta os interesses da classe trabalhadora.

Cabe destacar que as políticas educacionais para campo, criadas a partir das discussões realizadas no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – ENERA (1997), foram conquistadas paulatinamente, por meio de muita luta dos movimentos sociais. Nesse processo, citamos a criação Programa Nacional dos Educadores da Reforma Agrária - PRONERA (1998), no mesmo ano, ocorreu a Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UNB, e a criação do primeiro curso de Pedagogia da Terra, em Unijuí/RS. Em 1999, foi criada a Pedagogia da Terra no Mato Grosso e no Espírito Santo, e no Paraná, somente em 2004 (GREIN e ONÇAY, 2013). Entretanto, desde 1998, com a preparação estadual para a I Conferência Nacional de Educação do Campo, “[...] começa a movimentar-se em torno da proposta de educação do campo, entendida, naquele primeiro momento, como “os diversos espaços, experiências e processos em andamento no estado”. (GREIN e ONÇAY, 2013, p. 14). Em 2000 ocorreu a II Conferência Estadual Por Uma Educação do Campo, em Porto Barreiro/PR,



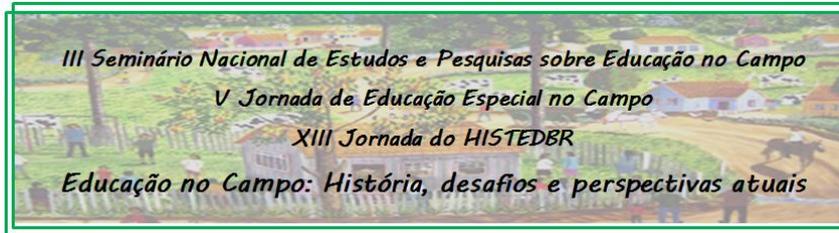
que resultou na “Carta de Porto Barreiro”, um importante marco para a educação do campo no estado do Paraná, que deu origem a Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo em 2001, que é representado por coletivos<sup>5</sup> das universidades, movimentos sociais, sindicatos e outras organizações. Esses coletivos promovem encontros regionais e estadual para discutir e pautar políticas públicas para a educação do campo no estado do Paraná. (VERDÈRIO, 2013).

Ainda no estado do Paraná, destaca-se a criação da Coordenação Educação do Campo junto à Secretaria de Estado da Educação - SEED em 2004, que possibilitou a formação continuada por meio de simpósios e cursos. Em 2005-2006 a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo, criação de cursos de Licenciaturas e Especialização em nível Lato Sensu em Educação do Campo (2006-2011). Destacamos também a Resolução N° 4783/2010 da SEED:

[...] que reconhece a Educação do Campo como uma política pública educacional voltada ao atendimento escolar das populações rurais nas Escolas do Campo e o Parecer CEE/CEB N° 1011/10, que institui normas e princípios para implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como, do processo de definição da identidade das Escolas do Campo. (GREIN e ONÇAY, 2013, p. 19).

Dessa forma, podemos afirmar que embora o estado do Paraná traga em seu processo histórico conservadorismo político, a educação do campo conquistou um espaço muito importante dentro das políticas públicas do Estado, mesmo que insuficiente.

<sup>5</sup> Atualmente as organizações e entidades que constituem a Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo são: APP-Sindicado – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná; ARCAFAR SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil; ASSESSOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural; CPT – Comissão Pastoral da Terra; FETAEP – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná; FETRAF SUL - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul; MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens; MMC – Movimento das Mulheres Camponesas; MAP – Movimento dos Pequenos Agricultores; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Rede Puxirão de Povos e Comunidades Tradicionais; Via Campesina -Brasil; NUPECAMP – Núcleo de Pesquisas em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas; UEL- Universidade Estadual de Londrina; UEM- Universidade Estadual de Maringá; UENP - Universidade Estadual do Norte Paraná; UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa; UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul; UFPR - Universidade Federal do Paraná; UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná; UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste; UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Fonte: Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, Caderno 4, 2013.

