

## O PRONERA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL DA CLASSE CAMPONESA

### *PRONERA: THE EDUCATION PUBLIC POLICY FOR SOCIAL INCLUSION OF PEASANT CLASS*

Rodrigo Simão Camacho<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é refletir acerca da política pública de Educação do Campo denominada “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (PRONERA). Este Programa é uma política pública de inclusão da classe camponesa que sempre foi excluída tanto do ponto de vista econômico, quanto educacional. O Programa se orienta por cinco princípios fundamentais: a *inclusão*, a *participação*, a *interatividade*, a *multiplicação* e a *parceria*. Há três vantagens estratégicas para a formação de educadores pelo PRONERA. A primeira é a elevação do grau de instrução dessa população. A segunda é o envolvimento desses profissionais com a comunidade. E a terceira é a melhoria de qualidade de ensino nas escolas do campo tendo em vista a utilização de conteúdos e metodologias específicas para a realidade dos camponeses-assentados. Como experiência prática do PRONERA, analisamos o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo). Neste curso, formaram-se camponeses-assentados bacharéis e licenciados em Geografia. A metodologia utilizada foi a análise de documentos do PRONERA e do CEGeo, além de entrevistas com camponeses-estudantes do curso. Consideramos que a formação de jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária, demonstra a efetivação do objetivo de inclusão social proporcionado pelo PRONERA.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas. PRONERA. Educação do Campo. Inclusão Social.

**Abstract:** The objective of this article is reflect on the public politics of Countryside Education denominated "National Education Program in Agrarian Reform" (PRONERA). This Program is an inclusion policy of the peasant class that was always excluded both economic point of view, how much educational. He is guided by five fundamental principles: *inclusion*, *participation*, *interactivity*, *multiplication* and *partnership*. There are three strategic advantages for the formation of educators by PRONERA. The first is the elevation educational level of this population. The second is the involvement of these professionals with the community. And the third is the improvement the quality of teaching in schools the countryside in view of use of specific contents and methodologies to reality of the settled –peasants As practical experience of PRONERA, we analyze the Special Course Undergraduate Geography (CEGeo). In this course, were formed peasant graduates in Geography. The methodology used was the analysis of documents of PRONERA and of CEGeo, as well as interviews with peasants, students of the course. We consider that the formation of youth and adults settlers and/or landless, demonstrates the realization of the purpose of inclusion social afforded by PRONERA.

**Keywords:** Public Politics. PRONERA. Countryside Education. Social Inclusion.

---

<sup>1</sup> Professor de Geografia Agrária do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), [rogeo@ymail.com](mailto:rogeo@ymail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a política pública de Educação do Campo denominada Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No território das políticas públicas de Educação do Campo, temos o PRONERA, cujo surgimento ocorreu em 1998 a partir da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. A história da Educação do Campo está diretamente relacionada à conquista de políticas públicas, dentre elas a mais importante foi o PRONERA.

O PRONERA é o resultado de uma construção teórico-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Os dois movimentos fazem parte do mesmo tempo histórico. O Programa funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. O objetivo central é a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de uma outra forma de desenvolvimento (MOLINA, 2004; CAMACHO, 2014).

É uma experiência inovadora na medida em que foi implantada em um território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de políticas públicas na área da educação. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. Podemos afirmar que auxilia como instrumento para a construção de outra forma de desenvolvimento territorial no campo com mais equidade e sustentabilidade, tendo em vista que já propiciou a formação educacional de milhares de jovens no campo.

O PRONERA é constituído de uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou seja, constrói-se por meio de um modelo de gestão tripartite. Demonstrando um avanço na gestão democrática das políticas públicas no país. Seus projetos se orientam por cinco princípios fundamentais: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria.

Consideramos que a formação de jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária, demonstra a efetivação do objetivo de um desenvolvimento territorial com inclusão social e com sustentabilidade defendida pelo PRONERA. Este foi a política pública que permitiu a materialização da prática da Educação do Campo. Uma conquista da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses.

Como experiência prática do PRONERA, tivemos o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), no qual formaram-se camponeses-assentados bacharéis e licenciados em Geografia. Este curso foi organizado a partir de uma parceria construída entre a Via Campesina – Brasil; a Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF; a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP - Campus de Presidente Prudente; o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A turma, nomeada pelos educandos-camponeses de Milton Santos, contava, inicialmente em 2006 com 60 estudantes, dos quais 46 se formaram em 2011.

Com relação à metodologia, em um primeiro momento, fizemos um levantamento bibliográfico com a finalidade de elaborar uma reflexão acerca da Educação do Campo. Lemos o Manual de Operações do PRONERA (2011), a fim de entender sobre o referido programa e o Projeto Pedagógico de Curso do CEGeo, para compreendermos os objetivos, metodologias e funcionamento do Curso. No segundo momento, entre 2010 e 2011, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), entrevistamos - utilizando a metodologia das fontes orais com questionário semiestruturado - os sujeitos envolvidos no processo de funcionamento do CEGeo: educadores-professores, educandos-camponeses-militantes, coordenadores do curso, monitores, etc.

