Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
Centro de Energia Nuclear na Agricultura

Estado, MST e políticas públicas para a agricultura familiar: o PRONERA em
assentamentos do estado de São Paulo

Gabriele Souza Valadão

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração em Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2019

Gabriele Souza Valadão
Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas

**Estado, MST e políticas públicas para a agricultura familiar: o PRONERA em assentamentos do
estado de São Paulo**

versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011

Orientador:
Prof. Dr. **PAULO EDUARDO MORUZZI MARQUES**

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração em Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA – DIBD/ESALQ/USP

Valadão, Gabriele Sousa

Estado, MST e políticas públicas para a agricultura familiar: o PRONERA em assentamentos do estado de São Paulo / Gabriele Souza Valadão. - - versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011. - - Piracicaba, 2019.

87 p.

Dissertação (Mestrado) - USP / Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Energia Nuclear na Agricultura

1. Políticas públicas 2. Reforma agrária 3. Educação do campo 4. Educação de jovens e adultos I. Título

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Paulo Eduardo Moruzzi Marques, pela disponibilidade, paciência, respeito, notável gentileza e generosidade com que me orientou. Agradeço imensamente pela autonomia e pelo apoio.

Ao Artur, meu filho, que tantas vezes me colocou diante dos questionamentos mais desafiadores e me permitiu a maturidade para olhar a vida de outra forma. Pelo amor, pelo sorriso sempre aberto e pelas gargalhadas genuínas que encheram a alma e a casa da sua singela alegria.

Ao Gabriel, amor-camarada, companheiro da vida, com quem divido muito mais que o cotidiano, pois compartilhamos a ousadia de sonhar futuros. Nas contingências e aridez dos dias de mãos entrelaçadas às suas me sinto mais forte.

Aos meus amigos, valorosos camaradas e companheiros que juntos construíram o sentido dessa empreitada, Dessa, Lauro, Manu e Luís. Foram anos de aprender muito, não escolheria outros com quem debutar nas lutas, obrigada!

A minha Mãe, porque não teria rompido os muros que separam minha classe da Universidade Pública sem seu incondicional apoio. Tampouco teria resistido diante das vicissitudes e constantes obstáculos que permeiam essa tortuosa caminhada acadêmica. Pelos valores partilhados, pelo afeto constante e pelo amor dedicado não poderia ser mais grata.

Às minhas irmãs, Tati e Carol, tão queridas e companheiras que em todo momento da vida, mesmo a longas distâncias sempre encontraram formas de se fazer presentes e me apoiar. Pela cumplicidade e compreensão plena que tantas vezes só encontrei com vocês, me orgulho das mulheres que nos tornamos juntas.

A minhas amigas amadas Isa e Rafa, por terem sido família em grande parte dessa longa trajetória de ESALQ. Agradeço pelas risadas, pelos abraços e longas conversas, pelo amadurecimento que compartilhamos. O transcorrer do tempo fortaleceu nossos afetos em nossas diferenças.

A Dona Theomar, que é a melhor avó que poderia desejar para Artur e me adotou em sua imensa generosidade. Por tantas vezes ser nossa segurança e referência com conselhos e orientações. Sou imensamente grata pelo seu afeto e apoio.

Aos colegas do Agremal que em tantas discussões enriqueceram essa trajetória.

À prof.^a. Márcia e ao Altair que me ajudaram nos contatos para realização das entrevistas, sem a ajuda de vocês não teria sido possível fazê-lo.

Aos assentados de Sumaré que de forma tão acolhedora me receberam e compartilharam suas histórias de vida e de luta pela terra e pela educação.

Aos prof. Luiz Bezerra e Adalmir Leonídeo pelas contribuições pertinentes feitas no exame de qualificação, fundamentais diante de minha inexperiência nas ciências humanas.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de mestrado;

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação e do Programa de Pós-graduação em Ecologia Aplicada pelo apoio técnico sempre impecável.

EPÍGRAFE

Vale a Pena Viver Quando se é Comunista

*Quando a noite parece eterna
e o frio nos quebra a alma.
Quando a vida se perde por nada
e o futuro não passa de uma promessa.
Nos perguntamos: vale a pena?*

*Quando a classe parece morta
e a luta é só uma lembrança.
Quando os amigos e as amigas se vão
e os abraços se fazem distância.
Nos perguntamos: Vale a pena?*

*Quando a história se torna farsa
e outubro não é mais que um mês.
Quando a memória já nos falta
e maio se transforma em festa.
Nos perguntamos: vale a pena?*

*Mas, quando entre camaradas nos encontramos
e ousamos sonhar futuros.
Quando a teoria nos aclara a vista
e com o povo, ombro a ombro, marchamos.
Respondemos: vale a pena viver,
quando se é comunista.*

Mauro Iasi

*“Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso
Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo”*

Bertolt Brecht

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. SUJEITOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	21
2.1. O debate sobre a questão agrária e o campesinato	21
2.2. Sentido da colonização, dependência e estrutura fundiária no Brasil	27
2.3. Resistência dos Movimentos Sociais.....	35
2.4. Movimento por uma Educação do Campo	38
3. PRONERA	44
3.1. Criação e Expansão do PRONERA.....	44
3.2. Análise de políticas públicas: Abordagem teórica	44
3.3. Criação do PRONERA	49
3.4. O PRONERA: abrangência, gestão e financiamento	51
3.5. Análise de aspectos conjunturais, econômicos e estruturais do PRONERA.....	58
3.6. PRONERA-O projeto NEPEP/OMAUQUESP/INCRA	62
3.6.1. As áreas de estudo	64
3.6.2. Estudos precedentes.....	66
3.6.3. Turmas de EJA do Projeto NEPEP-UNIMEP/OMAUQUESP/INCRA	68
3.6.4. Entrevistas	70
3.6.5. Enfoques analíticos.....	70
3.6.5.1. Gestão	71
3.6.5.2. Infraestrutura	72
3.6.5.3. Financiamento	73
3.6.5.4. Aspectos pedagógicos e auto-organização	74
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80

RESUMO

Estado, MST e políticas públicas para a agricultura familiar: o PRONERA em assentamentos do estado de São Paulo

O acesso à educação é um direito constitucional e inalienável. No entanto, a educação para as classes subalternas foi historicamente negligenciada. Assim, o acesso ao ensino básico é reivindicação prioritária das camadas populares. A situação é ainda mais grave no meio rural, onde os índices de analfabetismo são mais altos e o nível de escolaridade muito inferior ao da população urbana. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é indubitavelmente um dos movimentos políticos de maior relevância do país, cuja atuação e articulação foram de suma importância para a história política do Brasil. A educação tem sido uma pauta central do movimento desde sua consolidação e territorialização. Nesse âmbito o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) é considerado a política pública mais relevante de educação do campo. Seu objetivo central é a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores das áreas de reforma agrária, que sejam beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Nesse trabalho propomos uma análise das dimensões estruturais do PRONERA, bem como a discussão de determinações políticas, econômicas e históricas relevantes para uma compreensão acurada desta política. Partimos de uma abordagem teórica marxista, fundamentada no materialismo histórico dialético, no intuito de concatenar as especificidades da política estudada ao movimento mais amplo nas conjunturas de criação, ampliação e declínio do programa. No exercício de compreender a relação entre particular e universal, o trabalho de campo buscou analisar, sob a perspectiva de beneficiários e educadores, a implementação do PRONERA em dois assentamentos no estado de São Paulo. Portanto, a discussão que esse trabalho faz sobre o PRONERA fundamenta-se na sistematização de dados secundários que permitem abordar os parâmetros de abrangência, gestão e financiamento, bem como em entrevistas semiestruturadas realizadas nos assentamentos I e II em Sumaré, com beneficiários e educadores de turmas de EJA do projeto realizado em uma parceria do Núcleo de Educação Popular (NEPEP) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com a Associação de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP).

Palavras-chave: Políticas públicas; Reforma agrária; Educação do campo; Educação de jovens e adultos

ABSTRACT

Estate, MST and public policy for family farming: the PRONERA in settlements of São Paulo state

The access to education is a constitutional and inalienable right. However, the education to the subaltern classes has been historically neglected. Therefore, the access to basic education is a priority claim of the grassroots classes. The situation is even worse in the rural area, where the illiteracy rates are higher and the level of scholarship is much inferior than in the urban population. The Movement of the Landless Rural Workers is undoubtedly one of the most relevant political movements of the country, whose activity and articulation were of great importance for the political history of Brazil. Education has been a central agenda of the movement since its consolidation and territorialization. Within this scope the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA) is considered the more relevant public policy of rural education. Its central purpose is the ampliation of the schooling levels among the workers in the agrarian reform areas, that are beneficiaries of the National Plan of Agrarian Reform (PNRA). In this paper we propose an analysis of the structural dimensions of PRONERA, as well as the discussion of political, economic and historical determinations relevant to an accurate understanding of this policy. We start from a theoretical Marxist approach, based on dialectical historical materialism, in order to concatenate the specificities of the studied policy to the broader movement in the conjectures of creation, ampliation and decline of the program. In the exercise of understanding the relation between private and universal, the fieldwork sought to analyze, from the perspective of beneficiaries and educators, the implementation of PRONERA in two settlements in the state of São Paulo. Therefore, the discussion that this paper brings on PRONERA is based on the systematization of secondary data that allow us to approach the parameters of coverage, management and financing, as well as in semi-structured interviews that took place in the settlements I and II in Sumaré with beneficiaries and educators of EJA classes of the project carried out in a partnership of the Popular Education Center (NEPEP) of the Methodist University of Piracicaba (UNIMEP) with the Association of Settled and Quilombola Women of the State of São Paulo (OMAQUESP).

Keywords: Public policy; Agrarian reform; Rural education; Education of young and adults

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo
CNA - Confederação Nacional da Agricultura
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE –Conselho Nacional de Educação
CONEC- Comissão Nacional de Educação do Campo
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CUT –Central Única dos Trabalhadores
EJA –Educação de Jovens e Adultos
ENERA- Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
MPA -Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA –Programa de Aquisição de Alimentos
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAE –Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PROINFO- Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT - Partido dos Trabalhadores

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

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

1. INTRODUÇÃO

A história do campesinato no Brasil é marcada pela violência, expropriação e negligência. Os territórios camponeses existentes hoje são espaço de resistência a uma trajetória de expulsão marcada pela escravidão e pela forte concentração fundiária.

O lugar que coube ao camponês no processo histórico brasileiro foi aquele de excluído, inferior e ausente na apropriação dos resultados objetivos do seu trabalho (MARTINS, 1990). A dicotomia do campo brasileiro entre latifundiários e camponeses, exploradores e explorados é uma constante na história de espoliação dos territórios camponeses para o avanço do capital. A expansão do capital sobre novos territórios é um componente fundamental para sua reprodução ampliada, o que historicamente expropriou e expulsou os camponeses de seus territórios (BRANDÃO, 2010).

De acordo com José de Souza Martins (1990), em seu livro *Os Camponeses e a Política no Brasil*, “a história do Brasil é a história das classes dominantes, é uma história de senhores e generais, não é uma história de trabalhadores e rebeldes”. O campesinato foi mantido à margem do pacto político. De fato, alguns dos acontecimentos políticos mais relevantes da história contemporânea protagonizados pelos povos do campo foram mantidos na obscuridade e são desconhecidos não só pela massa da população, mas também por grande parte dos intelectuais brasileiros (MARTINS, 1990).

Essa ausência do camponês enquanto um sujeito político é notória no âmbito da educação. A imagem do caipira que se dedica exclusivamente ao cuidado da terra, cujo modo de vida simples prescinde a necessidade de alfabetização e de acesso a conhecimentos formais, esteve inculcada na consciência de grande parte da sociedade e a educação no campo foi mantida fora das agendas políticas.

No início do século XX, com o processo de industrialização e a expansão de uma agricultura mecanizada, tecnificada e baseada nas monoculturas, houve um esvaziamento do campo e, conseqüentemente, a intensificação da urbanização. Nesse contexto, começam a ser pensadas políticas para a educação rural. Entretanto, as iniciativas promovidas nessa época estavam atreladas ao interesse da elite e tinham como premissa conter em certa medida o êxodo rural, através da aculturação dos homens do campo promovida pela transmissão de conhecimentos técnicos, que permitiriam que os mesmos aderissem ao processo de modernização e trabalhassem servindo aos grandes proprietários (FREITAS, 2011). Esse modelo de educação tinha clara influência do liberalismo burguês, destinando aos trabalhadores e seus filhos uma capacitação fundamentalmente técnica para realização de trabalhos braçais, fortalecendo a alienação dos trabalhadores rurais.

O discurso do governo era essencialmente assistencialista, colocando o camponês como um sujeito atrasado e em situação de extrema carência. Essa abordagem buscava colocar em segundo plano a luta de classes e a disputa de distintas concepções de agricultura que se confrontavam naquele momento (NASCIMENTO, 2009). Programas como a Campanha Nacional de Educação Rural que objetivavam a “fixação” do homem no campo tais programas não lograram sucesso, tendo em vista que não atuavam sobre os determinantes estruturais do êxodo rural, o desemprego e o precário acesso a condições de reprodução social (FREITAS, 2011).

Na década de 1960, surgem fortes movimentos populares no campo calcados em princípios da Educação Popular, como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, que foram de grande relevância para o fortalecimento dos Movimentos Sociais e para o questionamento da escola enquanto instituição que legitima a submissão e subserviência das classes oprimidas (NASCIMENTO, 2009). Com o início da ditadura civil militar, houve um retrocesso com a desarticulação desses projetos educativos. Tal pauta na agenda do debate sobre educação só foi retomada na década de 90, graças aos movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A partir de 1997, o MST, enquanto principal movimento social militante pela educação do campo, organizou eventos para discutir o tema, com destaque para I Conferência Nacional por uma educação básica do campo, que constituiu um marco histórico para a elaboração de alternativas para a educação do campo, baseadas em experiências dos movimentos sociais (NASCIMENTO, 2009).

Cabe diferenciar, portanto, a educação rural e a educação do campo baseada em suas distintas origens históricas e bases teóricas. A Educação rural se refere de maneira ampla as políticas e estrutura de educação oferecidas a população rural, na década de 1950 um grupo de intelectuais criticava a educação rural implementada pelo governo da época e denunciava a precariedade das condições de acesso à educação no meio rural. A proposição desses intelectuais ficou conhecida como ruralismo pedagógico, um dos pressupostos centrais da tese defendida pelos ruralistas era a possibilidade de fixação do homem rural através da pedagogia, por isso defendiam a educação rural como solução para o êxodo rural. Outro aspecto significativo do ruralismo pedagógico era o relevo atribuído ao ensino agrícola, tendo em vista a demanda por maior formação que a modernização da agricultura impunha aos trabalhadores rurais (BEZERRA NETO, 2016)

A educação do campo surge como pauta dos movimentos sociais, que ao demandarem políticas públicas para a população do campo propõe que a concepção pedagógica seja ancorada à história e cultura dos sujeitos do campo. Concebida como uma educação política pensada pelos movimentos sociais e fundamentada na práxis da educação popular, cujo pressuposto elementar é

a educação libertadora que objetive a autonomia e pleno desenvolvimento dos sujeitos (CALDART, 2008).

É possível identificar elementos continuidades entre proposições de educação rural formuladas pelos ruralistas e a reivindicação por uma educação do campo, pautada pelos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST. Contudo se os ruralistas interpretavam que a educação específica favorecia a permanência e a capacitação do trabalhador rural, os movimentos sociais compreendem a educação como um dos elementos fundamentais da transformação da sociedade, por isso concebem que a educação para além de levar em conta as especificidades do campo se diferencie daquela generalizada na sociedade capitalista (BEZERRA NETO, 2016).

Defender uma educação pensada especificamente para a realidade do campo pode ser confundido com a concepção liberal de respeito à diferença, que pressupõe que todos devem ter as mesmas oportunidades, sem considerar a igualdade de condições. Entretanto, trata-se justamente do contrário, os sujeitos do campo foram durante toda a história do país marginalizados politicamente e, portanto, não tiveram acesso a direitos básicos enquanto cidadãos. Logo o campesinato não dispõe de uma condição de igualdade real no que diz respeito à base sócio histórica, não obstante possui uma matriz cultural distinta e uma realidade cotidiana peculiar (GRACINDO, 2006). Nesse sentido, o direito a diferença preconizado pela educação do campo visa a redução das disparidades sociais e econômicas entre o campo e a cidade, o que é imprescindível para a redução das desigualdades dos pontos de partida (FRISCHEISEN, 2007).

Portanto, a educação do campo tem como origem e espaço de práxis o território camponês, não se tratando de um campo genérico, mas de um campo ímpar de grande diversidade cultural e cuja organização se dá através do trabalho familiar (FERNANDES, 2006) Trata-se de um campo de resistência das populações camponesas ao avanço do capital, que gerem seu território como espaço de vida e não apenas de produção de mercadorias.

É relevante situar o conceito de educação do campo dentro do paradigma a partir do qual foi concebido. O campo brasileiro pode ser interpretado por dois paradigmas diametralmente opostos: o Paradigma da Questão Agrária que pressupõe que a resolução da questão agrária só é possível mediante a superação do modelo capitalista e o Paradigma do Capitalismo AGRÁRIO, que defende que o capital é capaz de resolver os problemas decorrentes do seu desenvolvimento (FERNANDES, 2006).

As distinções entre o campo como território camponês e o campo como latifúndio da agricultura capitalista representam um conflito entre o espaço local, vivido por sujeitos concretos, e o espaço global, cuja lógica e conteúdo ideológico tem uma origem distante, desligada do

território (SANTOS, 2005). Para Santos (2005), a democracia de mercado e o neoliberalismo permitem que elementos do espaço global, denominados pelo geógrafo como verticalidades, permeiem os espaços locais trazendo desordem ao criar uma lógica alheia ao espaço em seu benefício próprio reduzindo as possibilidades de afirmação de formas de viver baseadas na contiguidade, na vizinhança solidária e no território compartilhado, ou seja relações horizontais, como Milton Santos classifica.

Portanto, o território camponês apresenta uma dinâmica de relações produtivas baseadas em horizontalidades, onde a produção é notadamente importante para o autoconsumo e fortemente ligada à noção de soberania alimentar, à medida que a prioridade é a reprodução social da família e não o mercado e o acúmulo de capital. Essa racionalidade fundamentada no território como um espaço de vida cria relações mais ecológicas com a natureza baseadas em práticas agrícolas tradicionais. A agricultura camponesa é mais biodiversa, conserva o solo e recursos hídricos, em oposição a agricultura patronal que através de técnicas agrícolas simplificadoras da natureza, levou aos monocultivos, tornando-se uma agricultura fortemente dependente de insumos e que exaure os recursos naturais dos territórios onde se reproduz (MICHELOTI, 2008).

Tendo em conta essa perspectiva mais ampla da educação do campo como indissociável do território, as reivindicações dos movimentos sociais são pelo direito a educação, saúde, melhores condições de vida e pela reforma agrária. Os movimentos sociais, representando os camponeses como sujeitos coletivos e concretos, têm exercido uma função histórica central no avanço dos direitos dos povos do campo (ARROYO, 2006). Nos últimos anos no Brasil, houve avanço significativo na implementação de políticas públicas para a agricultura familiar, apesar do orçamento ainda desproporcional quando comparado ao da agricultura patronal, fato evidenciado pela diferença no orçamento do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que representa apenas 25% do orçamento do Ministério da Agricultura, Pecuária e abastecimento (MAPA). A extinção do MDA em 2016 reforça esta interpretação.

A política pública mais relevante para a educação do campo é o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), resultado de diálogo entre a sociedade civil e o Estado, através do qual os movimentos sociais conseguiram salvaguardar certa autonomia na aplicação dos recursos e formação de docentes. A primeira discussão em torno da criação do programa surgiu no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997. Nessa ocasião foi constatada a demanda por maior articulação entre as iniciativas de educação promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e pelas universidades, com vistas ao financiamento e ampliação dessas, fundamentais diante dos desafios no que se refere ao acesso dos povos do campo a educação.

Após um longo período de negociação, em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº.10/98, foi criado o PRONERA. Em 2001 o programa passou a ser vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), viabilizando mudanças na operacionalização e orçamento do programa.

O PRONERA tem como objetivo central a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores das áreas de reforma agrária, prevendo parcerias entre diferentes esferas governamentais, instituições públicas de ensino médio e superior e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais. As principais iniciativas do programa são voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, a formação de educadores para trabalharem nas áreas de reforma agrária e à garantia da escolaridade, formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.

O programa promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos, entre 1998 e 2011. Fomentando o debate do direito à escolarização para os trabalhadores, notadamente os trabalhadores do campo, tornando-se uma referência e um laboratório de reflexão e prática em educação. Contudo as condições de acesso à educação no campo ainda são precárias e ainda há necessidade de maiores investimentos e de melhorias nas políticas públicas voltadas para a educação do campo (BRASIL, 2015).

Em 2004, o INCRA e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em parceria com o Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Ministério da Educação) realizaram a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) no intuito de ter um panorama das iniciativas educacionais nos projetos de assentamento da reforma agrária, essa pesquisa teve caráter censitário e levantou dados relevantes como o acesso às escolas, níveis e modalidades de ensino oferecidos e expectativas das famílias, educadores e educandos em relação a educação. Detectou um índice de analfabetismo de 23% entre a população assentada, além dos baixos níveis de escolaridade, apenas 26,9 % das escolas ofereciam o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e 4,3% tinham cursos de nível médio. Dados mais atuais divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010 mostram que 23,7 % da população das áreas rurais é analfabeta, enquanto a taxa de analfabetismo nas áreas urbanas é de 7,6%, evidenciando a disparidade ainda existente entre o campo e a cidade no que tange ao acesso à educação.