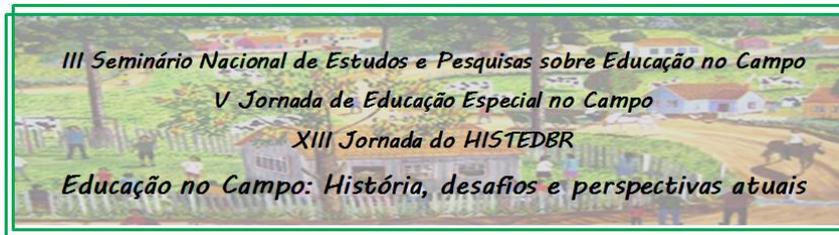


Nessa perspectiva, salientamos conquistas importantes em nível nacional, como: aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em 2002; criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD em 2004, que em 2012 passou a ser SECADI; em 2008 a aprovação das Diretrizes Complementares para a Educação do Campo; aprovação do Programa Nacional da Educação do Campo – PRONACAMPO em 2012, foco deste estudo que discutiremos na próxima seção; Aprovação da Lei do Fechamento de Escolas do Campo em 2014; no mesmo ano aprovação da Lei N° 13.005 do Plano Nacional da Educação, aponta alguns avanços na especificidade da educação do campo, a citar: práticas pedagógicas que consideram a especificidade das escolas do campo; calendário flexível; elevar os índices de escolaridade, prioridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental; produção de materiais didáticos específicos para a alfabetização das crianças do campo; oferta de educação em tempo integral; expansão de educação profissional gratuita em parceria com instituições privadas, exemplo, PRONATEC – Campo, via Sistema S (Senar, Senai, Senac); ampliação e interiorização do Ensino Superior, podendo ser à distância (Universidade Aberta do Brasil – UAB); implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo; e provimento de cargos efetivos para as escolas do campo. (GREIN e ONÇAY, 2013)

A Educação do Campo no Brasil passou processos de avanços e recuos, marcados pela luta e pressão dos movimentos sociais, e ao mesmo tempo, e contraditoriamente, pela influência do capital e suas agências internacionais em romper com a resistência dos movimentos sociais na luta por uma educação que represente os interesses da classe trabalhadora.

Sendo assim, a Educação do Campo é marcada pela disputa e pela contradição, por se tratar de projetos e concepções divergentes. De um lado está a proposta de educação do campo:

[...] com objetivos e sujeitos que “[...] remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais [...] e ao embate (de classe) [...] que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.” (CALDART, 2012, p. 257).



De outro lado, temos a educação corporativa:

[...] modelo de formação no qual a empresa ocupa o lugar da escola, desenvolvendo programas de educação formal, informal e não formal de trabalhadores, de fornecedores e da comunidade, para aumento de produtividade, valorização do capital de marca e como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante. (TIRADENTES, 2012, p. 245).

Esses dois modelos antagônicos em disputa, marcam a contradição presente na Educação do Campo. De um lado um projeto de mundo e de formação humana que visa a superação da divisão da sociedade em classes, bem como, a fragmentação do ser humano, isto é, uma educação omnilateral e emancipatória, mas que no entanto, traz em seu bojo contradições e interesses que não representam apenas os interesses da classe trabalhadora. De outro lado, uma educação cujo fim é a manutenção e reprodução do sistema capitalista, em que os sujeitos estão subordinados ao capital. Para Mao Tse-Tung (2008, p. 87) a contradição “que empurra a sociedade para diante e dá ímpeto para a substituição da velha sociedade pela nova”, ou seja, a superação se via incorporação.

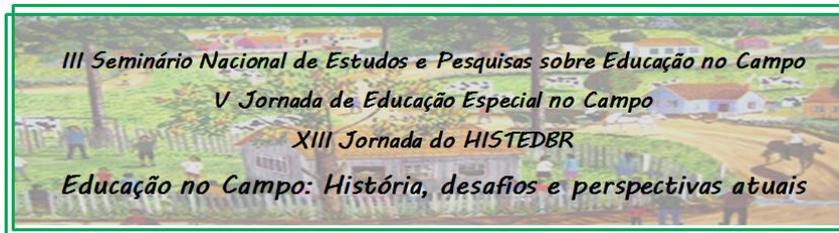
É nessa conjuntura que se insere o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), objeto deste estudo, no qual tratamos na próxima seção.