## **2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A HISTÓRICA EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCACIONAL DOS CAMPONESES**

A Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa frente às tentativas de sua destruição por parte do capital na forma do agronegócio (CALDART, 2005). A construção de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades que em 1998 formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. As entidades que promoveram este movimento foram: CNBB, o MST, o Unicef, a Unesco e a UNB por meio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência denominada Por uma Educação Básica do Campo ocorreu em Luziânia/GO, em 1998 (NASCIMENTO, 2003; FERNANDES, 2004). Uma das principais concepções defendidas nesta conferência foi a necessidade de visualizarmos o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Nessa perspectiva, os sem-terra foram pensando essa questão e discutindo-a com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas e ficou esboçada essa assertiva na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo de 1998. Era necessário, primordialmente, estabelecer a importância que tem o campo para, então, refletirmos acerca de uma Educação do Campo (FERNANDES, 2004).

O primeiro motivo que inicia a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão na qual vivem os seus moradores. Esta exclusão fez com que os povos do campo<sup>2</sup> (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses, etc.) ficassem à margem dos avanços conquistados na educação pública. Carlos Rodrigues Brandão relata as condições precárias das escolas existentes nas regiões rurais:

---

<sup>2</sup> Os povos do campo podem ser pensados como sinônimo das classes territoriais ou sujeitos com identidade territorial. Apesar de reconhecermos a diversidade de sujeitos existentes no campo, nosso recorte analítico é o campesinato. Este pensado como um modo de vida e uma classe social que se recria na contradição do desenvolvimento capitalista enquanto uma relação não-capitalista.

É complicado vislumbrar aquilo a que se dá o nome de escola, em uma região rural onde um pouco mais de chuva no domingo impede o exercício das aulas na segunda-feira. [...] tudo o que há são pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas: **escolas isoladas** e **escolas de emergência**, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. [...]. (BRANDÃO, 1999, p.18, grifo do autor)<sup>3</sup>.

A realidade dos moradores do campo foi sempre de uma educação que não ultrapassava os anos iniciais do ensino fundamental. E a situação ainda era mais grave com relação aos sem terras. Havia (ainda há) uma grande quantidade de analfabetos no campo. A educação sempre esteve à margem da população excluída do campo (BATISTA, 1995). Tendo em vista que na sociedade capitalista a leitura e a escrita são instrumentos de status e poder, quase sempre é considerado um privilégio das classes dominantes, conseqüentemente, as classes subalternas têm poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ficando submetidos à “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]” (BRANDÃO, 1999, p. 35).

Apesar de estudos e dados de censos mostrarem uma expansão quantitativa do acesso à escola, ainda são discrepantes as desigualdades sociais e regionais. Existe um elevado índice de analfabetos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Grande parte desta população analfabeta ou com baixa escolaridade é moradora do campo (PAIVA, 2004). Os principais motivos apontados como a causa dessa exclusão da educação formal em que estão submetidos os moradores do campo são pela “[...] inexistência de centros educativos próximos à moradia, pela falta de transporte escolar ou porque as miseráveis condições de vida de suas famílias lhes impunham trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo. [...]” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 19, grifo nosso).

A ausência de políticas públicas demonstra a forma de tratamento desigual e discriminatório com relação à população do campo. Esta ação negligente do Estado acarretou em problemas educacionais que perduram há séculos como: analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas; defasagem idade-série; repetência e reprovação; conteúdos inadequados; problemas de titulação, salários e carreira dos seus mestres e um atendimento

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada por Carlos Rodrigues Brandão (1999) na região do Alto Paraíba.

escolar, na maioria das vezes, reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O princípio básico, portanto, para defendermos a necessidade da construção de uma Educação do Campo é o fato de estarmos partindo do pressuposto de que houve um processo histórico de exclusão dos habitantes do campo do processo educativo formal público. A falta de uma política pública direcionada a atender as necessidades educacionais dos moradores do campo foi um dos fatores que influenciaram a existência de uma grande quantidade de analfabetos presentes no campo.

O campo, também, foi durante muito tempo esquecido pela universidade. A produção científica acerca do campo era bastante precária. Esta realidade começa a ser modificada quando os movimentos socioterritoriais camponeses começam a se manifestar em escala nacional. As pesquisas que tratavam acerca da educação nas áreas rurais eram uma minoria comparada com as pesquisas de educação urbana.