A garantia de igualdade de condições de acesso e permanência à educação é um direito inalienável assegurado pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Um direito não é particular ou específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais.

Portanto, o acesso à educação enquanto um direito social merece observância e deve ser reivindicado como um direito acionável e não como caridade ou generosidade (PIOVESAN, 2006). Cabe ao Estado a construção de políticas públicas para possibilitar de forma concreta o acesso aos direitos sociais. No entanto, para que essas políticas atendam genuinamente as camadas populares, elas devem ser pensadas pelos movimentos sociais e construídas mediante a pesquisa e sistematização de experiências.

Assim, a exigência de uma política pública de Educação do Campo se insere na concepção do direito à educação como condição para a instituição de outros direitos e a sua efetivação somente se realiza no espaço público. Nesse sentido, esse trabalho fundamenta-se na hipótese de que o acesso a uma educação emancipatória contribui positivamente para reprodução social e cultural dos assentados, tornando-se um instrumento na luta por outros direitos. Assim, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar as contribuições e limitações do PRONERA, a partir da perspectiva de assentados, educadores e universidades beneficiados pelo programa. Não obstante, através do levantamento e sistematização de dados sobre o PRONERA, esse trabalho aspira contribuir na elaboração e melhoria de políticas públicas que assegurem o direito dos povos do campo à educação, apesar das crescentes dificuldades neste âmbito.

Os assentamentos estudados situam-se no Estado de São Paulo, que se destaca pela forte industrialização e urbanização, contando com muitos recursos e infraestrutura. No entanto, a população pobre permanece excluída dessa riqueza, sem acesso a direitos básicos como a educação. O quadro é mais alarmante no meio rural onde perduram os índices mais altos de analfabetismo e baixos níveis de instrução. Segundo dados levantados pela Avaliação da Qualidade dos Assentamentos, Produção e Renda, realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2010, em São Paulo ainda existiam 12,68% de analfabetos, 64,57 % dos assentados não ultrapassavam a 4^a série do ensino fundamental, 89,52 % não tiveram acesso ao ensino médio e apenas 1,42 completaram o nível superior (BEZERRA NETO, 2005).

A contradição gerada pela proximidade de áreas rurais e grandes centros urbanos impacta de diversas formas os assentamentos da reforma agrária no que diz respeito a produção agrícola e escoamento, dificultando a subsistência dos agricultores. Nesse contexto, o acesso a políticas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a construção de alternativas de comercialização baseadas em circuitos de proximidade são de grande relevância para a manutenção do modo de produção familiar. No entanto, muitas vezes o baixo nível de escolaridade e o analfabetismo constituem entraves para a elaboração de projetos, encaminhamentos burocráticos e até mesmo para a organicidade interna dos assentados, dificultando o acesso a essas políticas. Portanto é relevante analisar o acesso à educação como um

direito que confere autonomia na busca por melhores condições de vida e trabalho, sendo interessante analisar esse processo no estado de São Paulo onde a lógica de produção camponesa e a lógica de produção capitalista convivem estreitamente.

No desenvolvimento dessa pesquisa propõe-se a análise do PRONERA perscrutando por aspectos da estrutura e execução do programa, propondo analisar a partir dos critérios de abrangência, financiamento e gestão as especificidades dessa política pública e concatená-las ao movimento político-econômico mais amplo. Assim, tratou-se de compreender o processo de implementação dessa política nacional, considerando casos locais, discutindo limitações e potencialidades do programa nos assentamentos da reforma agrária.

Além deste objetivo central, o trabalho empreendeu uma abordagem histórica de releitura do PRONERA. Igualmente, o estudo evidenciou as relações e embates na elaboração e institucionalização dessa política, considerando em particular no que se refere às suas relações com outras políticas de educação do campo. A pesquisa depreendeu também as perspectivas dos educadores, beneficiários e coordenadores a fim de examinar as principais limitações e potencialidades do programa.

Para analisar uma política pública, é premente compreender como e porque emerge a demanda que justifica sua existência e quais contradições impeliram setores da sociedade civil a se organizarem em torno de uma pauta. Nesse sentido, sem dúvida outro eixo fundamental é a compreensão de quem são esses sujeitos, não se restringindo a noção de público alvo, que são aqueles a quem a política se dirige. Buscando compreender quem é o sujeito histórico que diante da adversidade rompe o consenso e através da sublevação luta por um direito.

Logo, para além da intenção de descrever o perfil dos sujeitos aos quais se dirige o PRONERA, o primeiro capítulo concentra esforços em apreender as determinações históricas, sociais e econômicas que tornam um programa de educação específico para os assentamentos da reforma agrária, uma política relevante.

Esse objetivo corta vários eixos teóricos e temáticos, o percurso escolhido objetiva lançar luz a essa problemática e subsidiar a discussão do objeto deste trabalho. A primeira seção do capítulo propõe uma breve contextualização da questão agrária no Brasil e busca identificar as determinações fundamentais das precárias condições de reprodução social no campo. Em seguida, são apresentados os principais movimentos de resistência e luta no campo buscando compreender um histórico de organização desses sujeitos. Por fim, trata-se especificamente do MST e do Movimento por uma educação do campo, fundamentais na construção do PRONERA e para a análise proposta neste trabalho.

O capítulo que se segue tem foco na abordagem teórica proposta para análise do PRONERA nesse trabalho e são discutidos dados documentais e empíricos através das categorias analíticas escolhidas, discutindo algumas determinações, fatores limitantes e potencialidades destas políticas.

2. SUJEITOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1. O debate sobre a questão agrária e o campesinato

A compreensão da problemática da chamada questão agrária deve tomar em conta a emergência do debate na academia brasileira a partir de 1960, vinculada a uma perspectiva crítica da historiografia e sociologia que buscava analisar os problemas sociais no campo, como as condições sub-humanas de trabalho e a precariedade de acesso a condições mínimas de existência. Desde então, diversas interpretações e análises buscam compreender o campo brasileiro e suas contradições.

Esse trabalho não se propõe a sintetizar esse debate, tendo em vista que não trata de questão central para o desenvolvimento de seus objetivos e que há bons trabalhos que se dedicaram exclusivamente a esse tema. Busco nos próximos parágrafos apenas situar a escolha das referências bibliográficas que subsidiam essa revisão. A produção teórica em torno da temática da questão agrária pode ser analisada sob diversos enfoques e metodologias. Para orientar essa revisão, lanço mão das sistematizações elaboradas por Delgado (2005) e Umbelino (2007), pois avalio que trazem contribuições analíticas interessantes à compreensão das diferentes tendências na produção acadêmica sobre o tema. Também me referencio em duas coletâneas que buscam sintetizar parte importante da produção sobre a questão agrária, a Questão Agrária no Brasil (STEDILE, 2011), organizada por João Pedro Stédile e História Social do Campesinato no Brasil (FERNANDES et al, 2009) organizada por Bernardo Mançano, Leonilde Medeiros e Maria Ignes Paulilo.

A síntese das principais teses sobre a questão agrária brasileira elaborada por Ariovaldo Umbelino (2007) permite entender o panorama geral das discussões em torno dessa temática. O autor apresenta três vertentes às quais se filiam alguns dos principais pesquisadores da questão agrária.

A primeira tese sobre o campo pressupunha que, no Brasil, houve relações semi-feudais de produção, sendo um dos principais expoentes dessa teoria o autor Nelson Werneck Sodré (1971). A interpretação do autor supunha que a predominância de relações feudais na metrópole influenciava as relações na colônia, onde o escravismo fora implementado tão somente pelas especificidades do território. Defende ainda que em alguns setores da economia colonial, como por exemplo a pecuária e a mineração, as relações predominantes seriam feudais. Essa proposição foi criticada, deixando de ser considerada pela academia como a interpretação mais acertada acerca da economia colonial e seus impactos sob a questão fundiária (SODRÉ, 1971).

A segunda vertente é classificada por Umbelino (2007) como aquela que pressupõem uma tendência à destruição do campesinato. Em sua maioria, essas análises têm como referência teórica

as obras de Kautsky e Lênin, os quais apontam que o sentido da reprodução ampliada do modo de produção capitalista é a generalização das relações sociais tipicamente capitalistas e o desaparecimento de classes residuais, geradas em outros modos de produção.

Por fim, o autor apresenta a vertente à qual se filiam suas análises: trata-se da perspectiva fundamentada na categoria do desenvolvimento desigual e combinado, compreendendo que o próprio modo capitalista de produção cria e recria condições para a reprodução do campesinato, ou seja, que o avanço das forças produtivas que expropria camponeses e promove o avanço das relações de trabalho assalariado, contraditoriamente, produz relações baseadas no trabalho familiar (UMBELINO, 2007).

O eixo central da segunda vertente tem como pressuposto que o modo de produção capitalista tende a hegemonizar as relações sociais, extinguindo gradualmente as relações de modos de produção anteriores. Nesse sentido, a teoria da luta de classes compreende que o desenvolvimento histórico das sociedades ocorre pelo embate de classes antagônicas, as quais seriam uma unidade de contrários, ou seja, a afirmação de uma significa a negação da outra. Portanto a categoria classe se define pela oposição dialética à outra classe em movimento, gestada nesse embate. Por esta razão, a partir dessa concepção, o campesinato não seria considerado uma classe social característica do modo de produção capitalista, logo a tendência seria que essa classe deixasse de existir mediante a reprodução ampliada do capital.

Autores que se filiam a essa análise propunham que a inserção no mercado capitalista levaria o produtor familiar de subsistência a se diferenciar progressivamente em duas classes distintas, os proprietários médios, pequenos burgueses e os camponeses pobres que seriam expropriados e forçados a vender sua força de trabalho, tornando-se trabalhadores rurais (UMBELINO, 2007).

Ou seja, muitas das teorias sobre o campesinato tendiam a analisá-lo como residual, ou ainda consideravam que tal classe não teria existido no Brasil, tomando como referencial o campesinato medieval na Europa. Assim, é proposto que no Brasil os conflitos e antagonismos teriam se dado exclusivamente entre senhor-escravo durante o período colonial e finalmente, com o desenvolvimento do capitalismo, capital-trabalho (FERNANDES et al, 2009).

De fato, a tendência do capital é expandir-se constantemente, o que o impele a superar fronteiras e realizar-se nas distintas particularidades. Contudo, esta expansão ocorre de acordo com as contradições impostas pelas experiências históricas concretas, constantemente adaptando as determinações universais à singularidade, através de mediações. Ou seja, essa tendência só se realiza no movimento real. Desta forma, a história de luta e resistência do campesinato no Brasil, que em muitos períodos foi sujeito histórico importante na luta de classes (por vezes se aliando ao

proletariado) e entrando em contradição com os interesses da burguesia, deve ser analisada sem engessar as categorias.

Contudo, muito além de um debate estritamente acadêmico, o campo brasileiro é arena de disputa de interesses controversos, devido ao impacto que o setor historicamente representa para a economia do país. Nesse sentido, para além das interpretações históricas, emerge na acadêmica um projeto de desenvolvimento para o país e a agricultura, em favor das classes dominantes. Um dos maiores expoentes dessa tendência foi o economista Delfim Neto, que junto com seu grupo de pesquisa na USP, propunha um projeto de modernização agrícola, que teve forte influência na política agrícola nos anos 1970 e 1980.

Delgado (2005) destaca que a centralidade da proposição dos economistas da USP era negar a existência da questão agrária, compreendida pelos acadêmicos de esquerda a partir de dimensões como a miséria no campo, problemas sociais como o analfabetismo e a falta de acesso à saúde, etc. Para os autores próximos a Delfim Neto, essas dimensões não tinham qualquer relevo, apoiando-se na concepção de que as funções da agricultura eram estritamente atreladas ao desenvolvimento econômico, negligenciando qualquer crítica à estrutura fundiária ou às relações de trabalho no campo. Nessa abordagem, as funções centrais da agricultura seriam: a) liberação de mão-de-obra a ser utilizada no setor industrial, aumentando a quantidade produzida de alimentos; b) criação de mercado para os produtos da indústria; c) expansão das exportações; e d) financiamento de parte da industrialização e capitalização da economia (DELFIN NETO, 1963 *apud* DELGADO, 2005).

As formulações desses autores subsidiaram muitas decisões para a política agrícola do país durante a ditadura civil militar. Um dos impactos significativos da revolução verde, que orientou a modernização, foi a inversão demográfica, processo que continua a se acentuar com o movimento recente de reprimarização da economia que privilegia multinacionais do agronegócio. Em 1950, por exemplo, 63,8% da população residiam no meio rural. Em 1970, houve uma inversão desse quadro, com a população passando a ser majoritariamente urbana (DIEESE, 2014).

Contraditoriamente, mesmo após esse processo de expulsão do campesinato em massa ocorrido durante a ditadura civil militar, insurge do campo o movimento social de maior relevância na história do país, o MST. Pautando a urgência da reforma agrária e o direito do acesso à terra, o movimento teve um papel indubitavelmente relevante na reabertura democrática e na resistência às contrarreformas neoliberais.

Essa aparente contradição carrega na verdade um sentido importante, que é o papel do campesinato enquanto sujeito político, que intervém na realidade criando condições para sua recriação e resiliência. A autora Leonilde Sérvalo de Medeiros formulou importantes contribuições acerca dessa dimensão fundamental para compreensão do campesinato brasileiro.

De acordo com Medeiros (1995), as múltiplas formas de existência camponesa (moradores, colonos, camaradas, parceiros, arrendatários, posseiros, etc), em intenso movimento de luta nas décadas de 50 e 60 se aglutinaram em torno dos termos camponeses e trabalhadores agrícolas. Ambos se constituíram em antagonismo aos “latifundiários” e “grileiros”, em movimento dialético de negação face à burguesia agrícola, o campesinato se torna sujeito político.

As condições econômicas transformaram, primeiro, a massa da população do país em proletários. O domínio do capital criou, para essa massa, uma situação comum e interesses comuns. Assim, essa massa já é uma classe para o capital, mas ainda não é uma classe para si mesma. Na luta (...) essa massa se une, constituindo-se uma classe para si. Os interesses que defende convertem-se em interesses de classe (MARX, 1985)

No entanto, Medeiros aponta que não foi apenas a contradição econômica ou o acirramento da exploração que permitiram essa identificação de classe. Assim, propõe três processos distintos que confluíram em um movimento de organização: a perda de direitos acordados, o surgimento da luta pelo direito ao acesso à terra e o apoio da sociedade civil. As ligas camponesas e o jornal Terra Livre, organizados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), tiveram importante papel na constituição desse caráter de classe, bem como na comunicação dessas pautas comuns, permitindo que tomassem forma palavras de ordem e que sujeitos em suas múltiplas particularidades se articulassem em torno de lutas coletivas. Dessa forma campesinato emerge em indissociável relação com seu reconhecimento político (FERNANDES et al, 2009; MEDEIROS, 1995).

Através dessa breve exposição, é possível destacar que existem múltiplas definições conceituais acerca do campesinato e que não é consensual uma definição da categoria. Todavia é possível identificar princípios mínimos que permitem o diálogo e o debate em torno da existência camponesa e suas múltiplas facetas sociais (Medeiros e Stedile, 2009). Nesse sentido, compreender a forma social particular de organizar a produção, que representa o campesinato, mobilizando como chave de análise a unidade de produção familiar, suas práticas sociais, as relações entre trabalho, consumo e patrimônio que estruturam essa configuração específica de organização social, permite congregiar diversos olhares sociológicos sobre essa questão (WANDERLEY, 2004).

No entanto, qualquer proposição precisa ter em conta que o campesinato não é um sujeito histórico isolado, mas guarda estreita relação com a sociedade em geral, em todos os períodos históricos nos quais existiu, principalmente através dos vínculos mercantis. Assim, o campesinato como categoria analítica e histórica, é constituído por poliprodutores, integrados ao jogo de forças sociais (FERNANDES et al, 2009).

A análise da especificidade da organização da unidade de produção e da família, não é suficiente para o reconhecimento da forma camponesa. Entretanto só através dela é possível distinguir analiticamente a forma de reprodução camponesa, daquela de outros trabalhadores (FERNANDES et al, 2009). Nesta linha de raciocínio, são relevantes as caracterizações que buscam dar contornos à reprodução dessa classe, permitindo compreender a resiliência de uma forma distinta de organizar a vida e a produção, mesmo no modo de produção capitalista.

A proposição de Teodor Shanin em *A Classe Incômoda* (1979) se insere nesse debate de forma relevante. Propondo em uma perspectiva materialista histórica e dialética a análise concreta das manifestações do campesinato, o autor descreve categorias fundamentais da especificidade camponesa, dentre as quais merecem destaque:

-Em primeiro lugar tem-se dito que a economia dos camponeses se caracteriza por formas extensivas de ocupação autônoma (ou seja, trabalho familiar), pelo controle dos próprios meios de produção, economia de subsistência e qualificação ocupacional multidimensional; (...) -Em quarto lugar, as unidades básicas e características de organização social e seu funcionamento têm mostrado considerável semelhança em todo mundo, -Em quinto lugar, pode-se isolar analiticamente uma dinâmica social específica da sociedade camponesa. Particularmente a reprodução social, isto é, a produção das necessidades materiais, a reprodução dos atores humanos e do sistema de relações sociais mostram padrões específicos dos camponeses (...) (SHANIN, 1979)

Em seu livro *Modo Capitalista de Produção Agricultura e Reforma Agrária*, Ariovaldo Umbelino se inspira na proposição de Tavares dos Santos (1978), que realizou seu estudo junto ao colonato, uma importante expressão do campesinato no Brasil. É possível observar no trecho que se segue que há muito em comum entre a análise desse autor e a tese de Shanin supracitada. Alguns dos elementos da vida camponesa analisados pelo autor são:

(...) a) *a força de trabalho familiar*- é o motor do processo de trabalho na unidade camponesa; a família camponesa é um verdadeiro trabalhador coletivo; (...) f) *a socialização do camponês*- é importante elemento da produção camponesa, pois é através dela que as crianças são iniciadas, desde pequenas, como personagens da divisão social do trabalho no interior da unidade produtiva; quando criança camponesa é pequena, brinca com miniaturas dos instrumentos de trabalho; quando é criança crescida, já trabalha com esses instrumentos; g) *a propriedade da terra*- é, na unidade camponesa, propriedade familiar, privada para muitos, porém diversa da propriedade privada capitalista (a que serve para explorar o trabalho alheio); na propriedade familiar se está diante da propriedade direta de instrumentos de trabalho que pertencem ao próprio trabalhador, é terra de trabalho, é propriedade do trabalhador, não é, portanto, instrumento de exploração; nesse particular, três situações podem-se colocar para o camponês: ele ser camponês proprietário, ser camponês-rendeiro (pagar renda para poder ter acesso à terra), ou ser camponês-posseiro (recusar-se a pagar a renda e apossar-se da terra); (...) i) *a jornada de trabalho*- é outro elemento da produção camponesa a ser distinguido, pois nesse caso não há rigidez de horário diário, como na produção capitalista; a jornada de trabalho do camponês varia conforme a época do ano e segundo os produtos cultivados; assim, combinam-se períodos de pouco trabalho (muito tempo livre, quando então o camponês pode desempenhar um trabalho assalariado ou produzir instrumentos de trabalho) e períodos de trabalho intenso (quando muitas vezes nem mesmo o nascer e o pôr-do-sol são limites naturais da jornada de trabalho) (TAVARES DOS SANTOS, 1978 *apud* UMBELINO, 2007).

Ainda no âmbito dos autores que buscaram estudar o campesinato sob a perspectiva da produção, o autor Chayanov, contemporâneo a Lênin e Kutsky, apresentava uma análise interessante acerca da organização do modo de vida camponês. O autor discordava da estratégia de coletivização e implementação de cooperativas agrícolas na URSS de forma compulsória, por entender que a reprodução do campesinato tinha uma dinâmica interna própria que se opunha a forma imposta de organização da produção. O autor propõe o princípio de rendimento indivisível (CHAYANOV, 1974), ou seja, o trabalho é dividido internamente e o rendimento é compartilhado por todos, não há salário, exploração. Portanto, o ferramental analítico voltado para a empresa capitalista não serviria para o estudo da unidade familiar agrícola de produção. A análise econômica desenvolvida pelo autor contribuiu para a compreensão da reprodução da unidade produtiva camponesa.

Ainda há muito debate sobre a temática do campesinato e da questão agrária e são produzidos trabalhos orientados pelas mais diversas perspectivas teóricas, contudo com as mudanças estruturais ocorridas no campo brasileiro nas décadas de 70 e 80, outras categorias emergiram na cena acadêmica. Não mais com o caráter de disputa acerca das interpretações dos processos históricos, a produção contemporânea está muito vinculada às mudanças do campesinato, em termos de sua inserção mais incisiva no mercado, bem como nas adaptações da produção e organização da família que emergem desse fenômeno e, para além destes pontos, no reconhecimento desses sujeitos perante a lei, através da categoria de agricultor familiar.

De acordo com o artigo 3 da Lei no 11.326, de 24 de julho de 2006, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I – não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II – utilize predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III – tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV – dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. Podemos notar que há em comum entre essa definição e as proposições de Shanin e Tavares dos Santos, a compreensão de que o regime de propriedade, a força de trabalho, bem como o caráter da produção são os eixos centrais que explicam a dinâmica da reprodução social do campesinato.

A denominação agricultor familiar é cunhada quando do surgimento do PRONAF, buscando sintetizar em uma definição legal os agricultores que poderiam ter acesso a essa modalidade de crédito específica. Ao mesmo tempo, o termo ganhou relevância na academia, sendo muito usado em estudos contemporâneos, o que suscitou um debate que compreendia uma divergência teórica entre aqueles que entendiam os sujeitos do campo como camponeses e os que

reconheciam a existência de agricultores familiares. Essa polêmica tinha como centro do debate a perda do conteúdo histórico da palavra camponês.

