

Eixo Temático

## **2-Educação do Campo e Políticas Públicas**

Título

### **A GESTÃO DO PRONERA NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA**

Sonia da Silva Rodrigues

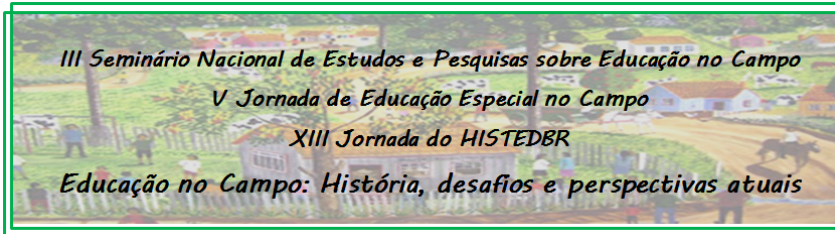
#### **Palavras-chave**

reforma agrária – política pública – PRONERA

#### **Resumo**

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra foi realizado em parceria com a UFSCar, a FAI, o INCRA SR/SP e quatro movimentos sociais/sindicais: FAF, FERAESP, MST e OMAQUESP, no período entre 2007 e 2011, no âmbito do PRONERA. Ao se analisar os documentos referentes à implementação, ao monitoramento e à avaliação desse curso, foi possível compreender um pouco do processo de gestão do PRONERA enquanto política pública de educação do campo no Estado de São Paulo. A partir da questão agrária, apresentou-se a contraposição de dois modelos de desenvolvimento para o campo, um voltado para o agronegócio e outro para a agricultura camponesa ou familiar, território em que se encontra a educação do campo. Na trajetória de luta dos movimentos sociais/sindicais por novos direitos, da conquista da terra às melhorias nas condições de vida dos assentamentos, está incluída a educação do campo. Dessa forma, o PRONERA foi implementado no INCRA, instituição voltada para regularização fundiária e a reforma agrária brasileira. O PRONERA, em sua formalização, foi constituído por princípios e práticas que o definem enquanto política pública e permitem a implementação de cursos por meio de uma gestão democrático-participativa. A partir dos documentos analisados do curso de Pedagogia da Terra, serão destacados os aspectos positivos da implementação do curso, como a Coordenação Político-Pedagógica e o conflito como um aspecto positivo dentro da democracia, pois permite a conquista de novos direitos e de políticas públicas que os concretizem, bem como os problemas encontrados: alteração frequente da legislação, gestão administrativa e orçamentária (atraso nos repasses, contenção orçamentária, descontos dos custos individuais da evasão de alunos, valor per capita insuficiente e não reajustado anualmente pela inflação, entre outros) e, mais específico ao curso, a infraestrutura em que os alunos se hospedaram.

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



## Texto Completo

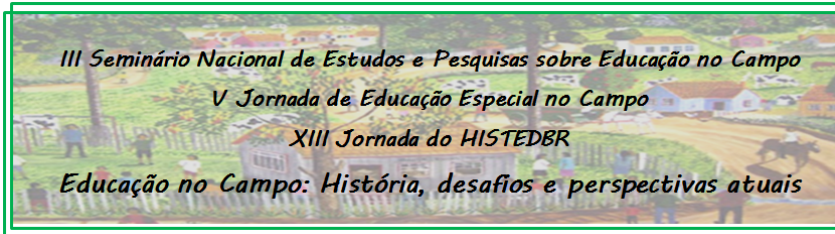
### Introdução

Este artigo objetiva apresentar a análise da gestão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizada por meio do estudo de caso do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. A pesquisa fez uso de análise documental do convênio entre a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), a FAI (Fundação de Apoio Institucional), a Superintendência Regional do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) de São Paulo e quatro movimentos sociais/sindicais: FAF (Federação da Agricultura Familiar), FERAESP (Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e OMAQUESP (Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo). O curso ocorreu no período entre 2007 e 2011, com financiamento do PRONERA.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica, pode-se constatar que havia uma gama considerável de estudos sobre a implementação pedagógica dos cursos realizados. No entanto, havia poucos que se defrontaram com a problemática da gestão dessa política pública. Assim, realizou-se essa pesquisa objetivando compreender um pouco da dinâmica do PRONERA no Estado de São Paulo, a partir da articulação entre diferentes e desiguais sujeitos. Além disso, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra foi implementado em um período de grande questionamento legal dessa política pública. Entre 2007 e 2011 foram editados Acórdãos do Tribunal de Contas da União proibindo a participação de movimentos sociais na implementação de cursos e do INCRA se valer de convênio na implementação das parcerias, só podendo usar contratos e Termos de Cooperação (hoje Termo de Execução Descentralizada) para esse fim. Também houve nesse período a proibição do pagamento de bolsas, devido celeuma entre o INCRA e o MEC (Ministério da Educação), que atingiram a implementação dos cursos pelo país afora.

Assim, esse artigo objetiva apontar alguns dos resultados da pesquisa, principalmente os fatores que contribuíram para o desenvolvimento do PRONERA em São Paulo; a gestão compartilhada dessa política pública pelo INCRA, a UFSCar e os movimentos sociais/sindicais, identificando os entraves, os aspectos positivos, as tensões, os embates entre essas entidades e esses sujeitos e a influência do aparato legal na implantação/gestão do PRONERA no período analisado.

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



Ao se analisar os documentos referentes à implementação, ao monitoramento e à avaliação desse curso, foi possível compreender um pouco do processo de gestão do PRONERA enquanto política pública de educação do campo no Estado de São Paulo.

Para melhor compreensão, esse artigo será dividido em três partes: Que Campo é esse?, que trata da contraposição de modelos de desenvolvimento no campo brasileiro. Que educação é essa?, que discute sobre o desenvolvimento da educação do campo no espaço da reforma agrária e, por fim, Que gestão é essa?, que apresenta a implementação do PRONERA, enquanto política pública, no estado de São Paulo.

### **Que campo é esse?**

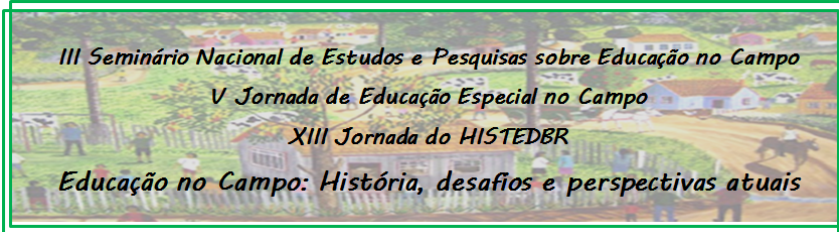
Esse tópico objetiva discutir sobre qual é o campo, enquanto território, defendido pela educação do campo proposta pelos povos<sup>1</sup> que lá vivem. Atualmente ocorre no campo brasileiro a contraposição de dois modelos de desenvolvimento, que se organizam de forma de distintas: de um lado, o território camponês e, de outro, o território do agronegócio. Fernandes (2008) aponta as diferenciações desses campos, entre elas, destaca que “o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (FERNANDES, 2008, p. 40).