O movimento “Por Uma Educação do Campo” nasce para combater esta realidade de descaso tanto da Universidade quanto do Estado. O movimento “Por Uma Educação do Campo” passa a exigir dos órgãos governamentais o incentivo a políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo. Visto que,

O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: ‘somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chega a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural’. O *movimento Por Uma Educação do Campo* nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 8, grifo nosso).

A exclusão social e educacional dos moradores do campo tem que ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, composta pelas oligarquias agrárias que imperam desde o Brasil colonial, defendia o discurso de que aprender a ler e a escrever para os camponeses era inútil e supérfluo. O argumento era o de que a natureza do trabalho camponês (produção

de alimentos a partir de manejo com a terra para sua subsistência e a venda de excedentes para a população urbana) não prescindia de formação escolar nenhuma. O próprio modo de vida camponês, *a priori*, era a justificativa para a negação do acesso à educação.

O que a ideologia das classes dominantes do campo pretendia com este argumento era naturalizar as desigualdades sociais e mascarar as diferenças de condições de acesso à educação formal. Estavam difundindo a ideologia de que pensar, ler, escrever e refletir é algo necessário e possível somente à elite dominante. Este é um exemplo da ideologia dominante introduzida na mente do oprimido (FREIRE, 1983). O camponês hospedava esta ideologia do opressor e passou a acreditar que a educação não era necessária para ele. Dito de outra forma:

*A situação da educação no meio rural brasileiro sempre foi tratada com descaso pelas oligarquias rurais que se constituíram como força hegemônica na sociedade desde as Capitâneas Hereditárias [...]. Não se pode negar uma dura realidade de exclusão historicamente formada pelas classes dominantes ligadas ao meio rural. Neste sentido, torna-se necessário desvendar as representações simbólicas de cunho ideológico que foi se formando na consciência dos camponeses/as onde a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam emergidos num mundo onde ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia. Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo campesino, era condição, sine qua non para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento (NASCIMENTO, 2003, p. 2, grifo nosso).*

A história do Brasil é construída a partir de uma tradição política autoritária, oligárquica, patrimonialista e burocrática. Devido a esta característica histórica, o Brasil sofre de profundas desigualdades sociais, dentre elas, o analfabetismo. Nas palavras de Sonia M. S. Azevedo de Jesus:

O Brasil é um país que tem se organizado por uma sociedade de longa tradição política autoritária, com base em um modelo de dominação oligárquica, patrimonialista e burocrático. Temos então um Estado com características políticas e culturais marcadas pela marginalização social e política das classes populares, ou sua integração por meio do populismo; a restrição da esfera pública e a privatização dos bens sociais e culturais pelas elites dominantes. Com essa tradição, a sociedade brasileira chegou ao século XXI sofrendo de profundas desigualdades sociais, na qual a fome, o analfabetismo, a violência urbana e rural, a perda dos direitos, entre outros problemas, revelam o sentido de Estado liberal controlador e autoritário com predominância sobre a sociedade civil (JESUS, 2004, p. 89).

De acordo com Claudemiro Godoy do Nascimento (2003), com o objetivo de manter o *status quo*, as elites dominantes sempre negaram o direito à educação para os povos do campo. Quando a ofereceriam era sempre voltada para a submissão. Este fato ocorreu desde o período colonial no qual, a partir dos missionários católicos, a educação foi pensada para os indígenas de maneira a domesticá-los, torná-los mais dóceis e passivos para facilitar sua escravização. Era uma educação colonizadora que seguia a lógica do capital mercantilista-imperialista.

Um dos objetivos dessa educação era difundir a ideologia dominante que impunha a estes sujeitos, como pensar, para que pensar e o porquê pensar. Houve, neste processo, a constituição de uma representação ideológica dos camponeses como se fossem sujeitos ignorantes e facilmente manipuláveis. Estas representações acabaram sendo aceitas pelos próprios camponeses. Assim, a educação direcionada para o espaço rural sempre teve a intenção de difundir os interesses dominantes. Sempre foi uma escola adestradora e não emancipatória. Além do que, a educação rural se reduzia à escolinha da roça, isolada e de classes (multi)seriadas.

Esta escola que estava no campo não era uma escola do campo, uma escola do território camponês. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador de tradição ruralista de dominação. A escola do campo tem como referência teórica-política-ideológica-cultural as experiências dos movimentos socioterritoriais camponeses. Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

[...] as diferenças entre *escola no campo* e *escola do campo* são pelo menos duas: enquanto *escola no campo* representa um modelo pedagógico ligado a uma *tradição ruralista de dominação*, a *escola do campo* representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes *experiências dos seus sujeitos: os povos do campo* (FERNANDES, 2004, p. 142, grifo nosso).

Essa escola que estava no campo, mas que era uma escola ligada à tradição ruralista da dominação preparou o camponês para a subordinação ao capital de uma forma domesticadora e alienante. O resultado do processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, intensificada por uma educação rural domesticadora, foi o de desterritorialização de muitos



camponeses e sua transformação em moradores de periferias urbanas, trabalhadores assalariados urbanos e boias-frias (BATISTA, 1995; CAMACHO, 2008).