No campo dos autores que estudam o campesinato, agricultor familiar se refere a uma dimensão exclusivamente econômica e representa a incorporação do camponês ao mercado. Em contraposição, aqueles estudiosos que buscam analisar a agricultura familiar consideram o termo campesinato anacrônico. Por outro lado, é inegável que o reconhecimento legal dessa categoria foi importante, principalmente por levar em conta suas particularidades. Tanto que hoje o termo também é reivindicado pelos próprios agricultores e mesmo por outros grupos sociais do campo, sem, contudo, esquecer sua história e sua articulação política como camponês (WANDERLEY, 2015).

Contudo, em última instância, é possível interpretar que há continuidades e rupturas no que se refere aos dois conceitos, ou seja, existem mudanças que tornam o agricultor familiar um ator importante na sociedade contemporânea, tendo ainda muitos elementos da vida camponesa integrados nesses sujeitos. Nesse sentido, é indispensável considerar a história e tradição do campesinato no Brasil para a análise de sua adaptação às condições modernas (WANDERLEY, 2015)

Como já exposto, não é objetivo desse trabalho apresentar em detalhe a discussão em torno da questão agrária, mas insistir que essa breve contextualização nos permite compreender que não há um consenso acadêmico, mas múltiplas interpretações em disputa. Nesta ótica, cabe destacar que esse embate supera a produção intelectual, tendo em vista que o campesinato enquanto sujeito concreto resiste e produz, alçando papel de relevo político e econômico. Tal importância é observada com os dados de produção de alimentos no Brasil, os quais mostram que a agricultura familiar tem grande relevo na produção de itens alimentares indispensáveis, como por exemplo 76,2 % do feijão preto, 30% do arroz, 83% da mandioca, 43 % do milho e 57% do leite de vaca (HOFFMAN, 2014).

Portanto, diante do que foi exposto, é evidente e inegável a importância do campesinato na história e na contemporaneidade, o que só agrava o contrassenso representado pela precariedade de acesso à educação enfrentada no campo. Como veremos adiante, há elementos históricos e políticos que podem lançar luz sob essa nebulosa problemática, que serão discutidos no tópico seguinte.

2.2. Sentido da colonização, dependência e estrutura fundiária no Brasil

Sem aprofundar em muitos debates científicos de maior relevância ou sem o intento de determinar quais os rumos do campesinato no país, essa breve reflexão busca compreender, através

do estudo e do trabalho de pensadores críticos, os determinantes fundamentais da precariedade e marginalização dos sujeitos do campo, considerando notadamente a concentração de terra e riqueza no Brasil. Com efeito, essas circunstâncias impelem esse sujeito político à luta, primeiramente pela terra e depois pelo reconhecimento e pela dignidade.

Nesse sentido, é importante compreender qual a origem histórica dessa classe no Brasil. A produção de Caio Prado Júnior contribui para esse propósito à medida que aponta uma linha de análise importante sobre as determinações da estrutura fundiária no Brasil hoje e as relações de classe no campo. Um elemento inovador da historiografia do autor que inegavelmente influenciou o pensamento crítico de toda uma geração de acadêmicos foi propor que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil impunha especificidades que determinavam um desenvolvimento distinto do modo de produção capitalista. Nesse processo de análise, o autor cunhou a categoria de “Sentido da Colonização”, proposta no livro *Formação Econômica do Brasil Contemporâneo*, compreendendo que a história tem um sentido que pode ser apreendido quando se afasta do momento histórico analisado. Esse eixo de análise permitiu ao autor iluminar as determinações fundamentais da subordinação econômica do país e a particularidade do modo de produção capitalista na realidade brasileira, produzindo análises interessantes sob as bases históricas da questão agrária e seus vínculos com a desigualdade e a miséria.

A condição determinante da marginalidade dos trabalhadores rurais é a dicotomia entre latifúndio e pequena propriedade, sendo o primeiro a determinação fundamental da organização fundiária do Brasil. A primazia da monocultura enquanto base da economia tem sua gênese ainda na colonização. O modelo de economia agrícola adotado pressupunha a constante expansão da grande lavoura sobre a agricultura de subsistência, o que colocou as populações do campo em uma situação de precariedade e grande instabilidade.

Seja onde for e seja qual for a grande exploração de tipo comercial (como é o caso de todos os principais setores da agropecuária brasileira) tende, quando a conjuntura lhe é favorável, a se expandir e absorver o máximo de terras aproveitáveis, eliminando lavradores independentes, proprietários ou não, bem como suas culturas de subsistência (PRADO JR., 2014).

No caso brasileiro, o agricultor centrado na produção familiar ocupou historicamente um lugar periférico na sociedade. Foi constantemente expropriado pela grande propriedade, marca de nascença da estrutura fundiária brasileira. É necessário aprofundar essa abordagem para tratar o objeto de estudo desse trabalho: o camponês em luta pela terra que em sua trajetória forja a luta por educação.

Durante o processo de colonização, as terras brasileiras tornam-se propriedade da Coroa portuguesa e são concedidas, por meio das sesmarias, aos que têm condições econômicas, cabedais

e escravos para produzir. Assim se consolida uma transferência de terras do Estado para capitães-donatários e sesmeiros com fins de expansão da produção agrícola. Essa lógica aplica-se exclusivamente à grande lavoura. O pequeno agricultor dificilmente conseguia o título de concessão da terra – salvo mais tarde quando ocorrem as colônias de povoamento no sul do país. A organização produtiva voltada para interesses externos e centrada no trabalho escravo importado inviabilizou a inserção de grande parte da população no processo produtivo. Assim, manteve-se na marginalização social uma massa de despossuídos, “homens pobres e livres”, que viviam à sombra do latifúndio, engajando-se em atividades temporárias e secundárias e vivendo em condição de miséria.

Vimos as condições gerais em que se constitui aquela massa popular, a expressão não é exagerada, que vive mais ou menos à margem da ordem social: a carência de ocupações normais e estáveis capazes de absorver, fixar e dar uma base segura de vida à grande maioria da população livre da colônia (PRADO JR., 2011).

Contudo, a pequena possessão sempre foi útil, na estrutura fundiária brasileira, para o grande empreendimento agrícola: no processo de acumulação primitiva, abria as novas áreas, preparava o solo e logo era anexada à grande lavoura. Efetivamente, o agricultor autônomo derrubava a mata, queimava, retirava os tocos das árvores e plantava algumas safras agrícolas para a produção de alimentos, mas logo suas terras eram engolidas pelo grande domínio. O pequeno agricultor avançava a fronteira agrícola e em sequência era expulso, assim repetidamente. Vale lembrar que o domínio da terra determinava o poder político e social na colônia, prevalecendo, portanto, a vontade do fazendeiro e do senhor de engenho (OLIVEIRA, 1972). A expansão ilimitada e devastadora da grande agricultura perdurou, ao longo da história, como uma das bases que viabilizou a reprodução da exploração agrícola comercial, tendo em vista o baixíssimo nível técnico em que se manteve até o século XX, perpetrando a espoliação da agricultura de subsistência.

“Assim, tanto no processo de abertura de fronteiras “externas” como “internas”, o processo é idêntico: o trabalhador rural ou o morador ocupa a terra, desmata, destoca, e cultiva as lavouras temporárias chamadas de “subsistência”; nesse processo, ele prepara a terra para as lavouras permanentes ou para a formação de pastagens, que não são dele, mas do proprietário. Há, portanto, uma transferência de “trabalho morto”, de acumulação, para o valor das culturas ou atividades do proprietário, ao passo que a subtração de valor que se opera para o produtor direto reflete-se no preço dos produtos de sua lavoura, rebaixando-os” (OLIVEIRA, 1972).

Pelo país, constituíram-se diferentes formas de relação de parceria (colonos, moradores, foreiros, meeiros, vaqueiros), onde o trabalhador salvaguardava alguma “autonomia”, pois tinha permissão para cultivar em uma modesta área, itens para sua subsistência. No entanto, essas relações de trabalho eram absolutamente instáveis à medida que não era concedido ao trabalhador nenhum direito à posse da terra, que para fins legais ainda pertencia ao proprietário, desde 1850

com a Lei de Terras. Portanto, em essência, esse trabalhador vivia a mercê do senhor que poderia revogar a qualquer momento essa concessão e sempre o fez quando foi interessante economicamente (PRADO JR., 2014). Ou seja, mesmo em meio às especificidades das relações de trabalho e acesso à terra, há em comum entre os sujeitos do campo uma situação de precariedade e exploração, em função da grande lavoura (PRADO JR., 2012).

Esses aspectos da formação do Brasil colônia lançaram as bases sobre as quais se erigiram a economia e a sociedade brasileira. Se ao longo da história houve mudanças, ainda há na sociedade brasileira feições traçadas durante o período colonial, como a exclusão social e a concentração da propriedade fundiária. A complexificação da estrutura social trouxe mudanças, mas que realizaram-se sobre a mesma base econômica extremamente desigual, fundamentalmente agrícola, que pressupunha a oferta elástica de terras e a mão de obra barata como elementos centrais para a viabilidade e lucratividade da empresa agrícola (PRADO JR., 2014).

Essa marca do período colonial determinou, portanto, a inserção do Brasil no modo capitalista de produção de maneira dependente e subordinada, em um primeiro momento participando das relações econômicas internacionais como uma economia primário-exportadora. Uma série de fatores determinam a continuidade desse *modus operandis* na estrutura fundiária brasileira. Ente outros, destaca-se a permanência do papel do campo na acumulação de capital.

Como sinal disso, lembremos que os primeiros passos da indústria brasileira, no século passado, quando se inicia, e no correr dos primeiros decênios do atual, quando ganha impulso, se devem sobretudo a iniciativas e recursos provenientes do setor agrário. [...] É de notar ainda que o campo de atividades para aquela industrialização pioneira é em boa parte proporcionada direta ou indiretamente pela economia agrária” (PRADO JR., 1966).

O Brasil contou somente com seus recursos naturais durante os três séculos de colonização, com poucas modificações e com a base da acumulação derivava da terra, do solo agrícola – com exceção do século XVIII, em que predominou a mineração. A expansão do modo de produção escravista-colonial ocorreu, sobretudo, extensivamente: poucas foram as inovações tecnológicas. As poucas variações se resumiram ao âmbito das culturas, alternando a importância do que se plantava de acordo com as demandas do mercado externo.

A solução do chamado “problema agrário” nos anos da “passagem” da economia de base agrário-exportadora para urbano-industrial é um ponto fundamental para a reprodução das condições da expansão capitalista. Ela é um complexo de soluções, cujas vertentes se apoiam no enorme contingente de mão de obra, na oferta elástica de terras e na viabilização do encontro desses dois fatores pela ação do Estado construindo a infraestrutura, principalmente a rede rodoviária. Ela é um complexo de soluções cujo denominador comum reside na permanente expansão horizontal da ocupação com baixíssimos coeficientes de capitalização e até sem nenhuma acumulação prévia: numa palavra, opera como uma sorte de “acumulação primitiva” (OLIVEIRA, 1972).

Essa situação é determinada, fundamentalmente, pela dimensão da acumulação interna de capital produzida pelo sistema escravista-colonial. Ao ser implantado para atender a objetivos de acumulação externos, da nobreza e da burguesia comercial portuguesa, os excedentes produzidos fluíam predominantemente para a Europa. Assim, tanto a principal margem de mais-valor era apropriada pela burguesia comercial europeia, quanto a maior parte do excedente apropriado pelo senhor de escravos e pelo senhor de engenhos era utilizada para a compra de bens de consumo importados, a preços elevados. Com tal dinâmica, baixo coeficiente do mais-valor expropriado é investido na produção. Consequentemente, a acumulação interna de capital é muito baixa, mesmo com uma alta taxa de exploração da força de trabalho.

Demonstração de tal precariedade da acumulação interna e da organização da estrutura econômica voltada para o exterior é efetuada por Caio Prado Jr. (1966), ao tratar do período transitório de colônia a país independente:

Quando no correr do século passado [século XIX], o progresso quantitativo e qualitativo da população brasileira determina o crescimento de suas necessidades, aquela defeituosa estrutura da economia herdada da colônia se mostrará incapaz de fazer frente a tais necessidades e as suprir. O Brasil terá de se abastecer no exterior não só no que respeita à generalidade das manufaturas, mas até a gêneros de subsistência essenciais. [...] O Brasil adquirirá no exterior, até princípios do século atual, artigos alimentares básicos e correntes que até pasma hoje encontrar em sua pauta de importações, como sejam ovos, galinhas, manteiga, e mesmo verduras (Prado Jr, 1966).

Essa particularidade da formação sócio histórica brasileira, de baixa acumulação interna de capital, característica do sistema colonial, não sofre rupturas. Ao contrário, uma continuidade, que se renova assumindo formas mais complexas, particularmente no período imperialista atual, sob a forma financeira.

Relações capitalistas de produção em que fundamentalmente se estrutura a economia brasileira em conjunto, se entrosam no sistema internacional do capitalismo de tal forma que relegam essa economia a uma posição periférica e marginal [...], que se revelam hoje, sobretudo e essencialmente, nas relações comerciais e financeiras externas. E se isso representa modificação do primitivo e originário sistema colonial que tivemos no passado, ainda assim o continua e perpetua sob novas e mais complexas formas. Indo ao fundo do sistema presente, ainda encontraremos por detrás de aparências por vezes enganadoras, o essencial da velha situação de colônia que subordina o funcionamento da economia brasileira e suas atividades, a objetivos e interesses estranhos ao país (PRADO JR., 1966).

Essa característica é o fio condutor que mantém o Brasil na periferia do capital, que limita estruturalmente o desenvolvimento pleno, no Brasil, dos avanços sociais conquistados pelas revoluções democrático-burguesas. Constitui assim um país pouco integrado, uma economia pouco dinâmica e dependente do mercado externo. O quadro tende a se agravar pela (re) primarização da economia e a consequente desindustrialização, com aumento do fluxo de

intercâmbios comerciais, com ampliação da precariedade em que se encontra a maioria da população.

Tal particularidade também determina a permanência de diversas estruturas do sistema colonial, como a acumulação primitiva de capital, dada a insuficiência de capital para investir plenamente em todos os setores e ramos da economia. No campo, a acumulação primitiva se manifesta tanto nas relações de produção, mantendo formas pré-capitalistas de relação entre proprietários e trabalhadores (por exemplo, a escravidão por dívidas no Norte), quanto no modo de aquisição de propriedade da terra, onde o roubo, a fraude e a violência aparecem repetidamente, seja pela expropriação do agricultor autônomo, posseiro, indígena e quilombola, seja pela grilagem de terras devolutas (BRANDÃO, 2010).

É certo que os proprietários rurais empregam eventualmente no Brasil processos e expedientes de natureza não-econômica, e sim de subordinação pessoal na exploração de seus empregados, como sejam a retenção por dívidas, o pagamento em vales somente descontáveis no chamado “barracão” onde os preços são frequentemente superiores aos do comércio regular; e assim outros processos (inclusive até sanções e punições corporais) que emprestam às relações de empregador a empregado nítidas cores de submissão pessoal e, portanto, estranhas ao capitalismo, que se apoia essencialmente na liberdade jurídica do trabalhador. [...]. Esses remanescentes anacrônicos [...] reforçam muitas vezes a exploração comercial e capitalista da agropecuária, pois tendem a reduzir a remuneração do trabalhador e, em consequência, acrescer mais-valia e a rentabilidade da empresa. [...] O surgimento do capitalismo constitui historicamente a intensificação em alto grau daquela exploração e opressão, e isso representou um dos importantes fatores de impulsionamento da acumulação capitalista primitiva (PRADO JR., 1966).

A partir dessa linha mestra que conduz o Brasil e o “sentido da colonização”, algumas determinações do sistema colonial apresentam-se como particularidades da economia brasileira, continuamente. É o caso, convém insistir, da acumulação primitiva:

[...] a acumulação primitiva não se dá apenas na gênese do capitalismo: em certas condições específicas, principalmente quando esse capitalismo cresce por elaboração de periferias, a acumulação primitiva é estrutural e não apenas genética (OLIVEIRA, 1972).

Nesse sentido, aproximando-se da perspectiva do “Capitalismo Tardio” de Ernst Mandel (1972), a acumulação primitiva de capital nas periferias, nos países “em desenvolvimento”, é de suma importância para a acumulação global de capital, assumindo uma relação estrutural com a acumulação capitalista propriamente dita. É o que limita no Brasil a realização da completude dos avanços políticos e econômicos característicos da sociedade burguesa. Aparece, ao contrário, a permanente exclusão socioeconômica da maioria da população, estrato no qual se encaixa o camponês desse estudo, expropriado no campo e excluído na cidade.

Passando à análise da história recente, é possível observar que essas tendências se consolidaram no Brasil moderno, com impacto importante sob a questão agrária. Na década de 1930, uma reestruturação internacional do capital de caráter imperialista, monopolista e financeiro,

fomentou a industrialização da América Latina através do modelo de substituição de importações. Esse processo se consolidou entre 1964 e 1984, em uma conjuntura de exceção.

A repressão e censura impostos pela ditadura civil militar silencia o pensamento crítico e permite que o pensamento conservador dos economistas da USP hegemonizasse o debate, restringido ao tema da oferta e demanda de produtos agrícolas. Boa parte da produção intelectual do período tinha como fundamento as cinco funções da agricultura: *i)* liberar mão-de-obra para a indústria; *ii)* gerar oferta adequada de alimentos; *iii)* suprir matérias-primas para indústrias; *iv)* elevar as exportações agrícolas; e *v)* transferir renda real para o setor urbano. Assim, somente se reconheceria problemas ali onde algumas dessas funções não estivessem sendo sistemática e adequadamente atendidas (DELGADO, 2005).

O principal teórico do grupo propunha que para expansão do setor agrícola era importante elevar o nível técnico da mão de obra, promover a mecanização da produção, aumentar a utilização de insumos e adubos e planejar uma estrutura agrária eficiente. Em 1967, durante o governo do Marechal Castelo Branco, Delfim Neto é convidado a compor o Ministério da Fazenda, fundamentando a política agrícola do período em suas teses modernizantes, implementando o Sistema Nacional de Crédito Rural a fim de financiar a produção agropecuária (DELGADO, 2005).

As diretrizes para o setor no período se fundaram para além do cumprimento das funções econômicas elementares, como por exemplo o superávit comercial e a estabilidade de preços. Existia uma dimensão projetiva que estreitou as relações indústria e agricultura. Deste modo, essa modernização técnica foi subvencionada pelo Estado através da política agrícola dos governos militares e também causou um aprofundamento das relações comerciais com o setor externo. Os impactos dessa política na produção alcançam grandes proporções, com o uso em larga escala de insumos industriais (fertilizantes, defensivos, sementes melhoradas), bem como o avanço da mecanização. Essas mudanças lançam as bases do que posteriormente foi caracterizado como a estratégia do agronegócio, que atualmente hegemoniza a produção agrícola no país (DELGADO, 2005).

Entretanto, esse processo de modernização manteve estruturas sociais conservadoras incorporando as oligarquias rurais, com a criação de programas especiais e linhas de apoio a estrutura fiscal do setor agrário, criadas nesse período para grandes proprietários de terra, resultando em vultuosa valorização de seus patrimônios. A ditadura civil militar permitiu a conformação dos marcos estruturais do capitalismo tardio brasileiro, consolidando uma dívida pública, lei de patentes internacionais e abertura para investimentos externos, processo conhecido como modernização conservadora. Tratou-se de uma modernização das relações de produção e da

estrutura do Estado Nacional, assumindo feições capitalistas, no entanto sem realização das reformas de base (TRANSPADINI, 2015).

Durante o período da ditadura civil militar, a industrialização se estendeu para a agricultura, através de investimento estrangeiro e crédito subsidiado, consolidando o processo de internacionalização e financeirização da economia brasileira. Houve mudanças técnicas profundas a partir da introdução do modo industrial de produzir no campo, que desencadearam um inter-relacionamento intenso entre a indústria e a agricultura. Importante insistir que essa modernização da agricultura marcada pela mecanização, o uso de fertilizantes químicos e a expansão do trabalho assalariado no campo ocorre sobre a mesma estrutura fundiária, mantendo a concentração de terras e a desigualdade social no campo (OLIVEIRA, 2007).

Por outro lado, a modernização da agricultura não se generalizou por todo o campo brasileiro, o que houve, de fato, foi uma concentração espacial e setorial do progresso técnico, permitindo inferir que a concentração da propriedade da terra impacta a estrutura do consumo produtivo. Ou seja, além de perpetuar a hegemonia da grande propriedade, a modernização da agricultura pressionou os pequenos produtores que não tiveram acesso ao aparato técnico do qual dispunham os grandes proprietários (OLIVEIRA, 2007).

Tanto a mecanização quanto o avanço de grandes empresas em direção às fronteiras agrícolas foram desastrosas para os pequenos agricultores camponeses, que foram expulsos em massa pelas grandes propriedades, ficando à mercê de contratos temporários nos períodos de colheita, processo que se intensificou com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4214-1963), pois os latifundiários temiam o reconhecimento dos trabalhadores rurais como detentores de direitos trabalhistas (WANDERLEY, 2015).

Quanto ao período pós-ditadura, Delgado (2005) distingue três momentos da política econômica nacional que impactaram a questão agrária: *i*) 1983-1993, primeira tentativa de resposta à crise do endividamento com recurso aos saldos comerciais oriundos do setor primário; *ii*) 1994-1999, folga na liquidez internacional, liberalização externa e novo endividamento; e *iii*) 2000-2003, relançamento da estratégia do saldo comercial externo a qualquer custo.

Neste período de reabertura democrática, era esperado que as reformas estruturais, reivindicadas pela sociedade civil no período anterior à ditadura civil militar, seriam implementadas. Contudo os governos da transição democrática seguiram o aprofundamento das relações de dependência internacional, através da adoção crescente do modelo neoliberal.