Esses modelos de desenvolvimento disputam territórios pelo país de forma bastante conflitante. O agronegócio, uma das denominações atuais do latifúndio, que se transformou desde o início da colonização do Brasil, tem como característica uma paisagem homogênea, formada pelas grandes extensões territoriais; o trabalho assalariado; pouca população; uso da mecanização, de agrotóxicos, de sementes transgênicas; pouca variedade de produtos, ou seja, monoculturas em grande escala, voltadas para a exportação, que encontra na expansão de seu território a forma de se reproduzir para conseguir mais lucros, mais riquezas e mais poder. É um espaço de reprodução do capital, com uma articulação entre latifúndio e grandes empresas para manutenção da propriedade privada da terra.

---

1 O Artigo 1º do Decreto 7.352/2010 conceitua populações do campo (inciso I) como: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos, incluindo também outros povos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

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



No contraponto, há o modelo de desenvolvimento do campesinato ou da agricultura familiar, que possui como característica a paisagem heterogênea, diversificada pela policultura, em pequena escala, com o predomínio do trabalho familiar, com baixa mecanização, e, em boa parte, baseada na biodiversidade, sem uso de agrotóxicos, com frequente povoamento. É um espaço de reprodução da vida. “Esses modelos de desenvolvimento determinam a organização do espaço geográfico, por meio da produção de territórios, gerando e intensificando conflitualidades que são indissolúveis por causa da hegemonia do modo capitalista de produção” (FERNANDES, 2008, p. 54).

Ao verificarmos esses modelos de desenvolvimento, observou-se que os governos brasileiros optaram pelo modelo do agronegócio, pois os investimentos têm sido muito maiores para a agricultura patronal do que para a agricultura camponesa. Quando vamos para a implementação da Reforma Agrária, os mecanismos utilizados e os números apresentados ficam cada vez mais controversos.

Oliveira (2007), ao analisar os dados do MDA/INCRA do cumprimento das metas do II Plano Nacional de Reforma Agrária no período entre 2003 e 2006, sobre o número de famílias que teriam sido assentadas durante o governo Lula, detectou que foi contabilizada a quantidade de relação de beneficiários (RBs) como se todas compusessem novas áreas de assentamento. Segundo o autor (2007, p. 163), foram divulgadas as metas somadas dos assentamentos novos, da regularização e do reconhecimento de assentamentos antigos com a intenção de incluir as famílias no PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e em outros programas governamentais. Foi divulgado que uma quantidade específica de famílias foi assentada, mas nem todas estão em áreas novas desapropriadas. Muitas são colocados em áreas já desapropriadas que o antigo ocupante, por algum motivo, saiu da terra.

**Tabela 1– Famílias Assentadas**

<b>Ano</b>	<b>Dados do INCRA – oficiais</b>	<b>Dados do DATALUTA – assentamentos criados</b>
2003	36.301	33.240
2004	81.254	42.158
2005	127.506	111.955

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

2006	136.358	111.834
2007	67.535	35.166
2008	70.157	33.482
2009	55.498	31.430
2010	39.479	15.328
2011	22.021	9.423
2012	23.075	7.658
2013	30.239	9.476
2014	32.019	Não há dado disponibilizado

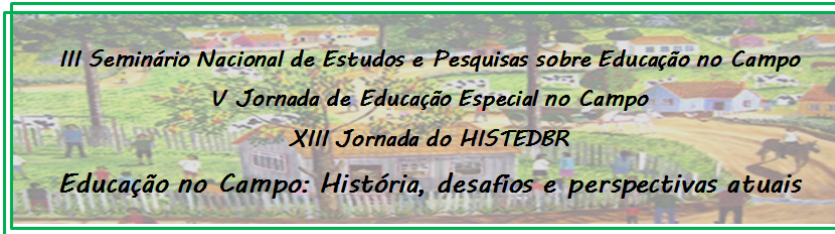
Fonte: NERA/DATALUTA, 2013 e INCRA, 2015.

Pode-se verificar, pelos dados acima, provenientes do sítio do próprio INCRA e do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA), que possui o Banco de Dados de Luta pela Terra (DATALUTA) que, no segundo mandato do governo Lula e no governo Dilma, permaneceu a utilização de dados totais da relação de beneficiários como se fossem informações sobre assentamentos novos. Outro ponto a se destacar ao analisar essa planilha é a diminuição significativa da quantidade de famílias assentadas, principalmente a partir de 2009, com um leve crescimento a partir de 2013.

Com o governo Lula mudou-se o discurso da desapropriação de terras improdutivas, como algo já resolvido, para o discurso da qualificação dos assentamentos. Por outro lado, nesse mesmo período ocorreu o aumento da quantidade de ações realizadas pelo INCRA e a diminuição da quantidade de servidores. Em documento produzido pelo INCRA em 2012, no intuito de fortalecer a sua capacidade institucional (INCRA, 2012, p. 3-4), foram apresentadas as ações governamentais que a autarquia foi assumindo ao longo dos anos:

Assistência técnica e extensão rural – ATER (1998)  
Educação de Jovens e Adultos – EJA (1999)  
Georreferenciamento da malha fundiária nacional (2000)  
Certificação de imóveis rurais (2001)  
Agroindustrialização e comercialização em assentamento – TERRA SOL (2004)  
Titulação de áreas remanescentes de quilombolas (2004)  
Desintrusão de não-quilombolas em áreas quilombolas (2004)

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



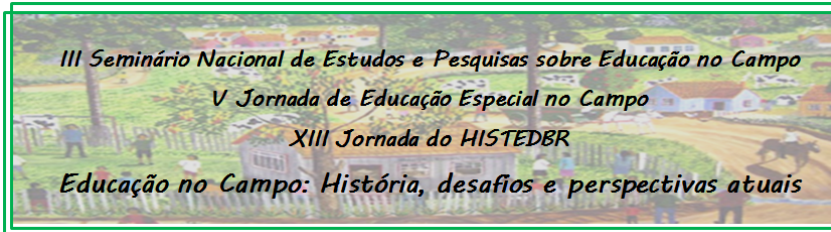
Formação e capacitação de nível médio e nível superior – PRONERA (2005)  
Concessão de bolsas de capacitação e formação profissional – PRONERA (2005)  
Reassentamento de famílias atingidas por barragens (2007)  
Licenciamento e gestão ambiental (2008)  
Acompanhamento de obras do PAC (2009)  
Controle da aquisição de imóveis por estrangeiros (2010)  
Desintrusão de não-índios em áreas indígenas (2010)  
Desintrusão de posseiros em unidades de conservação (2010)  
Formação e capacitação de agentes de ATER (2012)