### **PRONACAMPO: limites e desafios**

O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, foi lançado em 2012, no entanto, as ações da proposta foram previstas em 2010 pelo Decreto N° 7.352. A princípio, a proposta do PRONACAMPO foi coordenado pelo MEC/SECADI e construída por um Grupo de Trabalho, formado no Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, composto por:

Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. (BRASIL, 2013, p. 2)

[www.semgepec.ufscar.br](http://www.semgepec.ufscar.br)  
27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015



No entanto, entre o processo de construção e aprovação do PRONACAMPO, verificou-se que, embora parte da pauta reivindicada pelos Movimentos Sociais Populares do Campo – MSPC estivessem expressas no Programa, havia uma proposta em disputa, que não representa apenas os anseios da classe trabalhadora. Moraes (2014) define o PRONACAMPO como:

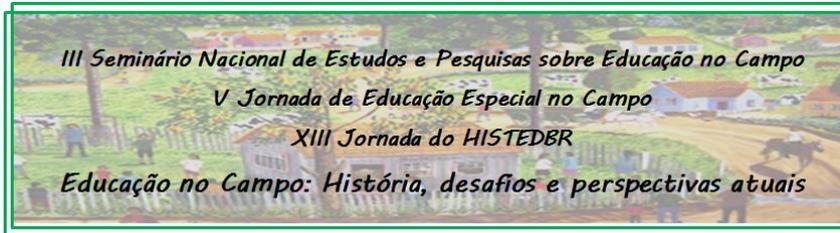
[...] resultado da luta dos MSPC. No entanto, foi acrescido no seu bojo, na disputa do Estado, de demandas da educação rural, que visa a formação dos sujeitos do campo para o “emprego” e não tem uma preocupação com sua emancipação. Por isso a pressão dos MSPC, para transformar a política de governo Pronacampo em Política Pública de Estado, se colocam como necessárias e constante no sentido de apropriar-se do que foi conquistado, requalificar e alicerçá-las em uma epistemologia que venha ao encontro as demandas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, com uma perspectiva de classe, crítica e emancipatória. (MORAES, 2014, p. 123).

De acordo com BRASIL (2012), o PRONACAMPO, é um “conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, [...] a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade [...] em todas as etapas e modalidades”. O Programa têm os seguintes objetivos:

Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (MEC, 2012).

Os elementos presentes nos eixos, demonstram que muitas das ações apresentadas, tratam-se de reafirmações de políticas já existentes. Isto não significa que estas políticas já foram implantadas, muitas ainda estão no limite imposto pelo próprio Estado de direito, em que a lei, a política ou programa, existem apenas no plano formal.

Nesse sentido, no Eixo I, Gestão e Práticas Pedagógicas, destacamos o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que apresenta avanços no sentido de priorizar livros didáticos específicos, mas ao mesmo tempo, apresenta limites, pois os



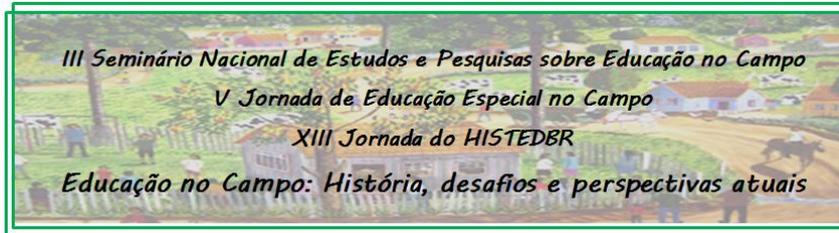
conteúdos nem sempre tratam da especificidade do campo, ou quando tratam, ficam limitados à realidade do campo e não avançam para um conhecimento mais elaborado, científico. Nesse caso, podemos citar o material didático do Programa Escola Ativa, proposta do Banco Mundial desenvolvido em um período de dez anos no Brasil (1997-2007), para as escolas multisseriadas do campo, que a partir de 2008, foi integrado ao PRONACAMPO em Programa Escola da Terra:

[...] a política difundida pelo Programa Escola Ativa para as escolas multisseriadas rurais, refere-se à descentralização do ensino e à autonomia para o exercício da função educativa. Ao indivíduo – criança, jovem ou adulto – devem ser oportunizadas atividades de modo a desenvolver plenamente suas capacidades de aprender. É lícito pensar, de um Programa que invade a caminhada do Movimento Camponês na contramão de sua proposta pedagógica, que a “descentralização” e a “autonomia”, apregoadas por este Programa, signifiquem uma estratégia neoliberal de retirada do Estado, no que tange à função social de responder pela oferta e manutenção da educação pública. (RIBEIRO, 2011, p. 28).

Sobre o Eixo II, Formação Inicial e Continuada de Professores, é possível verificar que é uma das ações em que mais avançamos. Desde 1998, com a criação do curso Pedagogia da Terra, e a partir de 2006 com as licenciaturas e os cursos de especialização *lato senso* em Educação do Campo, garantiram a vários educandos e educadores a possibilidade de formação inicial e continuada. “Para as Escolas do Campo foram disponibilizados os cursos: Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral.” (MORAES, 2014, p. 72). No entanto, cabe salientar que a formação inicial e continuada na modalidade à distância (via UAB), colocada como uma alternativa de formação, demonstra que há limites dentro da proposta, seja nos aspectos de infraestrutura precária, ou de aligeiramento e barateamento da educação. Isto demonstra mais uma vez a desresponsabilização do papel do Estado, no que se refere ao financiamento e a manutenção da educação, reflexo do processo das reformas educacionais.

Com relação ao Eixo III, Educação de Jovens e Adultos e Formação Profissional, Moraes (2014) destaca:

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



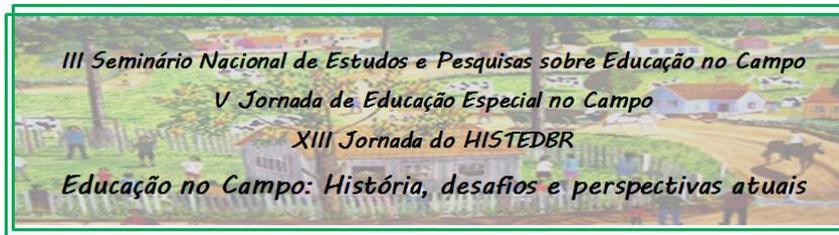
A educação profissional [...] fica a cargo do Sistema S, por meio do SENAR, que utiliza recursos do Pronacampo para efetivar cursos aligeirados, os quais visam apenas o aspecto de preparar o jovem para inseri-lo no mercado de trabalho, se caso ele conseguir um espaço. [...] O SENAR está como executor principal. A Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, teve avanços, porém ainda não conseguiu atender a universalização dos sujeitos. (MORAES, 2014, p. 96).

A afirmação de Moraes (2014) demonstra que a política do PRONACAMPO converge com as demais políticas educacionais e com as orientações das agências internacionais que tiveram início nos anos 1990, principalmente no que se refere a parceria entre o público e privado na formação de jovens e adultos trabalhadores. Dessa forma, podemos considerar que pouco avançamos em termos de políticas públicas para a educação, pois deixar os rumos da educação profissional a cargo do sistema privado, ou seja, do empresariado, significa que a educação continua subordinada aos interesses do capital.

No Eixo IV, Infraestrutura Física e Tecnológica, compreendemos que é um dos eixos em que os limites são ainda mais latentes, seja pela ausência de infraestrutura ou pela precariedade das já existentes. A ausência de infraestrutura, ou seja, a falta de transporte escolar, energia elétrica, saneamento básico e manutenção, conservação e aquisição de equipamentos tecnológico, levam à evasão escolar, ou ainda, são usadas como justificativas para o fechamento e nucleação de escolas do campo.