Na agricultura, ainda que não tenha sido instaurado um projeto formal, uma série de medidas do governo Fernando Henrique Cardoso reinscreve a estratégia do agronegócio no primeiro plano da agenda política nacional, com por exemplo um projeto de investimento de

infraestrutura territorial que favorecia o transporte e a criação de corredores comerciais para o agronegócio, a reorganização da Empresa Brasileira de Agropecuária (EMBRAPA) a fim de alinhar suas pesquisas às multinacionais do agronegócio, a omissão na regulação do mercado de terras e no cumprimento do estatuto da terra, abrindo mão do controle público das terras devolutas e não fiscalizando o cumprimento da função social da terra.

Essa releitura histórica permite realçar que os sujeitos do campo foram historicamente negligenciados e colocados em uma situação de vulnerabilidade econômica, o que implicou no prejuízo ao acesso a direitos fundamentais, como o acesso à educação, o que deveria ser contemplado na política que é focalizada neste trabalho.

Ariovaldo Umbelino de Oliveira desenvolve uma importante contribuição ao analisar a luta pela terra não como um movimento de resistência e permanência no campo, mas como uma reivindicação do acesso à terra, de retorno à terra após anos de expulsão, ou seja, uma “luta de expropriados” que já não vivem como agricultores camponeses:

Essa luta camponesa revela a todos os interessados na questão agrária um lado novo e moderno. Não se está diante de um processo de luta para não deixar a terra, mas diante de um processo de luta para entrar na terra. Terra que tem sido mantida improdutiva e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes. Trata-se, pois, de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentaram a proletarianização urbana ou rural, mas resolveram construir o futuro baseado na negação do presente (OLIVEIRA, 2001).

Entretanto, diante de todas as adversidades impostas a esses sujeitos, eles resistiram historicamente, travaram lutas importantes a fim de assegurar a universalização de direitos e condições de trabalho dignas.

Levando em consideração o conjunto de fatores destacados, pode-se caracterizar alguns elementos constitutivos de certa tradição do campesinato brasileiro, isto é, como expressão da existência permitida sob determinadas constrições e provisoriiedades e sob certos modos de negociação política. Menos do que um campesinato de constituição tradicional, no sentido da profundidade temporal da construção de um patrimônio material e familiar, houve a institucionalização, como elemento distintivo, um patrimônio cultural inscrito nas estratégias do aprendizado da mobilidade social e espacial.

2.3. Resistência dos Movimentos Sociais

O campesinato brasileiro se origina sob o signo da luta, organizando à margem da grande propriedade uma agricultura de base familiar, uma história marcada pela expropriação e resistência.

No caso do campesinato do Brasil, é preciso considerar que a agricultura brasileira, na qual ele está historicamente inserido, manteve, mesmo longamente após o fim do período

colonial, seus traços estruturantes, que consistiam na grande propriedade monocultora e no trabalho escravo. Este fato indiscutível não impediu, no entanto, que se constituíssem, nos interstícios internos e externos dos latifúndios, espaços que escapavam, de direito ou de fato, da ocupação pelos senhores da terra e que eram, sob formas distintas, usados produtivamente por pequenos agricultores camponeses. Pode-se, assim, afirmar que as particularidades acima referidas resultam das estratégias de resistência camponesa ao modo como se estruturou a atividade agrícola no país, desde seus primórdios, sob o domínio dos grandes empreendimentos e de sua capacidade de criar espaços para uma outra agricultura, a de base familiar e comunitária (WANDERLEY, 2015).

Assim como a opressão e marginalização dos trabalhadores do campo, os movimentos de resistência organizados por esses últimos também são históricos e têm suas raízes na luta dos escravos, que resistiram constituindo os quilombos, além de outros movimentos históricos de grande relevo como a luta de Canudos, Contestado, Trombas e Formoso, aos quais podem ser adicionados os movimentos grevistas de colonos nas fazendas de café (OLIVEIRA, 2007).

Entretanto, o primeiro movimento nacionalizado e mais organizado que emergiu da luta camponesa foram as Ligas Camponesas que nas décadas de 1950 e 1960 organizaram protestos dos foreiros, moradores, arrendatários, pequenos proprietários e outros trabalhadores do campo.

Devido a essa pluralidade de relações de trabalho e organização produtiva no campo, historicamente foram atribuídas múltiplas denominações aos trabalhadores do campo. O conceito de camponês passa a ser usado nesse período e marca uma tentativa de afirmar uma identidade política dos sujeitos do campo. Frente ao acirramento dos conflitos no campo, os trabalhadores inseridos em diferentes contextos se reuniram em torno de uma identidade e definiram pautas comuns na luta por direitos. Buscava-se trazer à tona as raízes dos conflitos fundiários e a oposição de classes no campo. É com esse sentido que cunha-se a oposição entre o camponês e o latifundiário (MEDEIROS, 1998). Essa construção de ideias tem limites, que são academicamente reconhecidos, mas historicamente foi de grande relevância para a organização dos trabalhadores no campo.

As lutas desse período tiveram grande repercussão e inclusive logrou êxito em algumas pautas locais. Contudo, a violência e repressão da ditadura civil militar sufocou o movimento e suas lideranças foram presas e expulsas do país, quando não assassinadas. Durante esse período, houve um acirramento da repressão e do monitoramento de atividades políticas, configurando uma estratégia de perseguição aos movimentos sociais que arrefeceu as lutas no campo. De toda maneira, as transformações provocadas em diferentes regiões do país criaram novas condições e novas formas de luta e o número de conflitos no campo cresceu, alastrando-se pelo território nacional. No centro-sul, a implementação de grandes empreendimentos agrícolas que criaram uma categoria de trabalho extremamente precarizada denominada peonagem despertou a indignação dos trabalhadores frente às péssimas condições de trabalho. Grandes obras do Estado, como Itaipu e Sobradinho, forçaram a desapropriação de camponeses que desterrados buscavam lutar e resistir.

Nas áreas de agricultura modernizada cujas relações de trabalho eram assalariadas, os sindicatos de trabalhadores rurais (CONTAG/FETRAF) fizeram avançar as lutas por melhores condições de vida e trabalho. Destaca-se ainda nesse período a organização dos “boias-frias” na região Sudeste e dos seringueiros na região Norte (OLIVEIRA, 2007).

Na década de 90, a sociedade civil movia-se na direção da abertura política e as pautas de anistia e diretas já ganhavam relevo. A abertura permitiu a criação e reorganização de forças políticas como a CUT, partidos de esquerda, com destaque para o PT. Essa ascensão de lutas abriu frentes de apoio à luta dos camponeses sem terra, em um período marcado por uma escalada de violência no campo, com genocídios de trabalhadores rurais, mas que gerou também a organização dessa população e marcou o caráter subversivo de sua luta (OLIVEIRA, 2007).

Com o ambiente de abertura política, ocorre uma articulação ampla dos movimentos sociais e entidades de assessoria agrária: nasce em 1984 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); reorganiza-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); em 1975, houve a fundação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e surgem várias organizações não governamentais (ONGs) em apoio ao “Fórum Nacional pela Reforma Agrária”.

Como emblemático desta organização do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) organiza a luta de uma maneira cada vez mais nacionalizada, a partir do Sul para todo o país. Não se restringiu aos povos do campo, mas mobiliza também os retirantes que viviam nos centros urbanos e que tinham o direito à condições dignas de vida negados.

A autora Roseli Caldart (2004) analisa a história do MST em três momentos: o primeiro seria a articulação e organização da luta pela terra para construção de um movimento de massas de caráter nacional; o segundo momento é de constituição do MST como uma organização social dentro do movimento de massas e; o terceiro seria de inserção do movimento de massas e do MST na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Ainda convém se deter um pouco mais na história do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do Brasil. Aos poucos, o MST foi se territorializando pelo país inteiro. De fato, este movimento teve sua gestação no período de 1979 a 1984, tendo sido criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel no estado do Paraná (CALDART, 2004).

Caldart elabora uma análise das condições para a consolidação do movimento como conhecemos hoje, dividindo-as em objetivas, políticas e socioculturais. As condições objetivas são

aquelas que colocam em xeque a reprodução da vida, ou seja, os impactos da modernização conservadora que acentuaram a situação de miséria dos pequenos produtores camponeses, impelindo-os a buscar alternativas. Nesse processo, alguns buscaram alternativa nos projetos de colonização no Norte e Centro-Oeste, mas logo começaram a retornar devido ao insucesso da empreitada. Outra parte da massa de expropriados foi para cidade buscando as benesses do milagre econômico, mas foi frustrada pela crise da década de 70, nesse período a alta dependência do país da exportação de petróleo tornou a economia nacional vulnerável a alta de preços causada pelo embargo da Organização dos Países Exportadores de Petróleo, o que impactou a balança comercial desacelerando o crescimento econômico e aumentou o volume de empréstimos do exterior e consequentemente a dívida pública.

Quanto aos fatores de natureza social e política, a autora destaca o importante trabalho das comunidades eclesiais de base (CEB's) iniciado na década de 60 e que assumiu caráter de resistência à ditadura civil militar na década de 70. Este trabalho foi fortalecido com o surgimento da CPT em 1975, organização que representou um movimento de autocritica da postura da Igreja diante da ditadura civil militar e uma expressão concreta da teologia da libertação.

Por último, Caldart aponta que a luta pela democracia, pauta nacional no movimento de massas que se fortalecia nesse processo de resistência à ditadura civil militar, permitiu que MST emergisse como um movimento social de grande relevância na história do país.

Desde a gênese do movimento, a ocupação de latifúndios como estratégia de luta é sua marca fundamental, confrontando diretamente a propriedade privada e lutando pelo direito à terra. O primeiro encontro nacional do movimento em 1984 teve como palavra de ordem “A terra para quem nela vive e trabalha”, que denunciava a existência de terras improdutivas e griladas e começava a forjar a noção de “função social da terra” que posteriormente figuraria na constituição de 1988 (FERNANDES, 2000).

A história de luta do MST permitiu vários avanços para os trabalhadores do campo, como a implementação da política de reforma agrária, que a despeito de seus limites assentou 350 mil famílias em situação de vulnerabilidade. As demandas do movimento social também tensionaram o Estado para a criação de políticas públicas, entre as quais destaca-se o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (MST, 2019).

2.4. Movimento por uma Educação do Campo

Nos tópicos acima, buscou-se sistematizar determinantes históricos que levaram à situação de exclusão e pobreza no campo. Quadro aparentemente contraditório tendo em vista a vocação fortemente agrária do país, mas que escancara a história de exploração e resiliência dos

trabalhadores do campo, apresentando em contraposição dialética a resistência desses sujeitos históricos diante da reprodução ampliada do capital. Finalmente busca-se explicitar aqui as relações existentes entre a luta dos movimentos sociais no campo e a luta por educação, levantando elementos que permitam compreender a demanda por políticas públicas de educação do campo.

O chamado Movimento por uma Educação do Campo emerge em um momento de nacionalização do MST e intensa luta pela reforma agrária. Trata-se de uma estruturação enquanto representante da sociedade civil propondo políticas públicas educacionais, bem como elaborando propostas pedagógicas.

A história do acesso à educação no Brasil é bastante excludente, tendo surgido apenas para as elites e também praticada pelos jesuítas. O processo de universalização do ensino é tardio e não alcança toda a população. A ampliação e democratização do sistema educacional datam de 1975, tendo logrado relativo sucesso apenas na década de 1990, contando ainda com graves debilidades referentes à qualidade, devido uma expansão desproporcional ao aumento de financiamento.

Desde 1988, no período da reabertura democrática, o acesso à educação se tornou um direito constitucional de igualdade de condições de acesso e permanência à educação. Trata-se de um direito inalienável assegurado pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Direito que como afirma Saviani (1994) é pré-requisito para que os cidadãos exerçam seus direitos e deveres, no atual estágio de organização social (SAVIANI, 1994).

Assim como muitas das propostas que emergiram desse período de ascensão de lutas sociais, a implementação do princípio de igualdade de acesso à educação não logrou o êxito esperado. A expansão do sistema de educação sem o financiamento necessário, bem como a criação de projetos de alfabetização fragmentados, desvinculados do ministério da educação e da estrutura estatal de educação com um todo, levaram a um quadro de precarização da educação.

Essa não foi a primeira vez que buscou-se implantar sistemas nacionais de ensino que teriam como função a universalização da educação básica e a plena alfabetização da população, projeto que nunca se concretizou no Brasil, marcando a história do país que vive os desdobramentos da ausência dessa política até hoje e lida com os déficits de escolaridade, principalmente nas camadas sociais mais pobres.

Como será melhor esclarecido adiante, o PRONERA está alinhado às concepções pedagógicas do “Movimento por uma Educação do Campo” que tem o MST como um dos principais atores. No entanto, não se trata do primeiro movimento a reivindicar uma política de educação para o campo.

Nossa formação histórico-econômica determinou uma consolidação tardia de políticas sociais, principalmente no campo. O processo de industrialização e a expansão de uma agricultura

mecanizada e tecnificada, promoveu um esvaziamento do campo e, consequentemente, a intensificação da urbanização.

Essas propostas surgiram em um momento em que o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômico e político. Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo consequente enfraquecimento político. Naquelas circunstâncias, os setores mais conservadores, mesmo divididos, temendo a rearticulação de movimentos que propusessem mudanças radicais na política e na economia, tomaram a iniciativa de depor o presidente Washington Luís (1926-1930) e conduziram Getúlio Vargas ao governo central, embora ele tivesse sido derrotado nas eleições presidenciais pelo paulista Júlio Prestes (BEZERRA NETO, 2016 p. 16).

Nesse contexto, começam a ser pensadas políticas para a educação rural, que tinham como premissa conter o êxodo rural, tendo como objetivo pedagógico a transmissão de conhecimentos instrumentais, que permitiriam que os mesmos aderissem ao processo de modernização e trabalhassem servindo aos grandes proprietários (FREITAS, 2011). Esse modelo de educação oferecia aos trabalhadores e seus filhos uma capacitação fundamentalmente técnica para realização de trabalhos braçais, fortalecendo a alienação dos trabalhadores rurais. Seu objetivo era essencialmente assistencialista, buscando trazer o “progresso” ao campo, atrasado e em situação de extrema carência, foram relevantes nesse período programas como a Campanha Nacional de Educação Rural que objetivavam a “fixação” do homem no campo.

O período de industrialização se estrutura sobre pilares nacionais desenvolvimentistas, marcado por um conflito entre os latifundiários que eram a figura de poder no momento histórico anterior, notadamente agrário-exportador e o aparelho militar. Ideologicamente esse momento foi marcado pela defesa de uma identidade nacional, porque setores da sociedade não queriam a entrada de capital estrangeiro, o que era complexo, pois o país vivia um momento de industrialização (BEZERRA NETO, 2016).

Com Getúlio Vargas no poder, no início do Estado Novo, o nacionalismo se materializou em políticas no âmbito econômico, social e educacional. No que se refere à educação rural, eram alinhada às proposições de autores como Alberto Torres, Sud Menucci, Carneiro Leão, Ribeiro Couto, Francisco Faria Neto, Luiz Pereira. De acordo com Bezerra Neto (2016) esses intelectuais formularam teorias pedagógicas sobre a educação para o homem do campo que ficaram conhecidas como ruralismo pedagógico. A produção desses autores versava sobretudo sobre o tema da fixação do homem no campo através de uma proposta de educação que valorizasse a tradição e sua forma de reprodução social (BEZERRA NETO, 2016).

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-

pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2016 p. 15).

Na década de 1960, surgem fortes movimentos populares no campo calcados em princípios da Educação Popular, como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, bem como se dinamiza a mobilização dos trabalhadores do campo com o surgimento das Ligas Camponesas. Esses acontecimentos foram de grande relevância para o fortalecimento dos Movimentos Sociais e para o questionamento da escola enquanto instituição que legitima a submissão e subserviência das classes oprimidas (NASCIMENTO, 2009). Com o recrudescimento promovido pelo regime civil militar, houve um retrocesso com a desarticulação desses projetos educativos. Tal pauta só foi retomada na década de 80 com a insurgência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A partir de 1997, o MST ganha relevo como articulador do Movimento por uma Educação do Campo, organizando eventos para debater o tema. O 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Luziânia em 1997 constitui um marco neste processo. A partir deste evento, emerge uma pauta comum dos movimentos sociais, que consideram o acesso à educação um ponto crucial para minimizar a desigualdade no campo. Deste modo, organiza-se a partir de então um Movimento por uma Educação do Campo, com as seguintes posições centrais:

1. A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses; 2. A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas; 3. A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural (FREITAS, 2011).

Portanto, o Movimento por uma Educação do Campo funda uma proposta que se opõe à educação rural, tendo em vista sua origem histórica e epistemológica distinta (CALDART, 2008). De acordo com Caldart (2012), uma das intelectuais orgânicas do movimento e organizadora do Dicionário da educação do Campo, o termo educação do campo pode ser identificado com alguns pressupostos, dentre os quais cabem destaque:

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou **a “consciência de mudança” que seu nome expressa**. Constitui-se como Luta social pelo **acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome**. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. Assume a dimensão de **pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira**. Faz isso sem

deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem. ***Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.*** Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas. ***Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia*** (CALDART, 2012 grifos meus).

Da exposição da autora denota-se a noção de processualidade histórica na qual a educação do campo está se constituindo, em movimento dialético na luta por políticas públicas e na construção de uma proposta pedagógica onde haja protagonismo dos sujeitos que são ao mesmo tempo beneficiários e enquanto sujeitos coletivos, formuladores dessas políticas. Cabe destaque ainda que essa luta está atrelada à outras mais amplas como a reforma agrária e o direito à soberania alimentar e ao território. Por fim Caldart (2012) pontua que a especificidade pedagógica não escamoteia a categoria de totalidade cuja importância supera inclusive essa dimensão.

O movimento reivindica uma educação específica, que atenda às particularidades dos povos do campo. Essa proposta justifica-se pela disparidade histórica das condições de acesso à educação no meio rural, que resultou nos baixos índices de escolaridade no campo. Ademais, as especificidades culturais dessa população que deveriam ser levadas em conta para sua reprodução social em seu espaço vivido, de relações sociais e produtivas que se opõe ao modelo hegemônico de agricultura. Nessa perspectiva, os altos índices de evasão e fracasso escolar são tomados como indicativo de que a escolarização urbana seria inapropriada à medida que transmite conhecimentos inadequados à realidade dos educandos do campo (ARROYO, 2006).

Há um debate de suma importância em torno de uma educação específica para o campo. Apoiados na teoria marxista e na pedagogia histórico-crítica, pensadores apontam que a educação de fato emancipatória pressupõe o acesso a todo o arcabouço de conhecimento sistematizado pela humanidade (BASSO; BEZERRA NETO, 2011).

Nessa perspectiva, uma educação específica com conteúdo fragmentado não cumpriria o caráter apontado pelo próprio Movimento por uma Educação do Campo de formar sujeitos críticos e transformadores da realidade, bem como distorce o conceito de práxis, extraído de Paulo Freire, esvaziando seu verdadeiro sentido, que é a necessidade de compreender a realidade para intervir e transformá-la enquanto ser social (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010). Para Paulo Freire, a compreensão da realidade concreta pressupõe a superação do empírico, do tangível. Nesta ótica, a

elaboração do concreto pensado, através das mediações entre a práxis e a abstração, ocorre através da mobilização do conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2010).

A especificação dos conteúdos proposta pelo movimento pressupõe uma análise da sociedade que nega a categoria de totalidade, ao compreender o rural e o urbano como esferas apartadas e distintas da sociedade. Negando que rural e urbano compõe uma mesma realidade social e se relacionam dialeticamente (BEZERRA NETO, 2010). Ou seja, não leva em conta que a aparente oposição entre rural- urbano, progresso-atraso, na verdade consiste em uma relação de dependência, na qual o progresso das cidades se realiza sob o acirramento da exploração no campo e, portanto, da manutenção do atraso (OLIVEIRA, 2003).

Essa perspectiva crítica à pedagogia proposta pelo Movimento por uma Educação do Campo aponta fragilidades nas proposições que defendem a necessidade de um conteúdo específico, correlato à realidade do campo. Nesta ordem de ideias, apontando para uma necessidade de fixação desses sujeitos em seu território, balizados por uma abordagem de valorização cultural, esta proposta pedagógica acaba por aproximar-se do ruralismo pedagógico da década de 30 (BASSO; BEZERRA NETO, 2011; BEZERRA NETO, 2011).

Contudo, o questionamento dos pressupostos teóricos e filosóficos do Movimento por uma Educação do Campo não nega a necessidade flagrante de ampliação das condições de acesso à educação no campo.

3. PRONERA

3.1. Criação e Expansão do PRONERA

Para Andrade e Di Pierro (2004), a emergência do tema Educação do Campo na agenda nacional pública acompanha o movimento de experiências alternativas de escolarização de jovens, crianças e adultos em acampamentos e assentamentos do MST que começaram a ser sistematizadas em encontros e seminários regionais e nacionais a partir dos anos 90. Estas autoras explicam que esse movimento nasceu com um olhar direcionado à renovação pedagógica e contou com articulação e apoio de grandes e importantes instituições, tais como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Universidade de Brasília (UnB).

Em 1996, o massacre de Eldorado de Carajás atrai atenção internacional para o Brasil e para o MST, a truculência da repressão e a execução sumária dos agricultores expuseram a questão fundiária do país para o mundo, gerando indignação por parte da sociedade civil, principalmente internacional.

Essa pressão social levou o governo de Fernando Henrique Cardoso a criar o PRONERA em 1998, por meio da Portaria nº 10/98, respondendo a um dos principais problemas dos assentamentos. Surge atrelado ao extinto Ministério da Política Fundiária e, em 2001, passa a ser vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2002, por meio da resolução CNE/CEB, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No entanto, somente em 2010, o Decreto nº 7.352 institui o PRONERA, como um dispositivo de política pública de Educação, tornando o programa uma política oficial do Estado.