Além disso, destacou que entre os anos de 1995 e 2012, “o INCRA ampliou em 859% o número de projetos de assentamentos da reforma agrária, em 482% o número de famílias assentadas, em 480% a área sob posse para assentamentos e em 264% o número de municípios com projetos de assentamento” (INCRA, 2012, p. 3). Afora isso, segundo esse mesmo documento, em julho de 2012, o INCRA possuía uma área que abrangia 10,2% do território nacional, com 8.915 projetos de assentamentos. Conforme dados do DATALUTA, em 2013, estabeleceram-se 9.195 projetos de assentamento no território brasileiro, totalizando 1.093.071 famílias em 81.699.593 hectares.

O corte de recursos; a falta de servidores e de capacitação institucional; a grande quantidade de atribuições da instituição; o loteamento político; a mudança frequente do aparato legal, a não atualização dos índices de produtividade da terra, utilizados como parâmetro para desapropriação para fins de reforma agrária, que são ainda de 1975; a não-regulamentação dos incisos II, III e IV do Art. 186 da CF 1988, que trazem elementos para o cumprimento da função da terra quanto às questões ambientais, trabalhistas e de exploração adequada, seriam alguns dos fatores para que o INCRA não realizasse a reforma agrária e o desenvolvimento das famílias por ele assentadas.

Mesmo levando-se em conta que boa parte do II Plano Nacional de Reforma Agrária não foi implementado, algumas medidas ainda carecem de ser colocadas em prática em prol da reforma agrária. Uma das principais medidas seria a revisão dos índices de produtividade, que só ficou na promessa aos camponeses, comprovando mais uma vitória dos grandes proprietários; regulamentação dos demais itens que comprovam a função social da terra, quanto aos aspectos ambiental e trabalhista, ampliando as possibilidades de desapropriação dos imóveis rurais; aprovação e implementação da Emenda Constitucional nº 438/2001, que prevê a expropriação para fim de reforma agrária das propriedades com presença de trabalho escravo; possibilidade de expropriação de imóveis com plantação de psicotrópicos e encaminhá-los para

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



a reforma agrária; limite do tamanho da propriedade da terra no país, campanha realizada pela CPT (Comissão Pastoral da Terra), entre outras.

Ao responder a pergunta Que campo é esse?, tratou-se nesse tópico sobre a contraposição de dois modelos de desenvolvimento para o campo, um voltado para o agronegócio e outro para agricultura familiar e camponesa. A educação do campo, neste caso, estaria inserida no segundo projeto proposto, assim como o PRONERA, enquanto política pública, destacando-se como uma das ações governamentais que o INCRA foi assumindo ao longo dos anos. No próximo tópico será tratado sobre essa política pública.

### **Que educação é essa?**

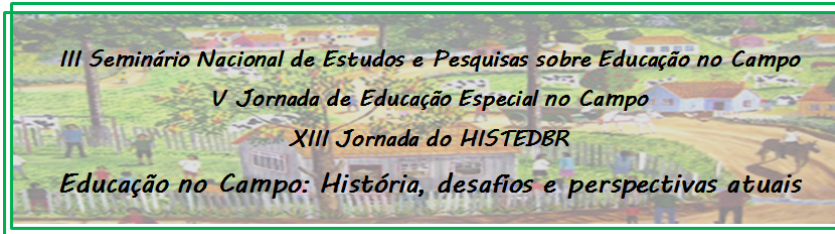
Apesar do cenário relacionado à reforma agrária não estar muito favorável, no contexto de melhoria dos assentamentos foi implementada uma política pública de educação do campo, por pressão dos movimentos sociais/sindicais, a partir de 1998. Importante dizer que a discussão sobre a educação do campo se fez presente na sociedade brasileira em paralelo à luta pela reforma agrária, pois o desejo por uma educação específica se construiu na luta diária de vários movimentos sociais e sindicais por uma vida digna em um pedaço de chão.

No mesmo ano que a Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada, ocorreu em Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, no dia 17 de abril de 1996, o assassinato de 19 trabalhadores rurais pela polícia militar em luta pela terra. Segundo Molina (2003, p. 68), o então ministro extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, para minimizar a repercussão do ocorrido, criou e articulou uma série de fatos políticos, entre os quais, convocou o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) para auxiliar o governo federal em prol da reforma agrária.

A partir da parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), foram realizadas três ações: 1 - Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, responsável em quantificar as famílias assentadas naquele ano (31/10/1996); 2 - Projeto Lumiar, em que as universidades participariam dos trabalhos de assistência técnica aos assentamentos; 3 - a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), com as universidades atuando na educação de jovens e adultos nos projetos de assentamento.

Após o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), em julho de 1997, representantes de várias universidades brasileiras (UNB, UNISINOS, UNIUI, UFS, UFRGS, UNESP), em 02/10/1997, reuniram-se na UNB “para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional dos assentamentos”, priorizando a

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



questão do analfabetismo de jovens e adultos. A partir dessa discussão, um grupo de professores coordenou a produção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. O documento produzido foi apresentado no III Fórum de Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, ocorrido entre os dias 6 e 7/11/1997, sendo aprovado pelos participantes como produto da terceira fase da parceria entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB (MANUAL DO PRONERA, 2004, p. 15). Dessa forma, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA - em 16/04/1998, por intermédio da Portaria Nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária<sup>2</sup>, vinculado ao gabinete do próprio ministro.

No decorrer dos anos foram desenvolvidos vários cursos, seminários e publicações por essa política pública por todo país, como programa governamental implementado pelo INCRA. Mas, somente em 16 de junho de 2009, o art. 33 da Lei nº 11.947 autorizou o Poder Executivo a instituir o PRONERA, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo INCRA. Após essa autorização, o Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, regulamentou as normas de funcionamento, execução e gestão do PRONERA, integrando a política nacional de educação do campo.

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 ao acesso e permanência na escola, em igualdade de condições, garantindo universalidade com especificidade.