Faz-se necessário rompermos com esta ideologia dominante presente no Estado e na Universidade de que a educação oferecida para os povos do campo não tem necessidade de ter boa qualidade, bastando as “primeiras letras”. Como já explicitado, esta concepção é produto do discurso dominante de que o camponês não necessita de saber ler, escrever, pensar ou refletir, devido à natureza de seu trabalho e de seu modo de vida. Com esta ideologia, os camponeses teriam que se contentar com as precárias condições educacionais até hoje oferecidas a eles: uma escola de péssimas condições de infraestrutura com professores mal preparados e mal remunerados. Sendo assim,

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para *a escolinha rural qualquer coisa serve*. Para mexer com a enxada não há necessidades de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a *escolinha rural das primeiras letras*. *A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler* (ARROYO, 2004, p. 71, grifo nosso).

Apesar do reconhecimento da educação como um direito humano desde a década de 1980, este não chegou até o campo. Não houve a exclusão total dos habitantes do campo com relação a esta conquista, porém, este direito ficou apenas no nível abstrato do conceito de cidadania e não alcançou as especificidades concretas necessárias à realidade do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). O sistema educacional do campo sempre foi tratado como um elemento residual. A consequência dessa desigualdade foi a negação aos povos do campo dos direitos conquistados nas décadas anteriores. Nem mesmo as pedagogias progressistas foram capazes de assimilar a importância da construção de uma educação que respeite as especificidades dos povos do campo. Isto porque “as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. *A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro* [...]” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10, grifo nosso).

Em síntese, as razões primordiais que levaram a busca por um projeto de educação diferenciado, denominado de Por Uma Educação do Campo, era, de um lado, a marginalização social e educacional no qual viviam os moradores do campo na época. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto do agronegócio (CALDART, 2005).

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem nos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. A necessidade de frear o capitalismo e sua destruição no campo é outra marca do processo de construção da Educação do Campo. É nesse contexto de contradições e lutas para a superação dessas contradições vividas no campo, que a educação surge como um elemento de resistência para auxiliar na luta pela terra e pela permanência na terra a fim de possibilitar a reprodução do camponês enquanto modo de vida e classe social (CAMACHO, 2008). Logo, a conquista da Educação do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo (FERNANDES, 2004).

### **3 O ESTADO, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Para os movimentos sociais camponeses, entrar na disputa do Estado por políticas públicas de Educação do Campo, significa alargar o sentido da luta de classes. É conquistar territórios imateriais das classes dominantes. Mas é, sobretudo, continuar acreditando na superação do capitalismo (CALDART, 2010; CAMACHO, 2014).

Para entendermos esta relação conflituosa entre Estado e movimentos sociais é necessário sabermos que existem três posições diferentes no que

concerne à interpretação do Estado. A primeira é o Estado como opressor e representante das classes dominantes. A segunda é o Estado conciliador, da negociação e da cooptação. E o terceiro é o Estado como espaço em disputa pelas classes sociais, podendo representar opressão ou cooptação dependendo da conjuntura das forças políticas das classes subalternas (SÁ; MOLINA, 2010; CAMACHO, 2014).

De acordo com Lais Mourão Sá e Mônica Castagna Molina (2010, p. 79), na medida em que a sociedade civil organizada se encontra “[...] dentro do Estado discutindo a Educação do Campo, é preciso ir além de uma visão dicotômica do Estado: de um lado, a visão idealista do Estado do bem-estar; de outro, a visão do representante das classes dominantes”. Entendemos o Estado em uma perspectiva marxista pautada em Antonio Gramsci (2004; 2006), Mônica Castagna Molina (2012) e Nicos Poulantzas (2000). O Estado como *relação social*. O Estado é o resultado das relações sociais da sociedade. Para Antonio Gramsci (2004; 2006), o Estado é um todo complexo de atividades teóricas e práticas fragmentado entre as frações de classe que o compõem. Assim, o Estado “não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade” (MOLINA, 2012, p. 593; MENDONÇA, 2012, p. 352). Por isso, a ação do Estado depende da força social conseguida pelas classes subalternas em determinado período, isto o faz conceber e executar determinada política pública. Daí, a importância do avanço das consciências no acúmulo de forças para a conquista de políticas sociais. Logo, o embate refere-se às características que essas políticas devem ter para serem capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados historicamente (MOLINA, 2012).