Retomando esse percurso, é notório que a implementação deste programa de política pública voltada para a educação do campo é recente e ainda incipiente, o que torna ainda mais relevantes análises acerca de sua implementação, estrutura e execução.

3.2. Análise de políticas públicas: Abordagem teórica

A abordagem teórica deste trabalho se alinha ao materialismo histórico dialético, a assumpção desse pressuposto metodológico implica na adoção de categorias fundamentais para análise da realidade concreta. Precipuamente, esse método concebe a sociedade enquanto uma totalidade, como um todo articulado de relações sociais, sendo fundamentais as relações de produção e reprodução da existência humana, que são elementares para a organização social, por

determinarem o “modo de cooperação e estágio social”, condicionando o “estágio de desenvolvimento-divisão do trabalho-forma de propriedade” (MARX, 2007).

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona processos sociais, políticos e intelectuais em geral (MARX, 1859 p. 301).

Nesse sentido, a materialidade é forjada nas relações sociais concretas, ou seja, na produção da existência humana e nos modos dessa produção (FONTES, 2009). Portanto, para compreender e explicar os fenômenos sociais, é necessário investigar suas conexões fundamentais.

Analisar fenômenos sociais constitui um processo de desvelamento das relações fundamentais e determinações objetivas do processo estudado e concatenar suas especificidades à organização social mais ampla. Depreende-se dessa compreensão que a totalidade não constitui um todo indiferenciado, mas é composta por complexos arranjos cujas especificidades e contradições tornam a organização social e a processualidade histórica dinâmica (NETTO, 2011).

Logo a análise da realidade pressupõe a superação da pseudoconcreticidade, não limitando-se a descrever a imediatez fenomenológica do processo. Trata-se de suplantar sua aparência e compreendê-lo em sua essência.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive graças apenas ao seu contrário (KOSIK, 1976 p. 18).

Interpretar fenômenos sociais sob essa perspectiva metodológica é indubitavelmente um desafio, na busca por compreender o PRONERA sob uma abordagem materialista esse trabalho não restringiu-se à observa-lo como um fenômeno restrito aos assentamentos estudados. Mas empreendeu um esforço analítico que intenta uma análise ampliada dos determinantes que influem sob a particularidade estudada.

Tendo em vista que o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária consiste em uma política pública, a escolha das categorias de análise pressupôs um mapeamento da área de análise de políticas públicas. É notória a pluralidade de pressupostos teóricos e metodológicos nesse campo do conhecimento, mas Kátia Grisa (2010) sintetiza de forma concisa aquelas de maior relevo, a saber: Cognitiva, Marxista e Estruturalista.

Em termos genéricos, para um neomarxista, o principal ator político que influencia na definição das ações do Estado ou beneficia-se majoritariamente delas, é a burguesia. Vários autores alegam certa autonomia do Estado ou a sua não instrumentalização pelo

capital, contudo, dadas as características do Estado ou a relação deste com a burguesia, aquele age fundamentalmente em favor desta (mesmo que também possa agir em favor dos dominados). Para um signatário do neoinstitucionalismo são as instituições que condicionam as políticas públicas, seja por meio de instituições formais e informais e do “jogo” político, seja por certa dependência de caminho (path dependence), ou ainda padrões culturais estabelecidos. Já para um autor vinculado à perspectiva cognitiva são as ideias, crenças e representações portadas por grupos setoriais que condicionam a elaboração das políticas públicas. Por fim, um autor adepto das redes de políticas públicas argumentaria que a elaboração e a execução de uma política pública passam pela contínua negociação com os atores sociais. Há uma gama de organizações estatais relacionando-se de múltiplas formas com uma pluralidade de grupos de interesses (GRISA, 2010).

A autora evidencia que não existe uma oposição com relação ao objeto pesquisado, mas um peso distinto que se dá aos fatores que influem sob uma determinada política. Nesse sentido a abordagem marxista tinha uma contribuição significativa analisando o papel do Estado e das classes sociais, bem como na concatenação de diferentes elementos que compõe uma política pública, buscando uma noção de totalidade.

O tema do Estado é muito recorrente e já foi debatido e estudado exaustivamente, contudo dentro dos propósitos de uma dissertação de mestrado está a formação de um novo pesquisador e a revisão bibliográfica contempla o processo de eleger o percurso metodológico que se busca traçar em uma pesquisa. Com esse propósito é apresentada a seguir uma discussão que intenta apresentar os pressupostos que orientam o olhar analítico desse trabalho sobre o PRONERA.

Gramsci é indubitavelmente o teórico marxista de maior relevo no âmbito da ciência política. Suas elaborações originais acerca do Estado Ampliado trouxeram uma atualização fundamental da teoria marxista, consistindo em uma superação dialética que promove inovações consistentes ao conceito de hegemonia. Por outro lado, reafirma o caráter de classe e a mediação coercitiva do Estado (COUTINHO, 1994).

A categoria de Estado Ampliado pressupõe que, para que a reprodução da sociedade ocorra de forma a beneficiar o conjunto das classes dominantes, há uma relação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política, bem como um equilíbrio entre as mediações de consenso e coerção. No bojo desta teoria, a sociedade civil é a esfera do consenso voluntário, mas é também de onde emergem as contradições que podem vir a questionar a legitimidade da orientação da sociedade política, a direção institucionalizada do Estado (FONTES, 2009).

Podemos, para o momento, fixar dois grandes "níveis" superestruturais: o primeiro pode ser chamado de "sociedade civil", isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados "privados"; e o segundo, de "sociedade política" ou do "Estado". Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de "hegemonia", que o grupo dominante exerce em toda sociedade; e, de outro, à "dominação direta" ou ao comando, que é exercido através do Estado e do governo "jurídico". (GRAMSCI, 1971, 12 apud CARNOY, 1988).

Na teoria de Marx e Engels já havia a formulação de uma tendência de que as ideias dominantes seriam as ideias das classes dominantes, porque além de deter os meios de produção

material essa também detém o controle dos meios de produção e difusão intelectual (MARX, ENGELS apud CARNOY, 1988). Em alguma medida a categoria hegemonia, na forma como é apresentada por Gramsci, há uma transformação dessa ideia, sem, contudo, anular seu conteúdo central. Formulando a interpretação de que o consentimento não pode ser explicado apenas pela subordinação das relações de exploração na produção capitalista, mas que havia uma intrínseca relação deste com o processo de consciência, que estaria estreitamente relacionada à reprodução da ideologia nas entidades da sociedade civil, como a igreja, a fábrica, a escola, a família etc (CARNOY, 1988).

Essa compreensão de que entidades da sociedade civil reverberam os interesses e a ideologia que asseguram o consentimento e a hegemonia burguesa não invalida o papel das estruturas de coerção como o exército e a polícia, tampouco significa que essa relação entre consenso e coerção se dá de forma separada, na verdade o que ocorre é um equilíbrio dialético entre as duas estratégias.

Na verdade, o Estado deve ser concebido como um "educador", no sentido de que ele tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Porque se ele age essencialmente sobre as forças econômicas, reorganizando e desenvolvendo o aparelho da produção econômica, criando uma nova estrutura, não se deve concluir que os fatores superestruturais devam ser deixados de lado para se desenvolverem espontaneamente até uma germinação casual e esporádica. O Estado nesse campo é também um instrumento de "racionalização", de aceleração e taylorização. Ele opera segundo um plano, impulsiona, incita, solicita e "pune" - pois, uma vez que condições estão criadas, de acordo com as quais um certo *modus vivendi* é "possível", então a "ação ou a omissão criminal" devem ter uma sanção punitiva, com implicações morais, e não apenas serem julgadas genericamente como "perigosas". O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda atividade positiva, civilizadora, empreendida pelo Estado (GRAMSCI, 1971 p. 247 apud CARNOY, 1988).

Esse tênue equilíbrio entre consenso e coerção que se realiza a partir de múltiplas formulações e estratégias de ação permite que o Estado obtenha aquilo que Gramsci denomina como consenso ativo, ou seja, os sujeitos não são apenas manobrados ou coagidos a reproduzirem e perpetuarem a exploração de classe, mas o fazem crédulos de que esse é seu papel na sociedade.

O Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ela governa. (GRAMSCI, 1971 p. 244 apud CARNOY, 1988).

Dessa forma a hegemonia ao mesmo tempo que só pode se realizar através do controle estratégico dos instrumentos de repressão, também só o faz através das entidades da sociedade civil que estão a serviço do Estado ampliado, dessa constatação é que emerge a formulação de que o Estado é necessariamente uma somatória da sociedade civil e sociedade política.

Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma econômico corporativa, em outras palavras, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois é necessário salientar que a noção geral de Estado inclui elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido poder-se-ia dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, em outras palavras, a hegemonia garantida pela couraça da coerção (GRAMSCI, 1971 p.263 apud CARNOY, 1988).

Portanto, para o autor ao mesmo tempo em que as estruturas econômicas determinam em última instância a superestrutura. Ou seja, as relações econômicas que pautam as relações de poder determinam a ideologia há uma sobre-determinação da superestrutura sobre a estrutura, influenciando sobre a dinâmica da sociedade civil e política.

Es por lo menos extraña la actitud que el economismo asume con respecto a las expresiones de voluntad, de acción y de iniciativa política e intelectual, como si éstas no fuesen una emanación orgánica de necesidades económicas o, mejor aún, la única expresión eficiente de la economía. Es también una incongruencia que ella planteamiento concreto de la cuestión hegemónica sea interpretado como un hecho que subordina al grupo hegemónico, El hecho de la hegemonía presupone indudablemente que se tienen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales se ejerce la hegemonía, que se forma un cierto equilibrio de compromiso, es decir que el grupo dirigente hará sacrificios de orden económico-corporativo, pero también indudable que tales sacrificios y tal compromiso no pueden concernir a lo esencial, ya si la hegemonía es ético-política no puede dejar de ser también económica, no puede menos que estar basada en la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo rector de la actividad económica (GRAMSCI, 1972 p. 40-41).

Nesse sentido, compreender o processo de elaboração e implementação de uma política demanda uma análise que correlacione seus aspectos estruturais às dimensões políticas (superestruturais e conjunturais). Logo, as análises devem perpassar um quadro institucional mais amplo, articulando os determinantes estruturais e forças sociais que se interpenetram em sua execução (BEHRING e BOSCHETTI, 2006).

Por conseguinte, a análise de políticas públicas, fundamentada em um arcabouço teórico materialista dialético, não pode restringir-se a uma análise mecânica de “eficácia” ou “impactos”, nem tão pouco limitar-se a caracterização minuciosa dos processos de negociação e elaboração da política. Tais aspectos remetem apenas à aparência do processo de criação e implementação de uma política pública. Para apreendê-lo em sua essência, é necessário compreendê-lo como resultado de imbricadas relações sociais entre Estado e classes sociais (BEHRING e BOSCHETTI, 2006).

Diante disso, a primeira parte da pesquisa tem como objetivo analisar dimensões concretas que permitam entrever aspectos mais amplos do movimento político e econômico no qual se articula e consolida o PRONERA. Nesta perspectiva, o estudo toma em conta os critérios de abrangência, gestão e financiamento.

Foi importante aprofundar esses aspectos antes do trabalho de campo tendo em vista a fragilidade do caráter indutivo da metodologia qualitativa (MARTINS, 2015). Reconhecemos que,

para compreender a realidade empírica, é necessário mobilizar referenciais teóricos e análises estruturais, elaborando o concreto pensado.

3.3. Criação do PRONERA

A década de 1990 foi marcada pelo conflito entre as forças progressistas que haviam lutado na década anterior pela reabertura democrática e o programa neoliberal implementado pelos governos que assumiram o poder, impondo aos setores populares, além de uma agenda de privatizações, desmonte de serviços públicos, uma forte repressão.

Nesse período histórico o MST, já se constituía enquanto movimento nacionalizado e implementava de forma contundente sua tática de ocupações. Enquanto isso o governo Fernando Henrique Cardoso perpetuava o pacto econômico com as elites agrárias, sem avançar na pauta histórica da reforma agrária, bandeira tão importante na luta pelo fim da ditadura civil-militar.

Esse enfrentamento entre movimento social e o Estado inscreveu na história episódios trágicos, como o massacre de Eldorado de Carajás. Em 1996 o massacre de Eldorado de Carajás atraiu atenção internacional para o Brasil e para o MST, a truculência da repressão e a execução sumária dos agricultores expuseram a questão fundiária do país para o mundo, gerando indignação por parte da sociedade civil, principalmente internacional. Devido à forte influência dos órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco mundial (BM) no país nesse período o estaremimento da opinião pública internacional, execrou a atitude do governo e o desestabilizou.

Diante dessa fragilidade Fernando Henrique Cardoso buscou criar articulações políticas que permitissem acalmar os ânimos, acenando que faria concessões com relação às demandas dos movimentos sociais. A criação do Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEFPPF), uma semana após o massacre indicava essa “abertura” ainda que muito incipiente. A primeira iniciativa do Ministério, então liderado por Raul Jungman foi fazer um convite às universidades para construção de propostas para o novo ministério. Um exemplo das políticas criadas nesse contexto de cooperação Universidade e Ministério foi o projeto Lumiar, ainda em 1996.

Essa instabilidade levou o governo de Fernando Henrique Cardoso a criar o PRONERA em 1998, por meio da Portaria nº. 10/98. Surge atrelado ao extinto Ministério da Política Fundiária e em 2001 passa a ser vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2002 por meio da resolução CNE/CEB, são instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. No entanto, somente em 2010 o Decreto 7.352 institui o

PRONERA como uma política pública de Educação, tornando o programa uma política oficial do Estado.

Retomando esse percurso é notório que a implementação de uma política pública voltada para educação do campo é recente e ainda incipiente, tornando relevantes análises que tenham foco sob sua implementação, estrutura e execução.

Os anos 1980 e 1990 foram marcados pelo entreguismo dos governos neoliberais, herdeiros de uma profunda crise econômica e de uma brutal dívida pública acumulada durante a ditadura civil-militar, que como vimos anteriormente promoveu notadamente a industrialização da agricultura através da estratégia do agronegócio. Esse processo se deu de maneira generalizada em toda a América Latina, aprofundando as relações de dependência econômica e outorgando aos organismos internacionais o poder de controlar a intervenção do Estado, redefinindo suas atribuições no que concerne aos direitos e as relações com a sociedade civil.

Ameaçados de represálias, como a interrupção de financiamento e da entrada de empresas e capital estrangeiro no país os governos da América Latina se adequaram à cartilha das instituições financeiras internacionais, que impôs uma série de reformas do Estado.

No que concerne à educação as pautas históricas foram deturpadas, esvaziando o conteúdo político que tinham e implementando medidas que ao passo que permitiam ao Brasil atingir as metas de ampliação de acesso, pelas quais era cobrado internacionalmente, o faziam com prejuízo da qualidade e degeneração da proposta pedagógica. Esse processo teve como pano de fundo uma avaliação enviesada dos problemas crônicos e graves enfrentados no âmbito da educação, dando ênfase a dimensão da gestão e negligenciando aspectos fundamentais como o financiamento, o acesso e a qualidade. Bandeiras de luta como a universalização da escola pública, a erradicação do analfabetismo, o investimento exclusivo de dinheiro público em escolas públicas, bem como a concepção de que a educação pública e gratuita é dever do Estado (LIMA, 2014).

A partir de 1997, o MST ganha relevo como articulador do Movimento por uma Educação do Campo, organizando eventos para debater o tema, 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Luziânia em 1997, à partir deste evento surge uma pauta comum dos movimentos sociais, que consideram o acesso à educação um ponto crucial para minimizar a desigualdade no campo. Se organiza à partir de então um Movimento por uma Educação do Campo, que teria como posições centrais que: A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses; A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas; A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o

moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural (FREITAS, 2011).

Essas articulações foram de fundamental importância para o início da luta organizada dos movimentos sociais em torno dessa pauta, tornando mais claras suas demandas e aumentando seu poder de tensionamento. O processo gestado ainda em uma conjuntura neoliberal permitiu um acúmulo fundamental para uma série de avanços e conquistas que foram consolidados em uma conjuntura mais favorável ao diálogo entre Estado e sociedade civil.

A produção de materiais, projetos e propostas permitiram que emergissem intelectuais orgânicos do movimento que formularam à partir do acúmulo das lutas dos movimentos sociais e fizeram reverberar a voz dos sujeitos que eram protagonistas das reivindicações por educação e direitos no campo.

Evidentemente esse jogo de acirramento entre Estado e sociedade civil não permite que as pretensões emergentes na sociedade civil sejam plenamente incorporadas ao Estado, por isso, ainda que haja radicalidade e uma capacidade significativa de auto-organização para essa disputa as vitórias tendem a ser parciais.

Nesse sentido, pensando na teoria gramsciniana para além da disputa da sociedade política é fundamental a contra-hegemonia, que nesse caso pode ser representada pelas escolas auto organizadas e auto gestionadas pelo próprio MST.

3.4. O PRONERA: abrangência, gestão e financiamento

Em 2003 com o ascenso do Partido dos Trabalhadores ao governo houve uma mudança na relação de diálogo entre o Estado e os movimentos sociais, tendo em vista que muitos deles tiveram uma trajetória de surgimento muito próxima à do PT, bem como lutaram nas mesmas frentes pela restauração da democracia, então quando o partido ascende ao poder conta com o apoio da base desses movimentos.

Devido a isso o ciclo do PT foi marcado por avanços iniciais no âmbito da educação demarcados através dos compromissos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Plano de Metas compromisso todos pela educação, além da alteração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), estendendo o orçamento do fundo para outras modalidades da educação básica.

Especificamente se tratando da educação do campo, o espaço de diálogo fortaleceu o movimento, fomentando a auto-organização do movimento e fazendo com que suas formulações

tivessem influência sobre as decisões e os rumos da política de educação do campo, ainda que parcialmente. Em 2003, por meio da portaria Portaria nº 1.374 foi criado o GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, integrado por representantes dos movimentos sociais, secretarias do Ministério da Educação, membros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, do Conselho Nacional de Educação – CNE. As atribuições centrais do grupo eram a articulação das políticas de educação do campo, bem como a divulgação e esclarecimento das diretrizes operacionais para a educação básica do campo (BRASIL, 2009).

O mecanismo de trabalho utilizado pelo grupo afim de cumprir tal propósito foi a realização de seminários que entre 2004 e 2005 alcançaram 25 estados, essas iniciativas instituíram comitês e fóruns que tinham como objetivo a implementação das diretrizes (MEC, 2009). Mas o que diz as diretrizes, elas foram de fato implementadas em outros estados ou ficou como em SP, perguntas que precisam ser amarradas.

Foram produzidos materiais importantes que demarcaram que projeto de educação era pretendido para o campo. Em 2004 foram publicados os livros da coleção “Por uma educação do campo”. O núcleo duro da Articulação por uma educação do campo também teve espaço na elaboração e discussão das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Dessa articulação resultam avanços legais importantes como a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril que institui as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a criação no MEC da SECADI (Secretaria de educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), que conta com uma coordenação geral de educação do campo (LIMA, 2014).

A criação dessa coordenação viabilizou a criação de outras políticas de educação do campo, era esperado que essa secretaria estreitasse a interlocução entre o governo e os movimentos sociais, contudo essas prospecções não se realizaram e a CGEC formulou e propôs uma série de programas e projetos que não foram construídos coletivamente junto à sociedade civil. Ou seja, ainda que houvesse uma sensibilidade às demandas do movimento o que de fato foi implementado se orientou por aquilo que a “correlação de forças permitiu”, às vezes se afastando da perspectiva defendida pelas organizações em luta por uma educação do campo (LIMA, 2014).

Destacam-se entre essas políticas o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo Procampo, criado em 2007 e o Programa escola ativa e Projovem campo-Saberes da Terra, ambos criados em 1998, mas que só chegaram ao sudeste em 2008.

A partir dessas conquistas é realizada a II Conferência de educação do campo, que busca dar um salto qualitativo nas propostas através do tema: Educação do campo: Direito nosso dever do Estado.

É de fundamental relevância a contribuição que a implementação do PRONERA trouxe para a mitigação da flagrante defasagem nas condições de acesso da população do campo à educação. Contudo o processo de concretização dessa política não tem se dado sem embates, adversidades e obstáculos a serem transpostos, as debilidades mais recorrentes apontadas por estudos de experiências particulares têm sido a déficit de financiamento, a dificuldade e demora na liberação dos recursos, a burocracia do Estado e dificuldades na complexa organização entre os diferentes parceiros (LIMA, 2014)

1-Parecer nº 1/2006 que reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), regulamenta a execução de práticas pedagógicas em tempos/espacos diferenciados. 2-Resolução CNE/CEB nº 2/2008- – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução, conforme já mencionamos anteriormente, vem complementar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, ampliando-a em muitos aspectos, no que diz respeito assegurar o direito, a universalidade e a qualidade da educação do campo;3-Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo;4-Decreto nº 7352- 2010- dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

No que se refere ao financiamento a lei 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamentou que o custo aluno em escolas do campo seria diferenciado, tendo em vista a imensa defasagem de infraestrutura dessas escolas, bem como a necessidade de transporte escolar. No entanto esses recursos não são capazes de suprir plenamente as demandas, tão pouco são suficientes minimizar as desigualdades históricas (LIMA, 2014).

O PRONERA é uma conquista concreta do “Movimento por uma Educação do Campo” que articulou os movimentos sociais na luta pelo direito à educação. A relevância da política é inquestionável dada a flagrante demanda por educação nos assentamentos da reforma agrária. No entanto, somente a análise de dimensões concretas dessa política permite compreendê-la e só mediante a compreensão é possível intervir na realidade social.