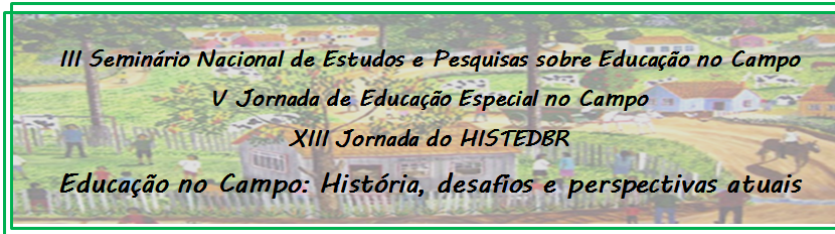
Sobre essa discussão, Marilena Chauí (2012, 151) destacou que a democracia é constituída, desde os seus primórdios, por três grandes direitos: igualdade, liberdade e participação nas decisões. No caso da igualdade, tomada em seu sentido restrito, significa que, “perante as leis e costumes da sociedade 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 (2012, 151), “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.” Chauí (2012, p. 150) ainda destaca que,

(...) as ideias de igualdade e liberdade como direitos civis dos cidadãos vão muito além de sua regulamentação jurídica formal. Significam que os

**2** A partir de 13/01/2000, pela MP 1999-14, passou a se chamar Ministério do Desenvolvimento Agrário.

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





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.

Molina (2008) também aborda a garantia dos direitos universais a um público específico, no caso, o do campo. Caberia ao Estado universalizar os direitos sociais por meio de políticas públicas. Ocorre que, para garantir a igualdade e a universalidade de condições no acesso e na permanência na escola, faz-se necessário o respeito à diversidade das questões culturais, políticas e econômicas próprias do campo.

O respeito à diferença pressupõe, assim, a oferta de condições diferentes. O que, no limite, garante a igualdade de direitos. Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas (MOLINA, 2008, p. 29).

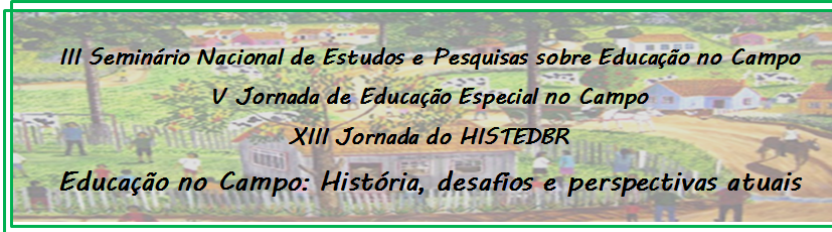
Nesse viés, o PRONERA possui o papel de levar uma educação específica aos povos do campo, principalmente ao público da reforma agrária. Como destaca Molina (2008, p. 29), “é a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções.”

Ao responder a questão *Que educação é essa?*, tratou-se sobre a luta por uma educação específica em igualdade de condições aos povos do campo, implementada ao público da Reforma Agrária por intermédio do PRONERA. No próximo tópico será tratada sobre a implementação dessa política pública, baseada nas discussões sobre gestão democrático-participativa.

### **Que gestão é essa?**

A conquista de direitos é acompanhada da luta pela implementação de políticas públicas e em uma gestão democrático-participativa. Costa e Camelo (2010) destacam 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 o enxugamento do tamanho da máquina pública e a modernização do processo gerencial, focada principalmente na política econômico-financeira. Já a linha democrático-participativa

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



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).

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.

Política pública, nesse contexto, ocorre apenas com a participação da sociedade civil. Nesse sentido, Duarte (2012) ao estudar os modos de regulação dos sistemas educacionais, analisando os conceitos educação e desenvolvimento a partir do documento final da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010,

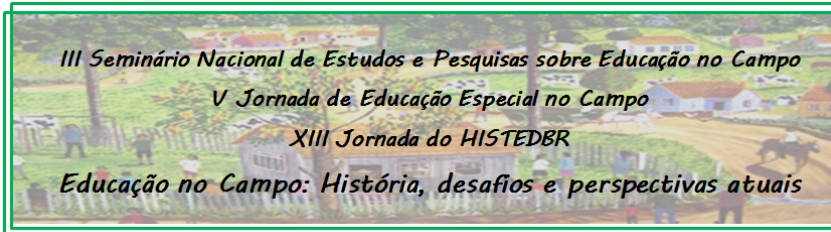
reconhece que o termo “políticas públicas” se refere aos resultados das ações coordenadas e articuladas entre atores governamentais e não governamentais, ou seja, tem por referente uma sociologia da ação pública (LASCOUMES; LE GALÉS, 2007). Nesse referente, o processo de construção de novas agendas, as questões que as configuram ou os temas ignorados são expressão de modos de interação desigual entre atores sociais diversos, como modos de regulação social (DUARTE, 2012, p. 685).

A proposta de gestão democrático-participativa prevê justamente a participação da sociedade civil nas etapas do ciclo de políticas públicas: formação da agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação, por meio da coordenação e articulação das ações por diferentes e desiguais atores sociais/sujeitos históricos existentes na sociedade, o que possibilita o exercício desse tipo de gestão em nossa sociedade.

O PRONERA abarca essa conceituação, pelo que se percebe na análise dos elementos contidos nos seus manuais de operações (1998, 2001, 2004 e 2011) e nos documentos referentes ao processo administrativo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Ao ser criado no ano de 1998, apresentou alguns elementos fundamentais em sua estrutura: a Comissão Pedagógica Nacional, as Coordenações Político-Pedagógicas dos cursos e o princípio da parceria.

O PRONERA apresenta para além da parceria, um conjunto de princípios e práticas que o identificam enquanto política pública nos marcos teóricos aqui discutidos relacionados a uma gestão democrático-participativa. Os princípios por ele adotado ao longo de sua existência

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



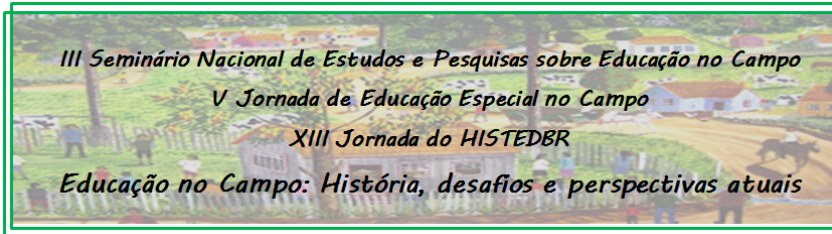
foram: participação, cidadania, multiplicação, interação, pesquisa, parceria, diálogo, práxis, interdisciplinaridade e equidade. Em relação às práticas, no manual do PRONERA de 2004 (p. 21-22), entre os critérios de apresentação dos projetos, constava que estes deveriam ser construídos coletivamente entre as instituições de ensino, as superintendências do INCRA e os movimentos sociais e sindicais. Além de outras orientações, mencionava-se que os projetos deveriam ser assinados pelos movimentos sociais e sindicais que participariam da sua construção. Em um segundo momento, era encaminhado ao assegurador estadual do programa para análise. Em seguida, seguia para a direção executiva, que o considerando apto, encaminhava para que a Comissão Pedagógica Nacional analisasse o conteúdo e a metodologia do projeto. Os cursos posteriormente deveriam ser acompanhados por uma Coordenação Político-pedagógica, formada pelos parceiros do projeto. Essa estrutura manteve-se ao longo dos anos, ocorrendo poucas alterações.