Contudo, podemos considerar que, o PRONACAMPO, assim como as demais políticas sociais presentes em um Estado capitalista como o Brasil, é marcado pela contradição e por interesses antagônicos. De um lado temos uma proposta que representa a luta e pressão dos MSPC, e de outro, os interesses do capital financeiro, do agronegócio e dos empresários. Embora tratam-se de projetos contrários, existe uma forma de consenso ou de consentimento entre eles, em que há momentos tréguas, e há momentos onde as lutas se acirram, sendo o PRONACAMPO, uma expressão dessa disputa.

Portanto, entendemos que ainda estamos distantes de garantir uma política pública de Estado que represente apenas os anseios e interesses da classe trabalhadora. A superação das contradições presentes nas políticas educacionais, se dará sobretudo, na



superação da sociedade capitalista. Enquanto isso não pode deixar de vislumbrar a possibilidade da construção de uma educação socialista:

No projeto socialista, em virtude da crítica radical inevitável e abertamente professada da falsa consciência estruturalmente dominante do sistema capital, as medidas adotadas de transformação material são *inseparáveis* dos objetivos educacionais defendidos. Isso porque os princípios orientadores da transformação socialista da sociedade são irrealizáveis sem o pleno envolvimento da educação como desenvolvimento contínuo da consciência socialista. (MÉSZAROS, 2007, p. 300 grifo do autor).

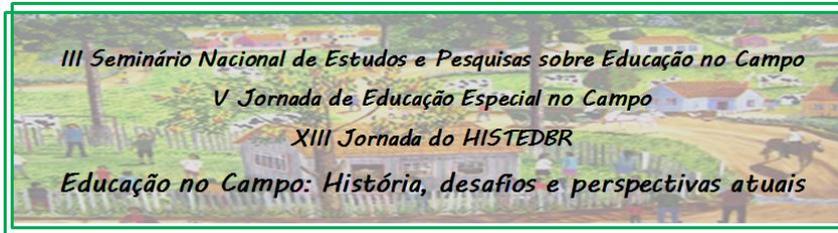
Ainda no que se refere ao PRONACAMPO, o posicionamento do FONEC, “é que a Educação do Campo em âmbito governamental passa a ser pensada pelo Estado, pela massa dominante, da adoção de uma concepção de educação corporativa, aperfeiçoada pelas questões tecnológicas do capitalismo agrário [...]” (MORAES, 2014, p. 54). Dessa forma, consideramos que, embora o PRONACAMPO tivesse como proposta inicial a elaboração de uma política que levasse em consideração as pautas MPSC, observa-se que o Programa é resultado das contradições e da disputa de interesses antagônicos, em que o Estado brasileiro, por meio de suas políticas públicas representam hegemonicamente os interesses do capital.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo apontar alguns limites e desafios presentes na proposta do PRONACAMPO, para a construção de uma política educacional que atenda os interesses da classe trabalhadora.

Os limites são inúmeros, pois o Programa não se configura como uma política pública de Estado. Sendo assim, o direito à Educação do Campo fica sujeito a programas pontuais de formação aligeirada para o mercado de trabalho. Portanto, não garante à classe trabalhadora o direito a uma educação que possibilite a emancipação humana e a formação omnilateral dos sujeitos.

Para Munarim, Rocha, Molina e Caldart (2012, p. 74-75) a “política que ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 7352 de 2010.” Ou seja, participação



dos movimentos e organizações sociais na construção do programa, não conseguiu assegurar a expectativa proposta no Decreto, que trazia em seu bojo os anseios da classe trabalhadora. O PRONACAMPO “é a expressão da atual hegemonia do capital no campo, contendo elementos da pressão das lutas dos trabalhadores” (Idem, 2012, p. 75), elementos que centram-se na formação de mão de obra para o agronegócio e para diminuir os conflitos agrários. “O PRONACAMPO não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política. (Idem, 2012, p. 75)”.