Neste capítulo, apresenta-se uma discussão acerca das dimensões estruturais do PRONERA, a partir de dados obtidos nos manuais de operações, nas pesquisas nacionais de educação na reforma agrária (2005 e 2015) e em teses e dissertações.

Dentre os critérios selecionados, a abrangência tem destacada importância na análise de políticas sociais, pois permite examinar em que medida a população à qual se direciona a ação pública considerada tem condições concretas de acesso a essa política.

Nos dados divulgados em junho de 2015 pela II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) não constam informações como o índice de analfabetismo entre a população assentada ou o número de escolas existente nas comunidades onde há assentamentos da reforma agrária. Contudo, a partir do total de educandos atendidos pelo programa ao longo de sua existência (164.894), podemos constatar que esse número perfaz um contingente muito inferior à demanda detectada pela pesquisa anterior. Mesmo se considerarmos apenas o objetivo prioritário do programa, que é a Educação de Jovens e Adultos, infere-se que a abrangência do programa ainda é insuficiente (BRASIL, 2015).

Seja como for, o modelo de gestão do programa é descentralizado e participativo, composto por parcerias entre o INCRA, que fornece o aporte institucional promovendo a articulação, planejamento, implementação e avaliação do programa através da Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania e da Divisão de Educação do Campo, em conjunto com as Superintendências Regionais (SRs) e os colegiados estaduais (PNERA, 2015).

Esse modelo de gestão que preconiza responsabilidades compartilhadas e construção coletiva da política pública consolida a colaboração com instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas, sem fins lucrativos, secretarias municipais e estaduais de educação e os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário. No entanto, atribui à instituição de ensino e às organizações representativas dos trabalhadores do campo a responsabilidade pela execução do programa.

Essa articulação tripartite que se propõe democrática e dialógica é discutível. Volpe (1996) a associa ao movimento mais amplo de descentralização democrática lograda pelo governo FHC, concretizando, no tocante à educação, uma desarticulação das políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA e o recuo do Ministério da Educação. Esta interpretação é verificada pela vinculação de todos os projetos de EJA criados na segunda metade da década de 90 Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR) e Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) a outros ministérios desprovidos de competências específicas para a questão. Não por mera coincidência todos esses programas tinham gestão participativa e descentralizada, marcados pela precarização e instabilidade.

Esse modelo apresenta grandes dificuldades de execução, como destacado por Andrade e Di Pierro (2004). Muitas vezes, os projetos do PRONERA dependem da “boa vontade” e do “voluntarismo” de agentes das universidades e movimentos sociais, ou seja, o Estado delega integralmente aos parceiros a responsabilidade pela execução dos projetos. Nesse sentido, para que um assentamento seja atendido pelo PRONERA, para além de se organizar internamente, precisa contar com o apoio e disponibilidade de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão que elabore

um projeto e recrute pessoas para implementá-lo. Ainda mais, a continuidade desse projeto só será viável caso a instituição, periodicamente, elabore novos projetos e renove o convênio.

Esse mecanismo de gestão não assegura que todos os assentamentos que concretamente precisem do PRONERA sejam atendidos, bem como compromete a continuidade dos projetos. Por conseguinte, em nome de uma suposta democracia, a abrangência do programa é comprometida. Haja vista que há outros mecanismos que poderiam assegurar protagonismo dos movimentos sociais, sem eximir o Estado de arcar com a estrutura e financiamento necessários para prover acesso ao inalienável direito à educação.

Em sentido mais amplo, com o avanço da política neoliberal no Brasil, houve uma tendência à gestão descentralizada em todos os âmbitos e também na educação. Sob o discurso em favor de mais democracia, foi perpetrado um recuo do Estado, que contava com o consenso das massas legitimado por espaços de participação política que em essência tinham caráter meramente consultivo (NEVES, 2005).

Para além de comprometer o acesso à política, a instabilidade inerente ao modelo de gestão no programa leva a interrupções permanentes e temporárias que podem inviabilizar a conclusão dos cursos ou contribuir para a evasão. Nota-se ao analisar os dados da PNERA (2015) que a taxa de evasão é de 37 %, que pode estar subestimada, tendo em vista que apenas 80% dos dados foram considerados para análise. De fato, foram descartadas as informações nas quais faltavam dados de ingressantes e/ou concluintes.

De qualquer forma, a evasão não pode ser atribuída apenas à falta de continuidade ou interrupção temporária dos projetos. Outros fatores devem ser considerados, como:

- a) precariedade das instalações físicas; b) ausência de mobiliário e equipamentos didáticos;
- c) problemas de saúde dos educandos em relação à visão; d) concorrência entre educação e trabalho quando dos picos de colheita e plantio; e) educação e mobilização política na medida em que os trabalhadores educandos precisam se ausentar do assentamento por grandes períodos para o trabalho de base ou mobilização para novas ocupações de terra;
- f) acúmulo de tarefas assumidas pelos monitores, muitos dos quais lideranças de assentamento ou do movimento social, responsáveis por muitas ações políticas (VOLPE, 2010 p. 308).

Precipuamente, é necessário destacar que há fatores que comprometem a permanência dos educandos que estão essencialmente atrelados à configuração do programa, como má qualidade das instalações para realização das aulas, que não contam com mobiliário apropriado e materiais didáticos de apoio para os docentes. Esses itens não são financiáveis pelo programa e sua aquisição está a cargo dos assentados, que, não raro, sequer têm condições de sobrevivência na terra, ou dos movimentos sociais. Trata-se de suportes que compõem uma estrutura mínima para uma sala de aula, sem a qual a implementação de um projeto de educação torna seriamente comprometida, ou

seja, são itens de suma importância para o seu cumprimento do objetivo da política pública em questão.

No que se refere ao financiamento em 2004, o PRONERA passou a compor o Plano Plurianual do governo federal, tendo a partir de então assegurada a destinação de orçamento específico para suas ações. Na tabela 1 é possível constatar o aumento dos valores executados pelo PRONERA a partir de 2004, com exceção dos anos de 2006 e 2009.

Tabela 1. Evolução dos valores executados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Ano	Valores executados(em milhões de R\$)
2003	13,2
2004	30,5
2005	36,2
2006	23,9
2007	46,7
2008	54
2009	26,7

Fonte: Tese de doutorado: As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente (CARVALHO, 2011).

A redução abrupta de investimento verificada em 2009 foi acompanhada por declínio nos projetos financiados pelo programa, que desde 2007 já vinha apresentando redução em sua execução física, conforme dados apresentados no gráfico 1 e na tabela 2. Os dados detalhados na tabela permitem inferir que o decréscimo atingiu todos os níveis de ensino, representando um percentual e contingente mais significativo nas turmas de EJA. Esta redução não se justificaria por falta demanda, tendo em vista dados supramencionados que demonstram a necessidade de ampliação do programa.

Gráfico 1. Número de cursos por ano de início (1998-2009)

Fonte: II PNERA (2015).

Tabela 2. Execução física do PRONERA- 2003 a 2009.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
EJA	60.135	52.202	66.743	45.258	46.341	17.019	13.599
Ensino Médio	2.092	3.216	5.436	5.229	5.523	4.445	3.101
Ensino Superior	1.053	1.307	2.097	2.471	2.849	2.506	2.034
Residência Agrária	0	0	300	295	276	40	40
Total	63.280	56.725	74.576	53.253	54.989	24.010	18.774

Fonte: Tese de doutorado: As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente (CARVALHO, 2011).

Quanto à alocação de recursos, foram encontrados dados disponíveis no relatório de avaliação do plano plurianual 2008-2011 do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Para esse período, o montante mais significativo era destinado à Capacitação e Formação Profissional de nível superior adaptadas à Reforma Agrária e Agricultura Familiar. O valor previsto aqui foi R\$ 37.600.001,00 e o realizado R\$ 19.061.939,00. O segundo investimento mais significativo foi destinado à Educação de Jovens e Adultos no Campo com valor previsto de R\$ 22.740.000,00, dos quais foram executados R\$ 9.328.256,00. A Gestão e Administração do programa foi o terceiro gasto mais relevante, com orçamento previsto de R\$ 3.500.000,00, dos quais foram gastos

efetivamente R\$ 2.492.448,00. Em todos os gastos, há uma grande defasagem entre o orçamento aprovado e aquele executado, totalizando 40 bilhões de reais que não foram investidos (Total Autorizado R\$ 71.496.472,00 e Total Empenhado R\$ 31.665.342,00). Uma hipótese para tal diferença é que a não utilização dessa verba tem relação com o modelo de gestão do programa, que condiciona a execução dos projetos a parcerias, como discutido anteriormente.

Em análise preliminar, encontramos fragilidades em aspectos fundamentais do programa que é efetivamente insuficiente para atender a demanda por educação nos assentamentos da reforma agrária.

3.5. Análise de aspectos conjunturais, econômicos e estruturais do PRONERA

Em sentido mais amplo, busca-se apontar os limites das políticas públicas inerentes ao caráter de classe do Estado, que mesmo quando faz concessões que beneficiam a classe trabalhadora, estas últimas se restringem aos marcos da conservação da hegemonia burguesa. Portanto, a organização dos trabalhadores deve considerar que sua pressão por direitos conhecerá insuficientes respostas.

O PRONERA, assim como todas as políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, teve seu orçamento ampliado durante os governos do PT. Contudo, constata-se que esse apoio estatal coincidiu com o apassivamento do MST, esse período histórico engendra contradições da estratégia de conciliação de classes, o que torna relevante compreender esse fenômeno no movimento mais amplo da política no Brasil.

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder, inicia-se um processo político inédito e complexo que ainda é recente e cuja processualidade ainda não pôde ser profundamente estudada. Análises profícuas empreendidas por importantes sociólogos denominam esse processo de lulismo. Com efeito, há perspectivas concorrentes em torno desse tema que estão em diálogo e que tem em comum o uso das categorias de Gramsci para compreender esse momento histórico recente no país.

No livro *Hegemonia às avessas: economia política e cultura na era da servidão financeira* (OLIVEIRA, 2010), estão compiladas algumas das análises mais relevantes sobre o tema, das quais destaque aquela de Ruy Braga, que faz uso da categoria de revolução passiva, e aquela de Carlos Nelson Coutinho, que analisa os processos através da hegemonia da pequena política.

O pensamento de Gramsci tem grande contribuição para a compreensão da superestrutura, pois seu estudo sobre as novas estratégias do Estado no entre guerras o levou a elaborar uma teoria que lança luz sobre as formas encontradas pelas classes dominantes para obtenção do consenso das classes subalternas na implementação de seu projeto de governo (FONTES, 2010).

A categoria revolução passiva na obra de Gramsci se opõe a uma revolução protagonizada pelas classes subalternas, ou seja, uma revolução proveniente das massas “de baixo para cima”. Esse movimento pressupõe dois momentos: 1. A restauração, que consiste na reação do Estado à sublevação popular, buscando eliminar a possibilidade de transformações radicais e 2. A renovação quando parte das mudanças reivindicadas pela classe trabalhadora é incorporada pelo Estado que nesse movimento executa mudanças que não interfiram na hegemonia da classe dominante (COUTINHO, 2010).

O fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento capitalista italiano, bem como o fato de que este último se verificar como reação das classes dominantes ao movimento subversivo esporádico, elementar, não orgânico das massas populares, leva a considerar tal processo como de “restaurações” que acolheram certa parte das exigências que vinham de baixo. Trata-se, portanto, de restaurações progressistas, ou revoluções-restaurações, ou ainda “revoluções passivas” (GRAMSCI, 1999).

Outra categoria de Gramsci que é relevante para compreender estratégias de obtenção de consenso é o transformismo que consiste no movimento de cooptação de frações de classe adversárias ou de grupos subversivos da classe subalterna (Coutinho, 2010). Essas categorias contribuem para a análise mais refinada de como ocorre o processo de dominação de classe através do Estado, ora obtendo consenso através da negociação e cooptação das classes subalternas, ora se valendo de seus instrumentos de coerção para controlar as insurreições populares.

No Brasil, a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder, em 2003, gerou uma atmosfera otimista entre os movimentos sociais que consideraram a vitória eleitoral do aclamado partido de base com sua clara trajetória popular como o início de mudanças profundas no país e de concretização de reformas estruturais em benefício da classe trabalhadora (BIANCHI & BRAGA, 2005).

O prévio aval deste governo à segurança da propriedade monetária e sua ação enérgica em prol do alívio à pobreza, sob forma privatizada e antiuniversal, revela seu papel de fomentador oficial de vasto celeiro de mão-de-obra sem direitos. O Programa Fome Zero (que retomou o mote da Campanha de Betinho) e aquele de Bolsa Família generalizaram a experiência, antes limitada a uma tímida vitrine social, do Programa Comunidade Solidária, de Ruth e Fernando Henrique Cardoso. Não elimina o viés filantrópico nem a cidadania da miséria, expressando uma diretriz diretamente empreendedora para o capital-imperialismo (FONTES, 2010)

Os dados divulgados em 2014 pelo jornal Valor Econômico corroboram as tendências esboçadas pelo governo do PT durante a campanha eleitoral em 2002: a lucratividade dos bancos foi muito superior durante os mandatos de Lula, quando comparada ao governo de FHC, mesmo

com ajuste da inflação há grande discrepância. Durante os mandatos de Fernando Henrique, 62,1 bilhões, contra 331,4 bilhões nos dois mandatos de Luiz Inácio (VALOR ECONÔMICO, 2014)

A trajetória política de Lula, bem como as políticas assistencialistas implementadas em seu governo, configuram, de acordo com Ruy Braga (2010), condições que se assemelham as premissas da categoria gramsciana de revolução passiva, à medida que as políticas de distribuição de renda teriam representado a execução de parte das exigências das camadas populares “dos de baixo”. O autor menciona medidas como o Programa Bolsa Família, a ampliação do sistema universitário federal, o patrocínio das cotas universitárias, o reajuste salarial acima da inflação e a oferta de crédito consignado como tendo caráter de concessões governo que arrefeceram as massas e permitiram ao governo garantir o avanço do capital financeiro no país.

Coutinho (2010) refuta essa tese e argumenta que a categoria também gramsciana de “hegemonia da pequena política” seria mais apropriada para compreender o processo de consentimento passivo. Segundo o autor, esta última caracterizaria melhor o apassivamento e a naturalização do modo de produção capitalista, favorecendo uma ideologia da imutabilidade, própria do neoliberalismo.

Apesar das divergências, ambos autores concordam com o fenômeno de transformismo, que sem dúvida representou um fator fundamental para o apassivamento das lutas populares. Esse processo já foi esquadrinhado no que se refere a Central Única dos Trabalhadores, que teve suas lideranças cooptadas e alocadas em cargos do aparato estatal (BRAGA, 2010).

Entretanto, ainda é pouco estudado o processo de transformismo no âmbito do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) que apresentam um recuo em sua estratégia de luta desde a ascensão do PT ao poder. Como é possível observar no trecho abaixo, o movimento esperava grandes avanços nas reformas estruturais, especialmente em termos de reforma agrária.

Thus, in its “Letter to the Brazilian People and to President Lula,” the National Steering Committee of the Landless Rural Workers’ Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, or MST) stated: We have the opportunity at this time to carry out the historic task of implementing a true agrarian reform in order to democratize access to land and to eliminate hunger, unemployment, and social injustices. We call on all workers, male and female, on Brazilian society in general, to organize, to mobilize, and to help us carry out agrarian reform. A more just and equal Brazil is possible. And this is the time! (MST 2002 apud BIANCHI & BRAGA, 2005).

Contudo, o governo Lula não correspondeu a essa expectativa, em seu livro, Ariovaldo Umbelino (2007) desenvolve um capítulo denominado “a não reforma agrária no governo Lula”, no qual denuncia o descumprimento das metas de novos assentamentos, acusando o governo de faltar com a verdade com relação aos dados divulgados. De acordo com o autor, o governo teria cumprido apenas 33% das metas estabelecidas no II Plano Nacional para a Reforma Agrária, decorrente da falta de vontade política de representantes do Partido dos Trabalhadores que não

consideram a reforma agrária necessária e/ou preferiram a proteção do agronegócio, evitando conflitos e desapropriações que pudessem “desestabilizar” o setor. Então, o autor conclui com uma afirmação alarmante: “surge assim um novo tipo de lógica entre o governo Lula e os movimentos sociais e sindicais: um finge que faz a reforma agrária, o outro finge que acredita” (OLIVEIRA, 2007).

Ao passo que houve estagnação da reforma agrária, foram notáveis os avanços nas políticas públicas voltadas à agricultura familiar, com a criação de políticas para comercialização como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e (PNAE) e aumento do financiamento de políticas já existentes como o PRONAF e o PRONERA. A mudança de postura é evidente na comparação dos programas agrários do PT, em 1989, nos quais a pauta central era a desapropriação de latifúndios e o combate a concentração fundiária, com aquele de 2002, pouco antes do partido assumir o poder. Neste último caso, as propostas dizem respeito ao combate à pobreza e ao desenvolvimento rural, com desapropriação apenas de áreas ilegais e/ou improdutivas. Essa clara mudança de estratégia política provocou um racha no MST, documentado na Carta dos 51, redigida por dissidentes que apontam grandes contradições na relação do movimento com o PT, culminando em abandono do projeto democrático popular (CORRÊA, 2013).

É inquestionável que as pautas de luta do movimento mudaram concretamente, alinhando-se à política desenvolvimentista promovida pelo governo. Em 2014 em seu congresso nacional, o MST estabeleceu como diretriz o abandono da luta pela reforma agrária clássica, passando a defender uma reforma agrária popular, centrada na organização do trabalho cooperativo e da produção agroecológica para viabilizar os assentamentos (CORRÊA, 2013).

No quinto Congresso Nacional, realizado em 2007, o Movimento aprofunda ainda mais a valorização de preceitos agroecológicos como caminho para a consolidação da reforma agrária, que passa a ser denominada de popular (MST, 2007a). Atualmente, como pode ser verificado em sua Proposta de Reforma Agrária Popular, todas as demandas e esforços relativos à questão da produção, realizados pelo MST, vão em direção ao fomento da Agroecologia, que é citada de forma constante no texto (...). Com base em documentos produzidos pelo MST, bem como em diferentes trabalhos acadêmicos que se dedicaram a esse tema, constatou-se que esse novo discurso transformou-se em diretrizes adotadas pelo Movimento, que agora pauta suas ações tanto pela perspectiva política contra-hegemônica quanto por oferecer respostas práticas para que os agricultores possam garantir sua reprodução social (BORSATO e CARMO, 2014).

É possível a partir desses elementos apontar para um processo de transformismo, tal como aquele que atingiu a CUT, no MST. Porém, aqui as características são distintas.

No entanto, é necessário esclarecer o cerne da crítica e sua relação com objeto central de análise do trabalho. Enquanto movimento por reforma, o MST tem como instrumento de luta a pressão sobre o Estado. Recentemente, nota-se que o MST abandonou seu principal mecanismo

de luta, com as ocupações sofrendo abrupta queda durante os governos o PT (GONÇALVEZ, 2006). Ainda mais grave é o abandono da pauta da reforma agrária substituída por um modelo de desenvolvimento agrário e subsunção formal do agricultor ao capital, sem condições de competir no mercado de concorrência e fadado a fragilidade econômica.

Não obstante, o crescente investimento destinado à agricultura familiar e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) não chegou durante os governos do PT a 25% do repasse ao Ministério do Abastecimento Pecuária e Agricultura (MAPA). Este último esbanjou medidas de apoio e fomento à produção agrícola em larga escala e ao agronegócio.

Inferre-se a partir dos elementos levantados que o bloqueio das políticas públicas de reforma agrária está ligado a um fenômeno mais amplo de transformismo do MST, que precisa de um levantamento de dados mais criterioso para ser compreendido em sua essência. Conclui-se ainda que ser necessária à coleta de dados primários com relação às informações de financiamento do PRONERA e das demais políticas públicas voltadas à agricultura familiar, no intuito de verificar se as contradições e fragilidades aparentes se verificam concretamente.

Esse estudo permite apontar fragilidades na estrutura do PRONERA, que não tem se consolidado como uma política pública de educação que atenda de fato à demanda dos trabalhadores do campo. Os baixos índices de escolaridade entre a população assentada nos dias de hoje revelam sua insuficiência, apesar de mais de 18 anos de implementação. Enfim, é plausível interpretar um transformismo do MST a partir do arrefecimento da combatividade e mobilização do movimento, de sua mudança de estratégia política e da implementação de políticas públicas para a agricultura familiar desconectadas em grande medida da reforma agrária nos mandatos do governo do PT.

3.6. PRONERA-O projeto NEPEP/OMAUESP/INCR

O escopo inicial do projeto que originou esta dissertação se propunha a realizar um estudo de caso, que analisaria a perspectiva dos assentados com relação ao acesso à educação proporcionado pelo PRONERA e seus impactos em sua reprodução social e cultural. Essa proposta tinha limitações associadas a uma primeira aproximação dessa autora às ciências sociais, tendo em vista sua formação de origem nas ciências naturais.

Durante o período de formação proporcionado pelas disciplinas, houve uma aproximação inicial com linhas teóricas distintas da sociologia, que tornou notória a debilidade teórica do trabalho. Para superar estas deficiências, houve um esforço em aprofundar leituras e eleger uma

abordagem para o trabalho, bem como categorias teóricas para a análise. Nesse processo fundamental ao desenvolvimento do trabalho, a metodologia e o problema de pesquisa foram reavaliados e reformulados.

Além das questões teóricas, reuniões com a coordenação do projeto de educação para a reforma agrária que seria estudado, bem como o acesso a trabalhos que tinham objetivos semelhantes, mostraram que não era profícuo buscar relações de causa/efeito entre acesso à educação e melhoria das condições de vida. Esse amadurecimento levou à redefinição dos objetivos do trabalho e permitiu mapear as múltiplas problemáticas que cortavam o objeto da pesquisa.