Para Nicos Poulantzas (2000, p. 147, grifo nosso), o Estado é a materialização das relações sociais, ou seja, “o Estado, como é o caso de todo dispositivo de poder, é a *condensação material de uma relação*”. Se o Estado é formado de relações sociais, ele não está fora da sociedade. Por isso, para Nicos Poulantzas (2000, p. 130, grifo nosso), é necessário entender o Estado “como uma *relação social*, mais especificamente, como a condensação material de uma

*relação de forças entre classes e frações de classe, que se expressam, de maneira sempre específica, no seio deste Estado”.*

O Estado é produto da sociedade dividida em classes. Para Nicos Poulantzas (2000, p.37), “onde existe divisão de classes, há, portanto, luta e poder de classe, existe o Estado, o poder político institucionalizado”. Esta interpretação acerca do Estado o coloca na condição de campo/território de lutas (POULANTZAS, 2000). A luta de classes engendra correlações de força no interior do Estado. Essas correlações de força (jogos de poder) entre as classes sociais ocorrem a fim de viabilizar garantias de direitos para uma determinada classe. Este processo se dá, primordialmente, por meio de políticas públicas que, no caso específico, pretende garantir o direito de acesso à educação. Quando as classes sociais se articulam para viabilizar seus projetos de sociedade por meio de políticas públicas, elas estão disputando uma parcela do Estado. Portanto,

O estabelecimento da política do Estado deve ser considerado como a resultante das *contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação) [...]. As contradições de classe constituem o Estado*, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a política do Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado (POULANTZAS, 2000, p.134-135, grifo nosso).

O Estado não pode ser visto como uma unidade homogênea de comando de uma classe. Não é apenas a burguesia que comanda o Estado de maneira irrestrita e ilimitada. O Estado é atravessado pelas contradições e interesses das classes que refletem diretamente nas contradições e interesses do Estado, podendo ou não viabilizar garantias de direitos de determinada classe. É necessário pensarmos o Estado e a sociedade em uma relação dialética – dinâmica/contraditória/conflituosa. As lutas dos movimentos sociais acabam sendo incorporadas pelo Estado, entre elas, as políticas públicas de Educação do Campo. Isto permite que afirmemos que as instituições do Estado estão em disputa. Logo, as políticas públicas são a expressão de disputas políticas que ocorrem no interior do Estado. Partindo do pressuposto de que os recursos do Estado são públicos, o seu uso deve ser disputado pelas classes sociais distintas (MICHELLOTTI *et al.*, 2010).

A ênfase da nossa leitura está na desconstrução da ideia de Estado como um bloco monolítico de poder opressor das classes subalternas. O Estado é um

território heterogêneo onde há divergências, contradições, disputas e conflitos. O sentido da luta por políticas públicas é a de conquistar frações do território do Estado para que não ocorra a privatização e mercantilização do que é direito de todos garantido na constituição. Sendo assim,

[...]. A compreensão da importância da luta por Políticas Públicas dá-se, portanto, nessa perspectiva de lutar para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a ampliação da esfera do mercado, da privatização, da exclusão dos direitos (MOLINA, 2010, p. 145, grifo nosso).

Para Antonio Gramsci, existe a possibilidade de a sociedade civil organizada criar uma contra-hegemonia. Neste sentido, a ação política do Movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado. Este Movimento pretende universalizar o direito à educação e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia (SÁ; MOLINA, 2010).

#### **4 O PRONERA: POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO, PARTICIPAÇÃO, INTERATIVIDADE, MULTIPLICAÇÃO E PARCERIA**

Nos assentamentos da Reforma Agrária espalhados por todo o Brasil vivem hoje mais de 500 mil famílias que demandam a efetivação do direito constitucional a uma educação básica que atenda a suas necessidades para alavancar o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades de modo sustentável. Promover a alfabetização e elevar o nível de escolaridade desse segmento populacional, por meio de ações educativas articuladas entre si, foi o desafio a que se propôs a Pronera, uma política pública singular, incluída na agenda governamental por pressão da sociedade civil (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 33).

A política pública de Educação do Campo não teve sua origem no Estado, mas sim, nos movimentos sociais do campo. Estes já haviam construído experiências de educação popular do campo. O Estado, por meio do Ministério da Educação (MEC), apenas abriu um espaço para as vozes dos sujeitos que reivindicavam uma política pública de Educação do Campo. Reivindicavam a obrigação do Estado em garantir o direito de todos à educação pública. A busca da conquista de uma escola pública de qualidade como “direito de todos e dever

do Estado” é a síntese dos objetivos de uma política pública de educação (MUNARIM, 2006).

As políticas públicas fazem parte da construção de uma concepção de igualdade jurídico-política presente em nossa sociedade atual. Elas significam a materialização dos direitos contidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988. Dentre estes direitos constitucionais está a educação. O Estado é obrigado, devido a Constituição Federal, a implantar ações que sejam capazes de criar condições de garantirem a igualdade de direitos a todos os cidadãos. Os direitos são universais, e somente o Estado tem condições de instituí-los mediante suas ações, ou seja, por meio de políticas públicas. Pelo fato de as desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo serem muito grandes, isso obriga o Estado, respeitando a Constituição, implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os prejuízos já sofridos pela população do campo por terem sido privados, historicamente, do direito à educação escolar (MOLINA, 2012).