Ao tratar especificamente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra, percebe-se que há vários elementos presentes de uma gestão democrático-participativa na parceria para o desenho do projeto, na implementação e na avaliação desse curso. Outro ponto a se destacar seria a gestão compartilhada entre as diversas parcerias envolvidas, no caso: movimentos sociais e sindicais (OMQUESP, MST, FERAESP e FAF), INCRA, FAI e UFSCar.

Enquanto aspectos potencializadores da gestão compartilhada no curso destacam-se: a formação da agenda; a Coordenação Político-Pedagógica e o conflito. Quanto à formação da agenda é importante destacar que o curso de Pedagogia da Terra foi formulado por várias parcerias em uma construção coletiva, com a participação de diferentes e desiguais sujeitos/atores. A UFSCar, inclusive, realizou um seminário na universidade com vários possíveis parceiros para a construção de projetos na área da educação do campo. Desse convite, saíram dois cursos: o de Pedagogia e o de Agronomia, que se tornaram convênios com o INCRA.

A atuação da Coordenação Político-Pedagógica (colegiado) na gestão do curso, com a presença das diferentes parcerias, foi um dos aspectos potencializadores fundamentais para a implementação do curso, além de elementos metodológicos utilizados, tais como: seminários de avaliação do Tempo Escola e do Tempo Comunidade; capacitação dos educadores na metodologia; núcleos de base, constituídos pelos estudantes; grupos de trabalho, ciranda infantil, entre outros que serão apontados logo abaixo. A Coordenação Político-Pedagógica foi responsável pelo acompanhamento/monitoramento, pela implementação e pela avaliação do curso. A coordenação foi constituída por 1 servidor do INCRA; 3 professores responsáveis pelo

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



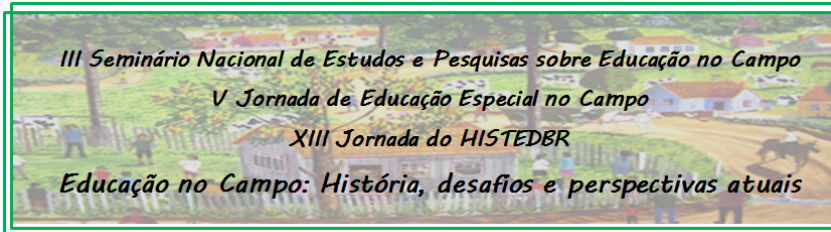
curso; 2 representantes indicados pelos movimentos sociais; 2 representantes discentes, indicados pelos alunos.

Nos cursos do PRONERA, pela lógica da metodologia adotada e pelas concepções de gestão democrático-participativa, todas essas questões devem ser compartilhadas, discutidas, analisadas por todos os envolvidos no processo. E a Coordenação Político-Pedagógica é um dos espaços que possibilita avançar na resolução dos problemas, verificar o que ocorreu de positivo e criar alternativas metodológicas (alternância, evasão, recuperação dos conteúdos e da presença, material didático utilizado, capacitação dos educadores/professores na metodologia do curso, acompanhamento dos educandos) e de ordem material (infraestrutura, alimentação, remanejamento dos recursos utilizados, deslocamentos) do projeto.

Um dos elementos utilizados para nortear as reuniões da CPP foram as Propostas Metodológicas (PROMET) de cada etapa do curso, que eram encaminhadas antecipadamente aos participantes da CPP e entregues e debatidas com os alunos no início das etapas. A PROMET continha os objetivos das etapas de Tempo Escola e de Tempo Comunidade e as atividades a serem implementadas. Os membros da CPP e os alunos avaliavam no final de cada etapa a sua execução, organizados nos núcleos de base, no intuito de melhorar as atividades propostas. O curso também possuía seminários, atividades complementares e oficinas. Os professores, antes do início das etapas, passavam por uma capacitação sobre a metodologia adotada no curso, durante seminários cuja proposta seria proporcionar ambientação aos professores convidados, contextualizando-os quanto às propostas do curso, à contribuição dos movimentos sociais e à metodologia aplicada. Os tempos educativos eram divididos em: mística, aula, esporte e lazer, organização, estudo, trabalho, atividades complementares.

As atividades do curso seguiam a metodologia da alternância com os tempos educativos divididos em: Tempo Escola, que ocorria comumente no espaço escolar da universidade e o Tempo Comunidade, cujas atividades educativas aconteciam nas comunidades dos estudantes. A partir da leitura dos documentos da CPP, verificou-se que dos instrumentos utilizados no tempo escola foram encontradas informações principalmente das equipes de trabalho, dos núcleos de base, da ciranda infantil e das monitoras que auxiliaram na gestão administrativa do curso, na organicidade da turma e no melhor aproveitamento pedagógico dos alunos durante o tempo escola em todos os ambientes vivenciados. A turma foi dividida em núcleos de base, com o objetivo de organizar-se para a realização das tarefas (limpeza dos corredores, café, abertura das disciplinas e agradecimentos), a formação das equipes de trabalho e a proposição de atividades na ciranda infantil, bem como contribuir no processo de construção da etapa do curso com a CPP. Também formavam-se as equipes de trabalho: saúde e disciplina;

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



comunicação e mural; esporte e lazer; animação, noite cultural e mística; biblioteca; ciranda infantil; infraestrutura; memória; formatura e finanças e da Coordenação Político-Pedagógica. Segundo Bezerra (2013, p. 31-32), em relação à organização do curso ainda existia:

a *coordenação geral* do curso, a quem cabia manter a unidade de atuação das equipes, e a *Assembleia Geral* dos estudantes, que constituía o fórum máximo de decisão entre eles, a quem competia decidir sobre a organização da turma. Para isso, a assembleia se reunia geralmente após exaustivas discussões nos núcleos de base, que realizavam uma prévia dos temas a serem abordados.