Devido ao levantamento, o estudo de documentos e de outras pesquisas foi de grande relevo para compreensão do PRONERA enquanto política pública e as relações contraditórias entre sociedade política e sociedade civil no engendramento de sua execução. Contudo, o trabalho de campo também foi importante, ao permitir avaliar a partir da perspectiva dos beneficiários e educadores aspectos da gestão e implementação do projeto.

Nesse capítulo, desenvolve-se a análise da particularidade da implementação do programa em assentamentos no estado de São Paulo, a partir da perspectiva de beneficiários, educadores e coordenadores. Com esse objetivo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro previamente elaborado, porém flexível, permitindo reformulações que facilitassem a compreensão dos entrevistados, inclusão de novas perguntas para esclarecimentos que fossem necessários e a valorização de informações que não estavam inicialmente previstas, mas podem contribuir para a pesquisa (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Duarte (2004) caracteriza entrevistas como um instrumento metodológico interessante para compreender universos sociais específicos, suas particularidades, incongruências e antagonismos. Desta forma, permitem ao pesquisador uma imersão nas perspectivas de sujeitos que imputam distintos sentidos à sua realidade, permitindo o registro e apreciação de elementos que esclareçam como se estruturam as relações em torno do fenômeno estudado.

A autora ainda destaca que eleger esse método de coleta de dados não é um empreendimento dos mais simples e demanda alguns cuidados para que o material coletado seja “significativo do contexto investigado”, destacando pontos importantes para mobilizar essa ferramenta de pesquisa com o rigor necessário:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no

momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004).

3.6.1. As áreas de estudo

O assentamento onde as entrevistas foram realizadas está localizado no município de Sumaré, tendo porte médio, 241.311 mil habitantes, de acordo com o Censo (2010). Trata-se de cidade da Região Metropolitana de Campinas. A região como um todo é bastante industrializada e o salário médio da população ocupada é de 3,9 salários mínimos. Assim, o município de Sumaré se situa entre os 34 do país com maior remuneração média.

No que se refere ao espaço rural, Sumaré conta com 170 estabelecimentos agropecuários que, em termos de diversidade, cultivam, em sua maioria, frutíferas e hortícolas. Contudo, em termos de área colhida, a cana-de-açúcar (707, 768 ha), soja (686,254 ha) e milho (452,200 ha) são as culturas mais relevantes. Esses dados levantados no censo pecuário de 2017 e parcialmente sistematizados no site do IBGE indicam que Sumaré, como muitas cidades do interior de São Paulo, convive com uma realidade de concentração fundiária. Historicamente a região fora formada por fazendas de café e viveu um acelerado crescimento econômico depois de 1875 com a construção de uma estação da Companhia Paulista de Estradas de Ferro.

O Assentamento I foi implantado em uma área desapropriada pela Ferrovia Paulista SA (FEPASA). No entanto, tratava-se de conjuntura política na qual o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra não existia em São Paulo. Portanto, a criação desse assentamento foi de grande importância para a articulação do movimento social pela reforma agrária no estado. Depois de terem realizado ocupações em Araras e Araraquara, os acampados conquistaram o direito à terra e o assentamento foi constituído em 1984. Desde então, é considerado uma referência no estado em razão sobretudo da construção de relações políticas importantes junto a organizações da sociedade civil, fortalecendo a luta pela reforma agrária e por condições de vida dignas no campo.

O assentamento tem uma localização estratégica em relação à cidade. Então, tanto a prosperidade econômica da região quanto a proximidade da área urbana podem propiciar condições favoráveis ao escoamento da produção, o que contribui sobremaneira para a qualidade de vida dos assentados. A área do assentamento se estende por 237, 59 hectares. Contudo apenas 187 puderam ser loteados e são cultiváveis. Hoje é formado por 67 famílias, que contam com infraestrutura básica como energia elétrica, água e esgoto

A existência do assentamento na região representa um encorajamento à agricultura familiar, além de exercer um papel importante para o abastecimento da região, fornecendo alimentos frescos e saudáveis. Outro destaque é o estabelecimento de diversas parcerias entre o assentamento e

Universidades, facilitado pela proximidade de várias instituições. Os projetos universitários permitiram que diversas iniciativas de proteção ao meio ambiente, educação e trabalhos acadêmicos fossem desenvolvidos no assentamento.

O processo de luta pela terra do assentamento II começa no Horto Boa Vista, em 1985, com o apoio do MST que nesse período já estava presente no assentamento I e setores da Igreja católica que associavam a luta pela terra àquela por justiça social. Os trabalhadores vinham de diferentes regiões do país, movidos pelo desemprego e precárias condições de vida. Inicialmente, eram 45 famílias, que foram assentadas definitivamente em 1988 no horto florestal de Sumaré. Atualmente, 28 famílias estão assentadas em uma área de 179 hectares, com significativa capacidade produtiva de hortaliças, frutas e ovos.

Em ambos os assentamentos, os agricultores lograram sucesso no âmbito da produção, o que fortalece vínculos positivos com a comunidade do entorno e a cidade. De acordo com Machado (2008), com o apoio da assistência técnica do Departamento de Assuntos Fundiários do Instituto de Terras do Estado de São Paulo, foi possível estabelecer um planejamento produtivo que assegurou uma constância no ritmo de produção, permitindo que fossem firmados contratos para atender mercados e varejões. Em muitos assentamentos, a questão produtiva de viés comercial é um desafio, tanto por questões técnicas quanto por limitações de infraestrutura e dificuldades de financiamento.

O reconhecimento da figura dos assentados como produtores de alimentos de qualidade estabelecendo relações de confiança é sem dúvida um fator determinante para a estabilização desses agricultores, com condições de vida digna. Em seu trabalho, Machado (2008) indica que há uma sólida relação comercial entre o assentamento e estabelecimentos locais no que tange o fornecimento de hortaliças e legumes, permitindo que muitas vezes a transação seja feita diretamente, sem atravessadores. Nos relatos levantados pelo autor, os assentados também afirmam que alguns feirantes e varejistas priorizam a produção do assentamento pois primam pela qualidade e pelo frescor dos alimentos, que é viabilizado pelo rápido processo de entrega.

Durante o trabalho de campo dessa dissertação, acompanhei o processo de organização e centralização da entrega com o intuito de ser apresentada às lideranças do assentamento e conhecer alguns agricultores que seriam interlocutores da pesquisa. Era notória a importante produção dos agricultores e os relatos compartilhados indicavam que já fora muito maior, em períodos nos quais foi possível acessar políticas como o PAA e o PNAE, tendo em vista a estabilidade do mercado institucional como comprador.

Mesmo com os cortes do último período em diversas políticas para a agricultura familiar, o fornecimento de alimentos para a merenda escolar do município foi reestabelecido. Esse fato

evidencia a importância da Coopasul (Cooperativa de Produção Agropecuária e Comercialização), que reúne agricultores dos assentamentos I, II e III, tendo um papel muito importante na articulação e organização das famílias, permitindo o escoamento da produção, além de ser um instrumento de auto-organização para a solução de vários problemas coletivos.

Essa breve descrição nos permite realçar que os assentamentos em estudo são bem estabelecidos e cumprem uma função social muito importante na região, fornecendo produtos saudáveis e frescos. A sólida relação de comercialização permite aos assentados condições satisfatórias de vida, bem como um reconhecimento social enquanto agricultores.

3.6.2. Estudos precedentes

Outras pesquisas com a temática da educação do campo já foram realizadas nos assentamentos de Sumaré. Contudo apresentavam objetivos e enfoques teóricos distintos. De todo modo, a retomada do percurso da luta por educação no assentamento é importante para compreender o processo de implementação do PRONERA.

O trabalho de Andrade, realizado em 1993, tinha como objetivo avaliar a relação entre o trabalhador rural e o processo educacional, analisando como os assentados percebiam e experienciavam a educação escolarizada (ANDRADE, 1993). O trabalho dessa pesquisadora levantou dados importantes sobre a educação escolar nos assentamentos logo nos períodos iniciais de constituição, quando a auto-organização dos assentados e a premente preocupação com a educação mobilizou os assentados para a construção da escola (ANDRADE, 1993).

Nesse período, a infraestrutura era ainda precária, a escola funcionava em um barracão de madeira, o mobiliário e todos os materiais tinham sido providenciados pelos próprios assentados e até mesmo a merenda era preparada pelas mães em sistema de revezamento (Andrade, 1993).

No trabalho de Vitor Machado (2008), a educação básica para crianças também é enfocada, contudo a pergunta central que o autor busca responder é se há alinhamento entre a proposta pedagógica reivindicada pelo MST e aquela implementada na escola. No período estudado pelo autor, a escola do Assentamento I já não funcionava mais e a escola do Assentamento II havia sido completamente reformada, o prédio de alvenaria contava com cozinha e banheiros, havia mobiliário apropriado e estrutura de parque na área externa. Além desta infraestrutura para as crianças que estavam no ensino fundamental II, a prefeitura assegurava o transporte, ou seja, muitas das deficiências estruturais haviam sido superadas.

No que se refere às percepções dos alunos sob as diferenças entre a escola do assentamento e a escola da cidade, o autor constatou perspectivas contrastantes. Concluiu através de entrevistas

com as professoras que não havia diferenças curriculares, tampouco concepções pedagógicas qualitativamente distintas se comparada a educação escolar na cidade.

Surpreendeu ao autor que tanto os pais quanto a docente avaliassem como algo positivo que houvesse simetria de conteúdo entre a escola do assentamento e a escola da cidade. Em sua análise, Machado (2008) pondera que os assentados reconhecem o acesso ao saber oficial como um mecanismo de inserção em uma sociedade mediada pela escrita que, em sua desigualdade, ainda que de forma velada, excluiu muitos deles da vida social.

Contudo, o autor aponta no discurso dos alunos entrevistados valores que a abordagem pedagógica do MST se propõe a fomentar, como a cooperação e o sentimento de pertencimento à escola. Ou seja, mesmo diante da adequação ao currículo nacional geral, em muitas entrevistas os alunos reafirmaram a importância da escola funcionar dentro do assentamento, contemplar atividades práticas na área externa, com destaque para a horta. Além destas percepções, para alguns havia uma noção de que a escola era uma conquista vinda da construção coletiva, em um primeiro momento através dos mutirões e dos recursos próprios e posteriormente através da luta e da demanda do poder público e apoiadores (MACHADO, 2008).

O último trabalho, realizado por Eloisa de Toledo Cruz (2013) abrange tanto a educação básica infantil quanto as turmas EJA viabilizadas pelo PRONERA. Contudo, o propósito da autora foi apreender através da história oral a trajetória de luta pelo acesso à educação.

O trabalho dessa autora agregou um importante conhecimento da história do assentamento, que foi importante para essa dissertação, mesmo tendo objetivos distintos. Através da pesquisa de Cruz (2013), foi possível mapear a existência de outro projeto de EJA implementado pouco tempo depois que as famílias foram assentadas. As aulas eram ministradas por um professor do setor de educação do MST, que, no entanto, teve dificuldades em estabelecer continuidade.

Os relatos sistematizados pela autora ainda nos permitem conhecer as dificuldades que foram enfrentadas por várias assentadas no acesso à escola e ao transporte escolar. Tais limites fizeram com que lideranças femininas assumissem protagonismo no processo de captação de recursos e organização de mutirões para construção da escola.

No que se refere ao PRONERA, a discussão da autora tem como centralidade os benefícios do programa, especialmente localmente, destacando a partir das entrevistas um sentimento de valorização por parte dos assentados ao usufruírem de uma política séria e oficial. Em síntese, o trabalho demonstra um fortalecimento da autoestima e também o reconhecimento de uma conquista alcançada através da luta coletiva.

3.6.3. Turmas de EJA do Projeto NEPEP-UNIMEP/OMAUESP/INCRA

O projeto estudado é fruto de uma parceria entre a instituição estatal (INCRA) Universidade (UNIMEP) e movimento social (OMAUESP). Na Universidade Metodista de Piracicaba o projeto foi proposto pelo Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), fundado em 1983 durante a realização do Seminário Internacional de Educação Popular sediado pela referida universidade. Desde então, o núcleo se dedicou a atividades de extensão e educação popular, contribuindo para a formação de estudantes e entendendo e exercendo um papel social relevante junto a populações marginalizadas. O PRONERA foi um marco na história do NEPEP e a parceria com a Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP) foi profícua para ambas entidades.

A OMAUESP havia sido criada recentemente, precisamente no ano 2002 durante o IV Encontro de Mulheres Assentadas e Quilombolas de São Paulo, concretizando um acúmulo de luta e articulação política das mulheres camponesas no Estado e consolidando a diretriz do III Congresso ocorrido em 2000. Nesse espaço de debate, formação e formulação essas mulheres militantes e agricultoras percebiam que a luta as unia e que era premente a criação de um instrumento que lhes assegurasse autonomia e a possibilidade de auto-organização para defenderem duas pautas específicas.

A primeira fase do projeto foi voltada à alfabetização no período de 2006 a 2007, a partir da qual detectou-se a importância de avançar no oferecimento escolaridade. Então foi elaborado um projeto de continuidade para oferecimento das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

No início do trabalho o projeto contava com 16 salas de aula e um total de 400 alunos matriculados. Estes últimos são originários de localidades no estado de São Paulo, tais quais: Bebedouro, Colômbia, Ibitiúva, Pradópolis, Sumaré, Jaboticabal, Araras, Mogi Mirim e Ubatuba.

A continuidade do projeto tem como fundamento a noção elaborada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de que a Educação de Jovens e Adultos teria funções sociais e educativas de suma importância, a saber: função reparadora, equalizadora, qualificadora ou permanente. A alfabetização de jovens adultos de uma maneira geral e especialmente aquela destinada à população do campo, tem um caráter reparador à medida que visa mitigar os impactos de uma negligência histórica com a população do campo.

Já essa segunda fase do projeto, tanto se identifica com a função equalizadora, ou seja, busca minimizar a defasagem de escolaridade existente na população assentada, quanto também

assume um caráter qualificador, que é o constante avanço na capacitação e obtenção de conhecimentos.

Os objetivos do projeto eram:

Implementar um processo de educação concebido como instrumento de transformação social, visando a socialização de conhecimentos universais, incentivando nos jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária, a organização autônoma de suas lutas na dimensão social, econômica, política e cultural, para que possam planejar a produção e organizar-se como produtores, contribuindo para a conquista da cidadania, como um bem coletivo. Promover a educação de jovens e adultos assentados, valorizando sua cultura e o saber acumulado ao longo da vida; Socializar, na universidade parceira do Projeto, um saber dialetizado pela prática e direcionado pelo compromisso com a cidadania (VIEIRA, 2011).

O projeto contou com uma equipe formada por coordenador pedagógico, coordenador local, educadores e monitores bolsistas. No que se refere às atribuições, a coordenação pedagógica tinha como função central realizar as articulações entre as instâncias envolvidas, organizar espaços de planejamento, sistematizar as decisões e acompanhar sua implementação, formular junto à coordenação local os instrumentos de acompanhamento, bem como elaborar toda a parte burocrática de prestação de contas.

A coordenação local tem papel fundamental no processo participativo de gestão dessa política, na medida em que representa a voz do movimento social nesse processo e exercem tanto o papel de direção coletiva junto à coordenação pedagógica quanto um papel de acompanhamento do projeto *in loco*.

Os educadores para além de ministrar as aulas tiveram uma série de compromissos referentes à formação e avaliação continuada, permitindo um profícuo avanço na análise da evolução dos educandos e difundindo uma noção de construção coletiva e não da atividade docente como um processo isolado.

Junto à universidade, foram selecionados bolsistas dos cursos de letras, pedagogia e matemática, que acompanharam aulas, bem como sistematizaram os dados levantados pelos professores em fichas de acompanhamento dos alunos. Além destas tarefas, os bolsistas foram importantes na articulação dos conteúdos ao conhecimento do movimento social, fomentando as mediações necessárias através da seleção de materiais apropriados. As atividades desenvolvidas por esses atores estreitam as relações entre universidade e movimentos sociais, fomentando uma formação crítica dos alunos de licenciatura através das práxis, ao mesmo tempo que agregam contribuições acadêmicas importantes ao processo de ensino aprendizagem.

O projeto propôs e implementou, ainda, uma série de instrumentos para formação e acompanhamento dos educadores, como por exemplo: curso de formação inicial, visitas de acompanhamento e formação continuada, reuniões de planejamento e seminário de avaliação.

3.6.4. Entrevistas

O delineamento das entrevistas foi estruturado em dois eixos. A intenção foi levantar a discussão sobre aspectos específicos da execução do projeto como gestão, financiamento e etc. Ademais, mobilizou uma metodologia permitindo que o discurso dos entrevistados abordasse outros aspectos relevantes. Nesse intuito, o roteiro foi construído com perguntas que focalizavam os objetos centrais do estudo. A forma como o trabalho era apresentado no início da entrevista propiciava que os entrevistados se sentissem a vontade para construir narrativas mais amplas e compartilharem as experiências no âmbito do programa e da educação do campo.

Também foram realizadas entrevistas com educadores e representantes das universidades envolvidas nos projetos de EJA, a fim de levantar informações para obter elementos de resposta sobre as seguintes questões: a verba disponibilizada é suficiente para a formação de docentes, investimento em material e transporte? Quais itens não são financiados pelo projeto e são importantes para a implementação do projeto? Quais as limitações do projeto quanto a sua continuidade? Quais foram as principais dificuldades encontradas na realização do projeto no que tange ao aparato burocrático do programa? Quais mudanças poderiam tornar o programa mais abrangente e efetivo?

O roteiro que subsidiou as entrevistas está transcrito abaixo. Cabe mencionar que não foi integralmente utilizado com todos os entrevistados, tendo em vista o caráter semiestruturado desse método de trabalho de campo, que permite tanto que temas não previstos sejam tratados quanto a supressão de tópicos que não pareçam profícuos ou pertinentes naquele contexto específico.

Roteiro: Perguntas geradoras (mediações de diálogo com os sujeitos da pesquisa):

- Como você conheceu o PRONERA?
- O que mudou no assentamento com as turmas de EJA?
- E na sua vida, o que mudou voltando a estudar?
- Você já tinha frequentado a escola?
- Você sentiu diferença com relação a outras escolas?
- O que mudou em sua vida após aprender a ler e escrever?
- Como era a sala de aula?
- Que materiais vocês receberam?
- Vocês usavam livros?
- O que poderia melhorar no projeto?
- Vocês se formaram no ensino fundamental?

3.6.5. Enfoques analíticos

A discussão das entrevistas será estruturada sob alguns pontos que se mostraram pertinentes quando da definição do referencial teórico deste trabalho, bem como no levantamento prévio de informações sobre o projeto estudado.

As categorias de análise podem ser eleitas pelo pesquisador antes da realização das entrevistas (integrando, portanto, os objetivos das mesmas), a partir de referências teórico/conceituais (como “geração”, “leitura”, “protagonismo”, “socialização profissional” etc.) ou de um conhecimento prévio do campo empírico (“tendências”, por exemplo, é uma categoria importante a ser adotada por um pesquisador que se proponha a estudar o movimento estudantil brasileiro). Podem também emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados (“pedaço”, “desbunde”, “rato de cinema” etc. são tipos de categorias que emergem no trabalho de campo) (DUARTE, 2004).

A partir dos mesmos eixos que orientaram o levantamento de dados e análise ampla da implementação do PRONERA a nível nacional, é possível explorar com maior acurácia o material levantado nas entrevistas. Ou seja, o foco foi na, gestão, infraestrutura e financiamento. Dentre os aspectos que emergiram do material coletado, apresentamos um panorama geral das discussões acerca da auto-organização, relação com outras políticas públicas e aspectos pedagógicos.

A análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos. No que diz respeito à interpretação de entrevistas abertas ou semiestruturadas, análises temáticas podem ser um recurso que “encurta o caminho” do pesquisador, sobretudo quando se trata de pesquisadores iniciantes. Nesse caso, pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas junto aos entrevistados e organizá-las, primeiramente, em três ou quatro grandes eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. (DUARTE, 2004)

Avaliamos que esse exercício é importante, tendo em vista o caráter dos dados reunidos a partir de entrevistas semiestruturadas, que muitas vezes são permeados por narrativas muito pessoais. Em nenhuma medida, estas últimas diminuem a importância da história oral ou da experiência pessoal dos sujeitos, tampouco torna as entrevistas um instrumento falho para pesquisa de campo. Contudo, evidencia a necessidade de diferentes estratégias de análise que os objetivos de pesquisa demandam.

Por outro lado, muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004).

3.6.5.1. Gestão

A relação entre movimento social e instituição de nível superior parece ter transcorrido sem maiores problemas, tanto as informações coletadas nas entrevistas quanto os relatórios, indicam uma avaliação positiva da figura da coordenação pedagógica (UNIMEP) e da coordenação local (OMAQUESP). O projeto no geral foi tratado como uma iniciativa muito organizada e bem-sucedida, tanto por parte dos beneficiários, quanto dos educadores.

Contudo, um entrave claro tanto em entrevistas junto a coordenação, quanto com educadores e beneficiários, se refere a relação entre entidades da sociedade civil (UNIMEP e OMAQUESP) e o INCRA enquanto instituição estatal.

Os relatos não apontavam falhas na liberação dos recursos financeiros. Contudo todo o processo de submissão e renovação do processo foi caracterizado como burocrático e moroso, além de extremamente detalhista e trabalhoso no que se refere a documentação. Também foi relatado que o projeto não teve continuidade devido a incongruências na documentação necessária por parte a instituição de ensino superior.