Todavia, torna-se necessário frisarmos que a igualdade jurídica não significa, em sua essência, uma igualdade real. Na sociedade capitalista, a existência da propriedade privada impede que a igualdade seja conquistada em sua plenitude, tendo em vista que no capitalismo alguns se apropriam privadamente dos meios de produção e da força de trabalho da grande maioria. A conquista da igualdade real requer mudanças estruturais, a superação deste sistema. Todavia, ainda assim, a radicalização da democracia vislumbrada na igualdade jurídico-política é muito relevante, pois é o resultado do acúmulo de conquistas da humanidade. Por conseguinte,

*A criação de condições para a existência da igualdade real exige mudanças estruturais profundas na sociedade. [...]. Mesmo com esses limites e ressalvas, é ainda extremamente relevante à luta pela garantia da igualdade jurídico política, pois ela significa espaços de resistência dos avanços já conquistados pela humanidade em torno do ideal dos direitos humanos [...]* (MOLINA, 2012, p. 589, grifo nosso).

A história da Educação do Campo está diretamente relacionada com a conquista de políticas públicas. A primeira grande conquista da Educação do Campo foi o PRONERA. Mas, o tema de políticas públicas adquire caráter central

a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, quando se consolida com a expressão Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado (MOLINA, 2012).

Para Mônica Molina (2004), o PRONERA é a construção teórico-prática da Educação do Campo. Ele está vinculado ao Movimento da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Os dois movimentos fazem parte do mesmo tempo histórico. O PRONERA funciona como uma espécie de indutor da própria reflexão e de muitas ações da Educação do Campo. Este programa tem como objetivo a construção de uma educação adequada à lógica do trabalho e da cultura nos territórios dos povos do campo em busca de outra forma de desenvolvimento. Em suas palavras, o PRONERA está “[...] realimentando as práticas educacionais em que os sujeitos, o seu território, as formas de organização do trabalho, a cultura, são fundamentais para instituição de um outro modelo de desenvolvimento, socialmente justo e ecologicamente sustentável” (MOLINA, 2004, p. 61).

De acordo com o Manual de Operações do PRONERA, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida nas áreas de Reforma Agrária. Seu principal objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas. O Programa nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. A implantação deste programa permitiu que milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária tenham o direito de acesso a diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2011).

A inserção da Educação do Campo na agenda pública ocorre a partir da ação dos movimentos socioterritoriais camponeses, sobretudo, do MST. As experiências educativas alternativas que vinham desenvolvendo em seus acampamentos e assentamentos foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. Foi quando em 1998, ocorreu a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, cujo objetivo era o de sensibilizar a sociedade e os órgãos governamentais acerca da importância de implantação das políticas públicas para garantir o direito de uma educação adequada para a população do campo. No

contexto da implementação de ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais, é que foi elaborada a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Em abril de 1998, o PRONERA foi criado com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos moradores dos assentamentos de Reforma Agrária. No entanto, apesar de ter iniciado suas atividades com a educação de jovens e adultos, já em 1999 ampliou suas modalidades educativas para os cursos técnicos/profissionalizantes e os de ensino superior, sendo que, atualmente, conta, também, com pós-graduação. O PRONERA compreende hoje as ações de alfabetização de jovens e adultos, escolarização nos níveis fundamental, médio, superior e pós-graduação, formação continuada de professores, formação técnico-profissional para a saúde, a comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural. Todas estas modalidades de educação estão pautadas em metodologias de ensino adequadas à realidade sociocultural do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

No período de 1998 a 2010, o PRONERA foi responsável pela escolarização e formação de cerca de 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária. O Programa capacitou cerca de 300 profissionais egressos dos cursos de ciências agrárias para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental junto aos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e agricultura familiar (BRASIL, 2011).

Para a atualização dos dados, o PRONERA lançou a Segunda Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), realizada em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (MEC-INEP) e o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA). A pesquisa teve como objetivo caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos da Reforma Agrária. O resultado demonstra que, no período entre 1998 a 2011, foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior. Os cursos foram



realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação (BRASIL, 2015). Vejamos a Figura 1:

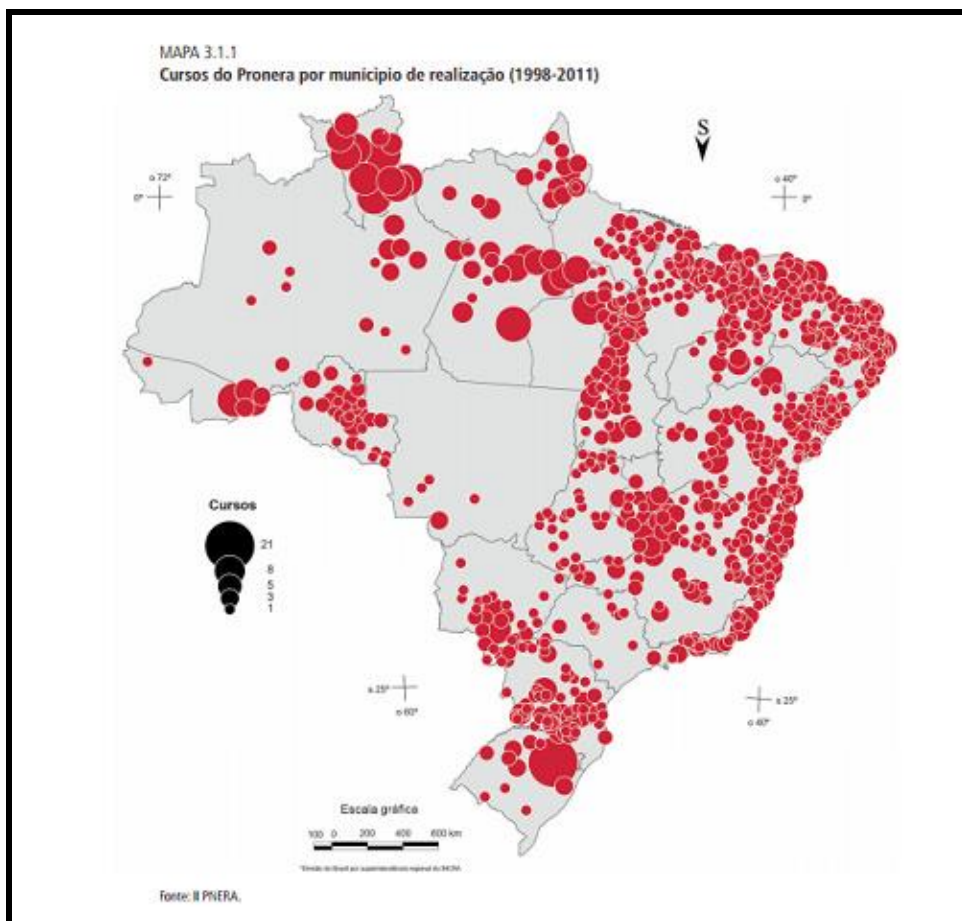


Figura 1: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)  
Fonte: II PNERA, 2015.

Em termos de política pública específica, por meio da interação com os movimentos sociais camponeses, a experiência do PRONERA conseguiu se relacionar com a extrema diversidade de situações presentes no campo brasileiro. Diversidade esta que envolve desde a heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo, bem como a diversidade das condições culturais, ambientais, geográficas e de organização da produção agrícola. Esta característica do PRONERA somente foi possível devido à interlocução direta que foi travada com os protagonistas deste processo (MOLINA, 2004).

De acordo com Andrade e Di Pierro (2004b), o PRONERA, enquanto política pública, é uma experiência inovadora na medida em que foi implantada em um território marcado historicamente pela exclusão social e ausência de

políticas públicas na área da educação. Resultado da conquista, principalmente, dos movimentos sociais camponeses, o PRONERA, criado oficialmente em abril de 1998, tem o objetivo de reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização das crianças, jovens e adultos assentados. Sua inovação ocorre a partir de duas características que lhes são inerentes: a primeira é a de criar e implementar uma metodologia de ensino relacionada à realidade sociocultural dos assentamentos; a segunda é a de se constituir sob um modelo de gestão participativa, envolvendo três parcerias fundamentais: universidades, movimentos sociais e governo federal.

Esta parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal (Superintendências Regionais do INCRA) é um modelo de gestão tripartite. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito (JESUS, 2004). As universidades cumprem as seguintes funções: fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade. O INCRA é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

O processo para a aprovação dos projetos é feito da seguinte maneira: as instituições de ensino encaminham o projeto para a Superintendência Regional do INCRA, onde a equipe do PRONERA o avaliará; depois, o projeto é encaminhado à Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania para análise da Comissão Pedagógica Nacional (CPN) (BRASIL, 2011); a Comissão Pedagógica Nacional analisa para que os projetos se orientem por cinco princípios fundamentais que compõe o PRONERA: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

A inclusão é o princípio que defende a ampliação das condições de acesso à educação. O processo ocorre por meio da indicação das demandas educativas,

no qual a forma de participação e gestão e os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos camponeses jovens e adultos assentados (BRASIL/PRONERA, 2011). O PRONERA é uma política de inclusão social que surge da demanda dos movimentos camponeses, sobretudo, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O Programa objetiva a inclusão daqueles que tiveram seu direito fundante de acesso à educação negado: assentados, acampados e os sem terra. Estes sujeitos, historicamente, ficaram de fora ou tiveram acesso a poucos anos de vida escolar. Ainda hoje, no Brasil, apesar dos dados de censos e estudos indicarem uma expansão quantitativa do acesso à escola, esse crescimento é acompanhado por desigualdades espaciais reveladas no índice elevado do número de analfabetos ou com baixa escolaridade no campo (PAIVA, 2004).