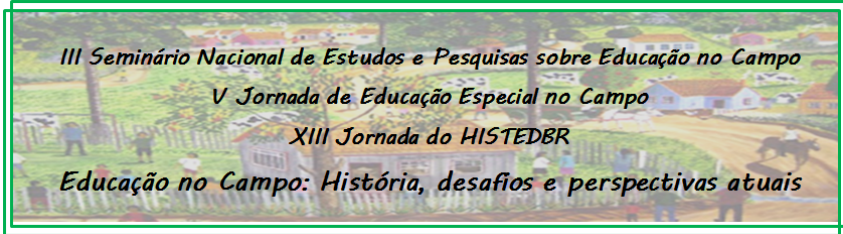
O espaço educacional utilizado para dar suporte aos participantes do curso que possuíam filhos(as) foi a ciranda infantil. Também foram realizadas as Oficinas de Capacitação Pedagógica (OCAP) durante a prática pedagógica do tempo escola, cujo objetivo era que os educandos planejassem e realizassem práticas pedagógicas, tendo como base a realidade do campo. No Tempo Comunidade eram utilizados alguns mecanismos de acompanhamento, entre eles estava o diário de campo, que consistia em:

um instrumento pedagógico que representa um espaço para o registro de suas impressões do cotidiano, bem como, suas reflexões sobre o processo de construção do conhecimento durante o Tempo Comunidade, dialogando com as teorias e com as vivências nos diferentes espaços de atuação do educando (INCRA, Processo Administrativo).

No tempo comunidade também leriam livros, que ora resenhariam, ora fichariam. Havia proposta de atividade prática na comunidade (oficina, seminário, curso, entre outros), que poderiam possuir registros diferentes (fotografia, filmagem, escrita, etc). Outra atividade proposta seria a pesquisa única (por exemplo: a relação entre trabalho e educação no cotidiano do assentamento) que envolveria todas as disciplinas estudadas durante o último tempo escola. Essa pesquisa seria apresentada oralmente aos colegas da turma no próximo tempo escola. O tempo comunidade também deveria contar com o acompanhamento político-pedagógico dos movimentos sociais parceiros, cujas atribuições seriam ajudar o educando no processo pedagógico, auxiliando nos trabalhos na parte técnica e teórica e contribuindo na inserção do educando “na vida orgânica do movimento”. Ao final do tempo comunidade, o acompanhante do movimento social deveria fazer um relatório de cada educando.

O parecer do TC deveria ser entregue à coordenação do curso pelos próprios educandos no próximo tempo escola. Também era solicitada à CPP a elaboração de um parecer sobre a avaliação individual do desempenho de cada educando no tempo escola, a partir de elementos levantados no processo avaliativo do núcleo de base. Esse parecer deveria ser entregue ao acompanhante político-pedagógico do movimento social. Para a organização de todas as atividades do curso, bem como as atividades políticas do movimento social, os

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



educandos deveriam utilizar um instrumento de auto-organização, denominado “plano de atividades”, no qual produziam o planejamento do período. O plano de atividades deveria ser enviado para que a CPP conhecesse os compromissos e atribuições da turma.

Como se pode observar, o curso de pedagogia contou com a presença de todos os parceiros (movimentos sociais/sindicais, INCRA e UFSCar), bem como dos alunos, professores, monitores e coordenação do curso para que as atividades do curso fossem implementadas pela metodologia da alternância. Também foram fundamentais para que ocorresse o curso de Pedagogia da Terra os seminários de avaliação do TE e do TC, a capacitação dos professores do curso, os núcleos de base, as equipes de trabalho, a ciranda infantil, a proposta metodológica, o regimento interno da turma, as oficinas de capacitação pedagógica, as diversas oficinas, seminários e trabalho de campo, a presença da monitoria e a priorização de um trabalho único no TC englobando todas as disciplinas trabalhadas.

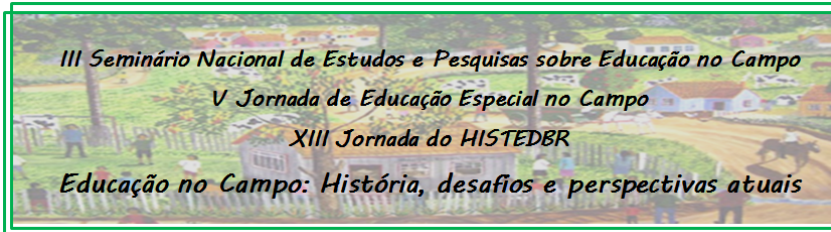
Como não deixaria de existir em uma gestão democrática-participativa, a presença do conflito foi algo potencializador nesse curso, pois o debate de diferentes sujeitos históricos/atores sociais e entidades representativas (incluindo, nesse ponto, sujeitos coletivos, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições públicas) faz avançar e surgir aspectos novos na gestão. Sobre esse aspecto, Marilena Chauí (2012, p. 152) ressalta que:

A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos. Eis porque podemos afirmar, em primeiro lugar, que a democracia é a única sociedade e o único regime político que considera o conflito legítimo. O conflito não é obstáculo; é a constituição mesma do processo democrático. Essa talvez seja uma das maiores originalidades da democracia.

Em relação à luta pela reforma agrária, ocorreu o mesmo processo. Luta-se primeiramente pela conquista da terra e, em um segundo momento, por mecanismos que possibilitem a reprodução da vida do assentado no espaço conquistado. Nesse sentido, Buainain (2008), ao discutir o conflito, destaca que:

Nos últimos 20 anos, os conflitos de terra passam a assumir outra natureza, em razão do fortalecimento das organizações de trabalhadores sem terra, pequenos produtores rurais, organizações não governamentais vinculadas à defesa dos direitos humanos e à causa da reforma agrária. Trata-se, em especial, de um conflito que se manifesta no plano político como estratégia de resistência e luta pela reforma agrária, pelo acesso à terra e, mais recentemente, por políticas públicas de desenvolvimento rural e redução da pobreza (BUAINAIN, 2008, p. 44).

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



Nesse contexto, o PRONERA é proveniente do conflito tanto pela educação do campo quanto pela reforma agrária. Luta-se por terra e depois para nela permanecer. Os assentados entram em disputa com o governo em busca de infraestrutura, crédito, assistência técnica e social, fomento agropecuário, meios de comercialização, políticas para a juventude, previdência, lazer, saúde e educação, ou seja, em busca de políticas públicas estruturantes para essa permanência.