A guisa de conclusão, o PRONACAMPO é síntese das múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais, marcado pela contradição e pela disputa de classe, cujo interesses são antagônicos. Diante disso, temos dois grandes desafios: o primeiro, é que os estudos realizados nesse trabalho ainda são incipientes, principalmente, por trata-se de um Programa recente, e por isso, demanda pesquisas mais profundas; o segundo é que não podemos deixar de vislumbrar e lutar por um modelo societário justo, substancialmente igualitário e solidário, mesmo que dentro dos limites impostos pelo Estado de direito.

## Referências

BORGES, Lilian Faria Porto. **Democracia e educação: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002)**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

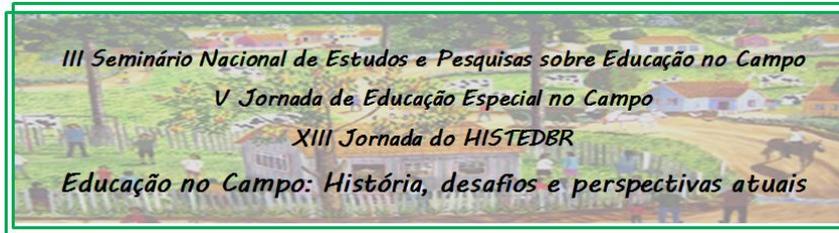
BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Documento orientador. Brasília, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Dalmaz/Downloads/documento%20orientador\\_do\\_pronacampo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dalmaz/Downloads/documento%20orientador_do_pronacampo%20(1).pdf). Acesso em: dez/2014.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CON1988\\_04.02.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislação/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf). Acesso em: dez/2014.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? Pesquisa e Planejamento Econômico 21 (1), abril 1991. Aula Magna no **XVIII Encontro Nacional de Economia da ANPEC**, Brasília, 4 dezembro 1990.

**www.semgepec.ufscar.br**  
**27, 28, 29 e 30 de outubro de 2015**



CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios** – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GREIN, Maria I.; ONÇAY, Solange T. V. Articulação Paranaense “Por Uma Educação do Campo”: unificando a luta, forjando a história. In: Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Texto Base – **Encontro Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo** – Candói – Paraná - Cascavel. Caderno N° 4, 2013.

MAO, Tse-Tung. **Sobre a prática e a contradição**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

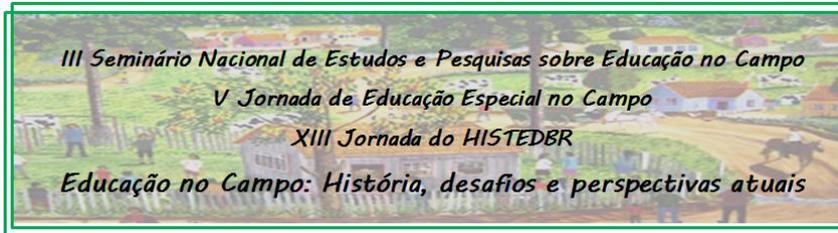
MÉSZAROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORAES, Vitor de. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado**. Dissertação de Mestrado. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

MUNARIM, A; ROCHA, E. N.; MOLINA, M. C.; CALDART, R. S. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC – Seminário Nacional – BSB. Ago. 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. São Paulo: Terra Livre, 2004.

ONU. **Organograma do Sistema da Nações Unidas**. 2011. Disponível em: <http://unicrio.org.br/conheca-a-onu/organograma-do-sistema-onu/>. Acesso em: jul/2014.



PONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação** em Revista, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, Jul-Dez, 2011. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2485/2022>. Acesso em: dez/2014.

TIRADENTES, Aparecida. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VERDÈRIO, Alex. Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo. Texto Base – **Encontro Estadual da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo** – Candói – Paraná - Cascavel. Caderno N° 4, 2013.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano Editora, 2000.