3.6.5.2. Infraestrutura

Devido ao histórico de luta pela educação, os assentamentos de Sumaré contavam com uma boa infraestrutura, em ambos a sala de aula tem uma estrutura estável de alvenaria, equipada com mobiliário apropriado e em boas condições de manutenção. No caso do Assentamento I, há também uma biblioteca, que é composta em sua maioria por livros infantis e didáticos.

Além de um espaço escolar, essa infraestrutura é utilizada para fins sociais, contando com cozinha equipada. Nesse espaço são realizadas festividades, reuniões e formações de outra natureza, figurando como uma estrutura coletiva e dinamizadora da vida social no assentamento.

Cabe destacar, contudo, que nenhum orçamento do PRONERA foi requisitado/destinado para esse fim. Desta maneira, em assentamentos que não dispunham dessa estrutura, foram enfrentados problemas. De acordo com Vieira (2007), essa insuficiência figura entre aquelas que motivaram os fechamento de algumas salas, como por exemplo a) o baixo número de educandos frequentes ou até mesmo uma frequência extremamente irregular, prejudicial ao processo de aprendizagem; b) a dificuldade em conseguir o transporte para o deslocamento dos educandos até a sala de aula, uma vez que o programa conta apenas com a colaboração de algumas prefeituras para a sua realização e; c) instalações da sala de aula em locais improvisados como centros comunitários, a casa do próprio educador ou a casa dos educandos.

3.6.5.3. Financiamento

Os relatos obtidos através de nossas entrevistas indicam que não houve problemas em relação ao que era esperado em termos de financiamento. Ou seja, tudo o que estava previsto no projeto foi contemplado e liberado sem atrasos, não constituindo um entrave para o projeto.

Os itens financiados podem ser divididos nas seguintes categorias, recursos humanos, diárias (hospedagem e alimentação), material de consumo, passagens e despesas com locomoção, encargos sociais, serviços de terceiros para pessoa jurídica. Ao observar a planilha de custos, nota-se que a maior parte dos investimentos é destinado aos recursos humanos, permitindo compreender o enfoque na formação e acompanhamento pedagógico que são determinantes para o sucesso do projeto.

Os recursos humanos compreendem a contratação de professores, alunos bolsistas e a remuneração dos coordenadores locais, enquanto os encargos sociais se referem aos direitos desses profissionais.

O material didático está incluído no material de consumo, tendo em vista que o projeto decidiu por produzir material didático próprio. Ainda na categoria material de consumo foram financiadas a aquisição de *kits* para aluno e escola. Nas entrevistas, os alunos relataram ter recebido cadernos, lápis, caneta, material impresso e tudo aquilo que foi necessário para as aulas, já o *kit* escola se refere a materiais básicos como giz, canetas, cartolina, impressão e etc.

O investimento para produção de material didático e para os cursos de formação de educadores também foram custeados pelo projeto. Os educadores descrevem os espaços de formação como fundamentais para discussão, troca de experiências e também de aprendizado e reflexão sobre a prática. Declaram ter recebido todo o suporte necessário no que se refere ao material utilizado em sala de aula.

Nos assentamentos estudados, não houve relato de problemas referentes ao transporte. Todavia, no relatório de prestação de contas constam situações em que as dificuldades de deslocamento acarretaram altos índices de evasão e o fechamento das turmas foi considerado alto. Porém, as educadoras passaram a ministrar as aulas nas casas dos assentados e esse problema foi mitigado. Efetivamente, essa situação não foi ideal, sinalizando a necessidade de investimento em transporte escolar nesses casos específicos.

Ainda no que se refere ao financiamento, cabe destacar que os projeto não contemplaram a aquisição de livros. Não obstante, nas entrevistas, esse tema foi levantado apenas pela pesquisadora. Ou seja, educadores, coordenadores e beneficiários não parecem considerar esse problema como um fator central. Talvez, esta percepção se deva pela perspectiva pedagógica do

movimento por uma educação do campo, que demanda uma educação específica para a o trabalhador do campo e a ausência de materiais produzidos exclusivamente para esse público.

3.6.5.4. Aspectos pedagógicos e auto-organização

Esse eixo de análise emerge das entrevistas realizadas e apesar de não constar nos objetivos iniciais do trabalho merece destaque, tendo em vista o relevo atribuído a aspectos pedagógicos e à auto-organização tanto pelos beneficiários quanto pelos educadores e coordenadores.

No que se refere aos indicadores sistematizados pela coordenação do projeto, observamos que os índices de evasão não foram altos, tendo em vista que as salas que foram fechadas tiveram problemas específicos. Das 16 salas iniciais, 12 concluíram o projeto e dos 400 alunos que iniciaram o curso, 302 seguiram até o final. De acordo com o parecer da coordenação geral, esse resultado se deve ao esforço dos educadores e da coordenação local para zerar a evasão, inclusive promovendo espaços de atenção individualizada àqueles que tinham dificuldades.

No âmbito das competências específicas, foram registrados pela equipe pedagógica avanços impressionantes, principalmente no que se refere à capacidade de leitura, escrita e interpretação de texto. São destacados dados obtidos no relatório final de prestação de contas na tabela 3.

Nas entrevistas realizadas, os beneficiários insistem sobre a importância do acesso à educação, tema recorrente, sendo caracterizado por muitos como um divisor ou uma conquista. Muitos entrevistados reconstruíam todo o seu percurso de história de vida, tendo como eixo a privação do conhecimento, a discriminação e as dificuldades que uma vida sem escolarização lhes impunha. Também faziam menção a conhecimentos específicos adquiridos e habilidades, como registrar as contas da casa e da horta, ler coisas do cotidiano como bulas e embalagens, fazer e registrar operações básicas de matemática.

Outro aspecto notável é o destaque que os beneficiários atribuem a discussão e a contextualização política e histórica, além dos temas escolhidos para as aulas. Os relatos descreviam essa abordagem como “crítica”, que de acordo com os relatos favorecia a interpretação do mundo que os cercava, por fim descreviam as aulas como um momento prazeroso e uma oportunidade única em suas vidas e parar e pensar sobre esses assuntos.

Tabela 2. Competências de leitura e escrita dos alunos de EJA do projeto NEPEP/OMAUESP

Competência	(%) alunos início do projeto	(%) alunos final do projeto
Escolhe o tipo de texto mais adequado ao objetivo que tem em mente	18	98

Utiliza uma estrutura discursiva adequada ao tipo de texto que está sendo produzido (ainda que não tenha domínio completo de sua estrutura	7	98
Ao produzir textos utiliza estruturas próprias do discurso escrito	5	98
Escreve com o mínimo de clareza e coerência, utilizando recursos básicos de coesão (conjunções, advérbios, preposições), mesmo apresentando problemas de ortografia	65	98
Identifica diferentes suportes de texto, percebendo as diferenças entre eles	11	98
Identifica diferentes tipos de texto, de acordo com suas finalidades e configurações	9	98
Lê convencionalmente, atribuindo sentido ao texto	5	98

Fonte: Relatório final de prestação de contas (VIEIRA, 2013) editado pela autora.

No que se refere a formação dos educadores, a maioria daqueles que atuaram no projeto cursaram pedagogia da terra na Universidade Federal de São Carlos, também em um projeto financiado pelo PRONERA. O que se mostrou muito proveitoso na perspectiva desses sujeitos e da coordenação geral, tendo em vista que permitia um diálogo entre a teoria estudada a prática pedagógica, além do diálogo e troca de experiências constante entre os educadores de outros assentamentos. Em Sumaré apenas um dos educadores foi diplomado pelo curso, o educador do Assentamento I tinha magistério e já atuava no setor de educação do MST, contudo participou ativamente de todas as formações do projeto e esteve alinhado aos objetivos deste

Outra ferramenta que merece destaque no que se refere aos aspectos pedagógicos é o sistema de registro, acompanhamento e avaliação, ela permitia o acompanhamento constante pelo educador das competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas. Acompanhamento fundamental que favorece a auto avaliação do educador e constante revisão das estratégias didáticas, fomentando a aprendizagem.

Por fim, uma conquista indubitável do projeto foi o reconhecimento claro em várias falas da educação como um direito e do acesso proporcionado pelo programa como uma conquista, o resultado de uma luta.

Essa forma de organizar, sistematizar e discutir os dados levantados em entrevistas e nos relatórios do projeto atender ao objetivo de compreender a implementação de uma experiência concreta do PRONERA. A partir dessas análises é possível perceber muitos aspectos positivos do programa, como o avanço na escolaridade e inserção social dos assentados, formação de

profissionais de educação capacitados, contribuição ao processo de formação de estudantes universitários e etc.

Os aspectos em que houveram debilidades ou dificuldades as questões são diretamente ligadas a desafios estruturais, que em última instância não impediram o sucesso do projeto estudado. Contudo indica a necessidade de avanços tendo em vista o desafio à que se propõe no que se refere ao acesso educação entre a população assentada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração e implementação de políticas públicas consiste em imbricada relação entre sociedade política e sociedade civil, permeada por conflitos e antagonismos de classe. A trajetória do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária elucida como distintas configurações de frações de classe e arranjos de poder influem sob os mecanismos de obtenção de consenso e, conseqüentemente, sob a magnitude das concessões feitas às entidades organizadas da sociedade civil diante de suas demandas.

Nesse trabalho, buscamos um enfoque de análise para além do caso específico nos Assentamentos I e II de Sumaré, no intuito de estudar o PRONERA, apreendendo, porém, a riqueza de elementos concretos e empíricos que os estudos de campo podem agregar a essa reflexão.

Através dos critérios de abrangência, gestão e financiamento foi possível entender que, dentre os principais obstáculos no cumprimento dos objetivos do programa, a ausência de responsabilização do Estado como agente protagonista na articulação dos projetos tem papel preponderante. Haja vista que há uma significativa disparidade entre o orçamento previsto para o PRONERA e aquele efetivamente executado nos anos estudados. Isto é, a gestão descentralizada impacta diretamente a abrangência desta política, conferindo a essa um caráter restrito, intermitente e instável.

No que se refere ao caso específico estudado destaca-se a importância da infraestrutura pré-existente e do histórico de luta dos assentados por educação, no sucesso das turmas de EJA do PRONERA. Nesse sentido o trabalho de campo proporcionou uma análise interessante do potencial do programa e da inescapável relevância do acesso à educação, por outro lado a compreensão das condições nas quais se deu a implementação da política nesse caso específico oportunizou entrever que a maturidade do assentamento e as condições materiais de que dispunha foram fundamentais para o processo.

A apreciação dos dados concretos permitiu dimensionar o grande desafio diante da problemática do acesso à educação para a população do campo. Se por um lado a análise evidenciou a insuficiência do PRONERA para atender essa demanda, fomenta por outro um debate promissor acerca de suas potencialidades.

Efetivamente, é flagrante a necessidade de ampliação de investimentos para alcançar uma política sólida e integrada de educação em todos os níveis para a população do campo, evitando notadamente o fechamento das escolas rurais. A discussão levantada nesse trabalho também

permite evidenciar que, frente a uma história de negligência e exclusão, iniciativas como o PRONERA tem um inegável poder transformador.

O programa em análise impacta tanto o cotidiano de seus beneficiários quanto a comunidade dos assentamentos, elevando consideravelmente os níveis de escolaridade da população assentada. O diagnóstico de restrição, deficiências dos mecanismos de gestão e de desengajamento de responsabilidade do Estado no que concerne aos investimentos em infraestrutura, material didático e recursos humanos não significa invalidar a relevância que o programa teve ao longo de sua existência.

Trata-se de defender que, enquanto direito universal, a educação deve ser de qualidade, para todos e financiada pelo Estado. Especificamente, há uma dívida histórica com a população do campo de disparidade de condições de acesso à educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Sônia Maire. **Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do PRONERA**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: PRONERA, 2004.
- ANDRADE, Maria Regina de Oliveira. **O destino incerto da educação entre os assentados rurais do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. p. 103-116. Brasília: MDA, 2006.
- BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. A educação escolar rural no estado de São Paulo entre 1890 e 1970: breve discussão sobre o ruralismo pedagógico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50, p. 63-76, 2013.
- BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA NETO, Luiz Bezerra; Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 38e, p. 251–272, 2010
- BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Editora Navegando, 2016.
- BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina Santos; LEITE NETO, José (Org.). **Na luta pela terra: a conquista do conhecimento**. São Carlos: UFSCAR, 2010. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/na-luta-pela-terra-a-conquista-do-conhecimento/view>>. Acesso em: 5 jul. 2015.
- BIANCHI, Alvaro; BRAGA, Ruy. Brazil: The Lula Government and Financial Globalization. **Social forces**, v. 83, n. 4, p. 1745–1762, 2005. Disponível em: <<http://sf.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1353/sof.2005.0054>>.
- BORSATTO, Ricardo Serra; CARMO, Maristela Simões. A Construção do Discurso Agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Revista de Economia e Sociologia Rural**. v. 51, n 4, p. 645-660, 2014.

- BRANDÃO, Carlos Antônio. Acumulação Primitiva permanente e desenvolvimento capitalista no Brasil Contemporâneo. In: Almeida, A. W. B (Ed.). **Capitalismo globalizado e recursos territoriais**: Fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 39-69, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **IBGE** **idades:** **Sumaré**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sumare/pesquisa/24/76693>. Acesso em: 10/08/2018
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: 2015
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF: 2005
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011**. Brasília, DF: 2009.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do campo. In: Santos, C. A. **Por uma educação do campo: Campo-Políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA, MDA. p. 67-87.2008.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular 788 p. 2012.
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. Trad. Equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC- Campinas. 2ª Ed. Campinas, SP. Papirus, 1988.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2011.
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelho. **Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza/CE, 2006.

- CORRÊA, Ana Elisa. **La nueva gestión de la miseria: piqueteros y sin-tierra frente a los gobiernos neo-desarrollistas**. Disponível em: <www.herramienta.com.ar>. Acesso em: 18 dez. 2015.
- CORRÊA, Ana Elisa. Movimentos Sociais e Estado: o governo do PT e o apassivamento do MST. In: V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina. p. 42–57, 2013.
- CORRÊA, Ana Elisa. O MST e a Frente de Esquerda: (Neo) desenvolvimentismo em tempos de crise. In: Colóquio Marx Engels. Campinas: Cemarx/Unicamp p. 10, 2015.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às avessas: Economias, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo. 2010.
- CRUZ, Eloisa de Toledo. **Histórias de luta dos assentados de Sumaré: da conquista da terra ao desafio da educação do campo**. Dissertação (Mestrado) Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação e Educação. Piracicaba, 2013.
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Estado, educação e hegemonia: reflexões teórico-metodológicas da filosofia da práxis de Antônio Gramsci. **HISTEDBR On-Line**, n. 20, p. 28–44, 2005.
- DELFIM NETO, Antônio. Problemas econômicos da agricultura brasileira. Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP – Boletim, n. 46, Cadeira XXV. São Paulo, 1963.
- _____. **O Café do Brasil**. Estudo Anpes, n. 3. São Paulo, 1965.
- _____. **Agricultura e desenvolvimento no Brasil**. Estudo Anpes, n. 5. São Paulo, 1969.
- DELGADO, Guilherme Costa. Questão agrária no Brasil: 1950-2003. In: Luciana Jaccoud. (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. P. 51-91. Brasília DF: IPEA, 2005.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. Vorwärts: 1877. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/anti-fuhring.pdf>
- FARIAS, Adélia Oliveira; NORDER, Luiz Antônio. A organização política de mulheres assentadas e quilombolas em São Paulo. **Retratos de assentamentos**, v.14, n.2, 2011.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e Território Camponês no Brasil. In: Santos, Clarice Aparecida (Org). **Por uma educação do campo**: Campo-Políticas públicas- educação. Brasília: INCRA, MDA. p. 39-67. 2008.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna (Org). **Educação do campo e pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: MDA. p. 27-40. 2006.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo; PAULILO, Maria Ignez (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas** O campesinato como sujeito político nas décadas de 1950 a 1980. São Paulo: Editora UNESP; 327p., 2009.
- FONTES, Virgínia. Determinação, história e materialidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol: 7 n. 2 p. 209-229, 2009.
- FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: Teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010. (Pensamento Crítico, 15).
- FONTES, Virgínia. Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica. **OSAL**, v. 7, n. 19, p. 341–350, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Hélana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, 2011.
- FRIESCHEISEN, Luísa Cristina Fonseca. **A construção da Igualdade no sistema de justiça do Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.
- GOLDSCHIMIDT, Mírian Helena. Os Limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação. Teses (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
- GONÇALVES, Renata. Assentamentos como pactos de (des)interesses nos governos democráticos. **Lutas Sociais**, n. 15/16, p. 184–198, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18850>>.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho escolar e educação do campo**. Brasília: MEC, 2006.
- GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere**. V. 1, edição e tradução de Luiz Sérgio Henrique; coedição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRAMSCI, Antônio. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la Política y sobre el Estado Moderno**. Traducción José Aricó. Buenos Aires: Nueva Vision, 1972.

- GRISA, Cátia. Diferentes olhares na análise de políticas públicas: considerações sobre o papel do estado e das instituições, das ideias e dos atores sociais. **Sociedade e desenvolvimento rural** v. 4, n. 1, 2010.
- HÖFLING, Eloisa De Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30–41, 2001.
- HOFFMANN, Rodolfo. A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil? **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, 21(1):417-421, 2014
- INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **PRONERA: Manual de operações**. Brasília: [s.n.], 2014.
- KOSIK Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAVILLE, Cristian. DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LENCIONI, S. Acumulação primitiva: um processo atuante na sociedade contemporânea. **Confins**, Brasil, v. 14, 2012. Disponível em: <<http://confins.revues.org/7424>>. Acesso em: 26 jun. 2015.
- LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
- MACHADO, Vitor. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural-Sumaré**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.
- MANDEL, Ernst. (1972). **O capitalismo tardio**. Trad: Carlos Eduardo Silveira Matos; Regis de Castro Andrade; Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 418 p., 1985.
- MARIALVA, Maria Eucineide de Albuquerque. **PRONERA: Política pública na Educação de assentados (as) da Reforma Agrária**. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas/SP, 2011.
- Martins, José Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.
- MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: Tuleski, Silvana C.; Chaves, Marta; Leite, Hilusca Alves. **Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. 01. ed. Maringá: EDUEM, 2015, v. 01, p. 29-42.
- MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. tradução José Paulo Neto. São Paulo: Global, 1985.
- MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo, Boitempo, 2012.

- MEDEIROS, L. S. Os trabalhadores rurais na política: o papel da imprensa partidária na constituição de uma linguagem de classe. In: SANTOS, R. (et al). **Política e reforma agrária**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: Reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. In: Santos, C. A. (Org). **Por uma educação do campo: Campo-Políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008.p. 87-97.
- MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a justiciabilidade do Direito a Educação dos Povos do Campo. In: Santos, C. A. (Org). **Por uma educação do campo: Campo-Políticas públicas-educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008.p. 19-33.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Quem somos? Disponível em: <http://www.mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: março, 2019.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: Hegemonias em disputa**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília, 2009.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. 1. ed. São Paulo: FFLCH, 2007.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, vol. 15, n. 43, p. 185-206, set./dez. 2001.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.
- OLIVEIRA, Francisco de. (1972). **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. 1. ed., 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2013. 152 p.
- OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às avessas: Economias, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo. 2010.
- OLIVEIRA, Marcos Antônio. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno**. Curitiba, UFPR, 2008.
- PIERRO, Maria Clara Di; ANDRADE, Marcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 246–257, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200004>.

- PINASSI, Maria Orlanda. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. **Revista Herramienta**. Buenos Aires, 2009.
- PIOVESAN, Flavia. Concepção contemporânea de Direitos Humanos. In: Haddad, Sérgio e Graciano Mariângela (Org). **A educação entre os direitos Humanos**. Campinas: Ação Educativa, 2006.
- PRADO JR, Caio (1933). **Evolução política do Brasil: e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- PRADO JR, Caio (1942). **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PRADO JR, Caio (1966). **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense. 2014.
- PREFEITURA DE SUMARÉ. **Merenda escolar de Sumaré passa a contar com alimentos da Agricultura Familiar**. Disponível em: <http://www.sumare.sp.gov.br/novo/content.php?id=8180&idm>. Acesso em: 06 de julho de 2018.
- SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2012.
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Tradução Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SHANIN, Teodor (1980). A definição de camponês: conceituações e desconceituações - o velho e o novo em uma discussão marxista. **NERA**, Presidente Prudente, v. 8, n. 7, p. 1-21. 2005.
- SHANIN, Teodor (1923). **La classe incómoda: sociología política del campesinato en una sociedad en desarrollo**. Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1971.
- STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil Vol. 1 - O debate tradicional (1500 - 1960)**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil Vol. 3 - Programas de reforma agrária (1946 - 2003)**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil Vol. 4 - História e natureza das Ligas Camponesas (1954 - 1964)**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. **Colonos do vinho**, Hucitec, São Paulo, 1978.
- TRASPADINI, Roberta Sperandio. **Questão agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. Tese (Doutorado). UFMG, Belo Horizonte/MG, 2016.
- VALOR ECONÔMICO. Retorno sobre patrimônio líquido de bancos subiu com Lula e caiu com Dilma. 2014.

- VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**, São Luís: EDUFMA, 2009
- VIEIRA, Márcia Aparecida Lima. Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Agricultura Familiar. Piracicaba. UNIMEP, NEPEP, 2007-2008 (mimeo).
- VOLPE, Geruza C. M. **O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas**. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas/SP, 2010.
- WANDERLEY, Maria De Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. XX Encontro anual da ANPOCS. Caxambu, MG, 1996.
- WANDERLEY, Maria De Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, 2003.
- WANDERLEY, Maria De Nazareth Baudel. O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência **Revista de Economia e Sociologia Rural**. Piracicaba, SP, v. 52, 2015.