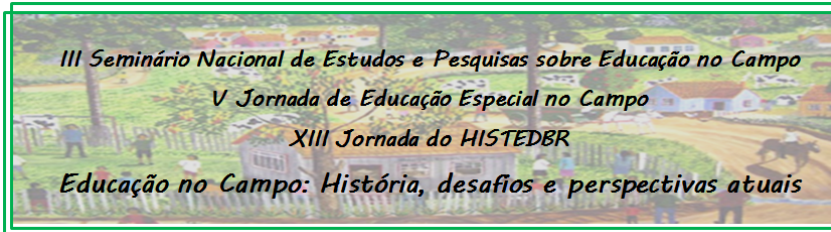
Vários foram os conflitos existentes nesse curso. Um deles foi a disputa pelo projeto político-pedagógico, sendo uns favoráveis a uma proposta marxista e outros não. Permaneceu a pedagogia histórico crítica como concepção do curso. Também ocorreu problema devido à execução das místicas, enquanto instrumento de formação, durante as etapas presenciais do curso, o que exigiu esclarecimentos por parte da coordenação do curso sobre essa prática, pois alguns alunos de outros movimentos a identificavam como vinculada ao MST.

Bezerra (2013, p. 32) também tratou da relação conflituosa entre os movimentos sociais e a universidade, “sobretudo devido à autonomia e aos objetivos de ambos e, por vezes, à incompreensão do que seria esta autonomia.” Nesse contexto, destaca a situação vivenciada por professores que trabalharam na implementação de cursos como o Pedagogia da Terra. Enquanto são vistos por alguns estudantes, funcionários e professores da universidade como ativistas, para outros setores e representantes de movimentos sociais, por se tratarem de servidores públicos, estariam “a serviço do Estado burguês, contra os interesses dos movimentos sociais” (BEZERRA, 2013, p. 32-33).

Em relação ao curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, que contava com a presença de quatro movimentos sociais/sindicais, o conflito ocorreu principalmente entre os próprios movimentos (MST, FERAESP, FAF e OMAQUESP) ao disputarem o espaço da gestão do curso, tendo em vista as diferentes concepções políticas sobre o curso, bem como a falta de acompanhamento dos alunos que pertenciam a cada movimento, principalmente durante o tempo comunidade. Também aconteceu conflito geracional, de gênero, regional e de diferentes inserções na lutas dos movimentos.

A aplicação dos recursos no desenvolvimento do curso também se caracterizou como uma fonte de conflito devido ao atraso nos repasses pelo INCRA, principalmente em razão das contenções orçamentárias do governo federal. Todas essas situações foram resolvidas,

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



principalmente nas reuniões da Coordenação Político-Pedagógica do curso, em negociação entre as parcerias.

O acompanhamento pedagógico a ser realizado pelo movimento social teve problemas justamente pela falta de representantes que pudessem auxiliar os educandos nesse processo, o que os participantes da CPP entenderam que influenciou o desempenho acadêmico dos estudantes. A participação de diferentes sujeitos históricos ou atores sociais no processo de construção de um curso específico para a realidade do campo é entendida como um aspecto positivo da gestão democrático-participativa e constitui um dos elementos fundantes da gestão de uma política pública. Apesar de ocorrerem problemas na participação dos movimentos sociais/sindicais, isso não desmerece a articulação e coordenação desses sujeitos/atores sociais na construção da educação do campo. O conflito é algo potencializador nessas ações para que diferentes concepções e diferentes olhares produzam algo novo.

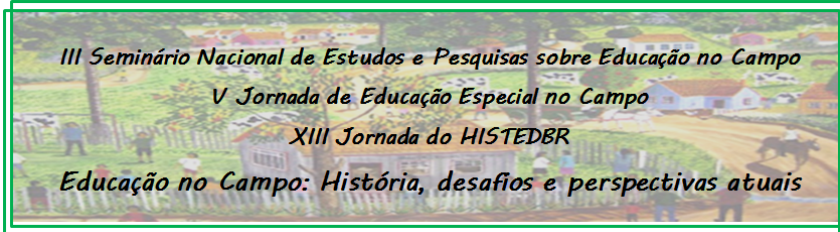
O curso também apresentou entraves da gestão do PRONERA, principalmente o arcabouço legal que influenciou na implementação dos cursos durante o recorte temporal desta pesquisa. Um deles foi a proibição do pagamentos de bolsas para professores funcionários públicos, pois o INCRA não possuía uma lei específica que autorizasse esse pagamento. Essa determinação iniciou-se com Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2008 e foi apontada por uma discussão entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Com a proibição, vários cursos paralisaram as atividades em busca de solução para pagamentos dos educadores dos cursos ou buscaram outras alternativas para esse feito. No caso do curso de Pedagogia, os professores abriram mão da remuneração em prol da manutenção do curso. O PRONERA teve sua institucionalização enquanto política pública pelo Artigo 33 da Lei nº 11.947, em 16/06/2009. 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 nº 12.695/2012, que incluiu o art. 33-A na Lei nº 11.947/2009.

Outro problema legal ocorrido no período, mas que atingiu cursos novos e não necessariamente o curso de Pedagogia, foi a edição pelo Tribunal de Contas da União (TCU) do Acórdão 2.653/2008, que proibiu o INCRA de realizar convênio para implementar cursos do PRONERA, bem como, a participação de movimentos sociais/sindicais (sociedade civil) na gestão dos cursos, entre outras interdições. Parte desse problemas foram contornados apenas com o Acórdão TCU 3.269/2010, que reformou o Acórdão de 2008.

A gestão administrativa e orçamentária do programa, influenciada pelas várias regras e determinações do governo federal, também é um entrave que grande parte dos cursos implementados por essa política pública padecem. Ocorre a alteração constante de normativos

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





legais; o corte, a demora no repasse, as contenções orçamentárias realizadas nos recursos dos convênios por parte do governo central de Brasília, que afetam diretamente a implementação de projetos nos diversos rincões do país. Além da quantidade diminuta de servidores para apoiar os projetos nas superintendências regionais, o INCRA aumentou em demasia as suas demandas e atribuições e não teve como contrapartida a valorização, a capacitação e a contratação de novos servidores.

O controle dos recursos públicos segue os princípios da administração. No entanto, o excesso de normativos a serem seguidos e a falta de funcionários fazem com que ocorra a demora na análise processual e contábil dos convênios, termos de execução descentralizada e contratos no INCRA. Mas a contenção do repasse de recursos é um dos piores problemas enfrentados nessas parcerias, pois faz com que as parcelas demorem a ser pagas, atrasando a execução física dos projetos (etapas de tempo escola e acompanhamento do tempo comunidade). Um dos problemas enfrentados pelo curso de Pedagogia foi o desconto do custo individual (deslocamento, hospedagem e alimentação) proveniente dos alunos evadidos do curso. Os custos coletivos (por exemplo, deslocamento e diárias de professores) normalmente é mantido no projeto. Outros casos específicos desse curso foram: o reembolso do transporte e a infraestrutura utilizada na hospedagem dos educandos, pois foi um espaço adaptado de um clube esportivo de São Carlos. Isso ocorreu devido aos custos altos de hospedagem no município paulista e o baixo valor per capita pago aos cursos do PRONERA.

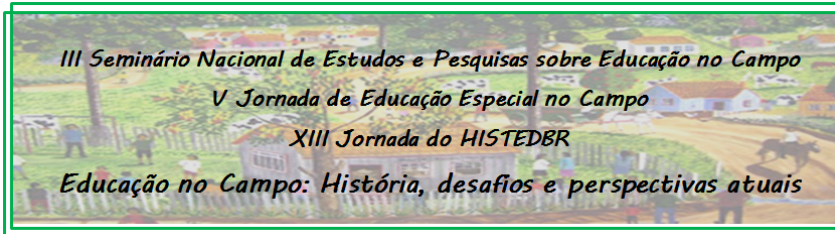
O PRONERA possui a preocupação não apenas com a formação pedagógica dos estudantes, mas também com as condições de permanência no curso, garantindo o apoio ao deslocamento, alimentação, hospedagem e material didático-pedagógico. No entanto, o valor repassado dificulta o cumprimento dessas ações a contento, conforme observado na análise dos documentos processuais.

Para responder a questão *Que gestão é essa?*, foram destacados elementos do curso de Pedagogia da Terra, como o seminário que formalizou a agenda; a participação da Comissão Político-pedagógica do curso; a utilização de vários dispositivos pedagógicos e metodológicos e o conflito como algo inerente de uma gestão democrático-participativa de uma política pública como o PRONERA. Ressalta-se assim, que a participação de diferentes e desiguais sujeitos nas políticas públicas é o que garante uma gestão democrático-participativa.

### **Considerações Finais**

A partir da questão agrária, apresentou-se a contraposição de dois modelos de desenvolvimento para o campo, um voltado para o agronegócio e outro para a agricultura

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



camponesa ou familiar, território em que se encontra a educação do campo. Na trajetória de luta dos movimentos sociais/sindicais por novos direitos, da conquista da terra às melhorias nas condições de vida dos assentamentos, está incluída a educação do campo.

Dessa forma, o PRONERA foi implementado no INCRA, instituição voltada para regularização fundiária e a reforma agrária brasileira. O PRONERA, em sua formalização, foi constituído por princípios e práticas que o definem enquanto política pública e permitem a implementação de cursos por meio de uma gestão democrático-participativa.

A partir dos documentos analisados do curso de Pedagogia da Terra, foram destacados vários problemas na gestão do PRONERA no Estado de São Paulo de ordem legal (acórdãos, disputas entre ministérios, proibição do pagamento de bolsas); administrativa e orçamentária (atraso nos repasses, contenção orçamentária, descontos dos custos individuais da evasão de alunos, valor per capita insuficiente e não reajustado anualmente pela inflação, entre outros) e mais específicos ao curso, como a infraestrutura de alojamento em que os alunos permaneceram durante o tempo escola, consequência do valor per capita pago pelo INCRA.

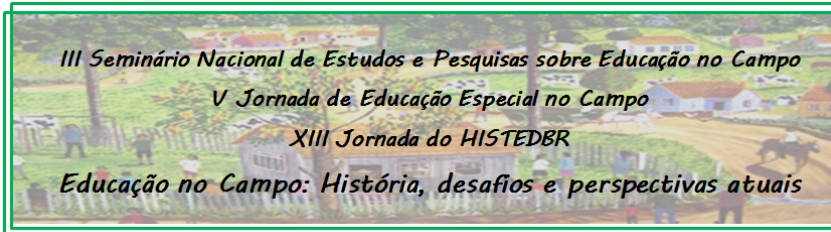
No entanto, pode-se observar que a participação de diferentes e desiguais atores sociais/sujeitos históricos e entidades esteve presente em todo o curso, desde a formulação do projeto até a finalização e avaliação das atividades. A implementação foi toda monitorada pelas parcerias e pelo público atendido do curso, tendo em vista os vários mecanismos utilizados para a garantia da participação de todos (Coordenação Político-Pedagógica do curso; núcleos de base; grupos de trabalho; assembleia geral dos estudantes; ciranda infantil; monitoria; pedagogia da alternância; OCAPs; seminários de avaliação do curso; seminários pedagógicos em geral; atividades complementares; seminários de abertura das etapas).

Dessa forma, a gestão almejada é a que garanta a participação de todos os sujeitos e atores sociais, de forma democrático-participativa, para que políticas públicas como o PRONERA permaneçam oferecendo oportunidades para a melhoria das condições de vida do público atendido. Nesse sentido, o conflito é válido na coordenação e articulação das ações, pois proporciona a construção do novo dentro da democracia, possibilitando a conquista de novos direitos e de políticas públicas que os concretizem.

### **Referências Bibliográficas**

BEZERRA, Luiz Bezerra. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e a universidade: “educação e movimentos sociais: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos”. In: BEZERRA, Luiz Bezerra Neto; BEZERRA, Maria Cristina dos

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



Santos; LEITE NETO, Luiz (Orgs.). *Na luta pela terra, a conquista do conhecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

BUAINAIN, Antônio Márcio. Reforma Agrária Por Conflitos. In: \_\_\_\_\_ (org). *Luta Pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil*. Agricultura, Instituições e Desenvolvimento Sustentável. Campinas: Editora UNICAMP, 2008.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2014.

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

COSTA, Lúcia de Fátima Lúcio Gomes da; CAMELO, Gerda Lúcia Pinheiro. Gestão Pública Participativa: aspectos de governabilidade e interação político-social. In: *HOLOS*, Ano 26, v. 2, 2010.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, maio/ago 2012. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: *Por Uma Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 2008. Caderno 7.

INCRA. Proposta de Fortalecimento da Capacidade Institucional do INCRA. Brasília: Julho de 2012.

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. Manual de Operações. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. Manual de Operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. Manual de operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2004.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. Manual de operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. *A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Campo-Políticas Públicas-Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. Caderno 7.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007.

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

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