A participação é a garantia que os beneficiários e seus parceiros têm de participarem da elaboração, execução e avaliação dos projetos. A interatividade diz respeito à forma como as parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas estabelecem um diálogo permanente. A multiplicação refere-se à ampliação não só do número de alfabetizados, mas também de monitores, profissionais e agentes mobilizadores que podem dar continuidade aos processos educativos. A parceria é a condição para a realização das ações do PRONERA. São considerados parceiros do programa: as Instituições de Ensino, Pesquisa e Extensão, Públicas e Privadas sem fins lucrativos e fundações de apoio; As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; Os movimentos sociais e sindicais representativos do público beneficiário (PRONERA, 2011). Os projetos são implementados apenas quando ocorre a formalização do convênio entre o INCRA e a instituição de ensino proponente que deve comprovar a adesão dos movimentos sociais organizados à iniciativa (ANDRADE; DI PIERRO, 2004a).

Foi a pressão desencadeada pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos camponeses que fez com que Estado criasse espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas destinadas a atender as demandas educacionais do campo. Isto comprova a importância do protagonismo

dos movimentos sociais na disputa pela construção de políticas públicas de Educação do Campo (MOLINA, 2012).

A participação dos movimentos sociais para a criação do programa foi decisiva por dois motivos: pelo fato da pressão feita pelos mesmos sobre o governo federal e sobre o Congresso para a concretização do programa e a liberação de recursos; e a contribuição dos movimentos sociais e a influência de suas experiências pedagógicas que foram incorporadas ao programa. Dentre estas influências, podemos citar: a adesão à perspectiva freireana de alfabetização de adultos ou adoção do regime de alternância nos cursos de Formação de Educadores (ANDRADE; DI PIERRO, 2004b).

As parcerias estabelecidas entre o Estado e a sociedade compreendem a tentativa de construção de uma democracia para além desse modelo de democracia liberal. A estratégia é a de democratizar os espaços públicos. A Educação do PRONERA é uma conquista dessa participação social, mas passa a ser, também, um mecanismo de participação social das comunidades locais (JESUS, 2004; CAMACHO, 2014).

De acordo com Sonia M. S. Azevedo de Jesus (2004), o PRONERA nos possibilita identificar que é possível exercitar uma forma de organização política mais vasta do que aquela que se baseia no Estado centralizador, aproximando-se daquilo que Boaventura de Souza Santos tem afirmado de que “o Estado deve ser o grande articulador que integre um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações que se combinem e interpenetrem elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais” (*apud* JESUS, 2004, p. 98).

Partindo da perspectiva de que a política pública de Educação do Campo é o resultado da luta dos movimentos sociais, o “[...] MEC abre espaço na máquina estatal para as vozes desses sujeitos organizados que já vinham sedimentando as bases de uma política pública de Educação do Campo” (MUNARIM, 2006, p. 17). Portanto, a função da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e da Coordenação-Geral de Educação do Campo no interior do MEC é mediar o processo de construção de uma política pública de Educação do Campo entre os movimentos sociais e o Estado. Para isso, tem que enfrentar alguns conflitos inerentes a esta relação de diálogo entre o poder

público e a sociedade civil organizada que está disputando territórios imateriais no interior do Estado (MUNARIM, 2006).

Existem três eixos estratégicos que formam as concepções norteadoras da prática da Coordenação-Geral de Educação do Campo. O primeiro eixo é a construção de outro paradigma que veja o campo como um espaço de vida. Ou seja, “[...] consiste na busca de construção de uma nova base conceptual sobre o campo e sobre a Educação do Campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade” (MUNARIM, 2006, p. 19). O segundo eixo, é o da construção da esfera pública, que envolve o espaço discursivo, o espaço da mídia e da opinião pública. Nesse território imaterial, os paradigmas se afirmam ou desaparecem. O terceiro eixo é o do Estado em ação, é a construção de políticas públicas de Educação do Campo definidas como prioritárias pelo Estado (MUNARIM, 2006).

## **5 PRONERA: O CONVÊNIO COM A UNESP E ENFF PARA REALIZAÇÃO DO CURSO ESPECIAL DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - CEGEO**

O Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo) é iniciativa pensada para incentivar a formação educacional e técnica em nível superior de pessoas ligadas a movimentos sociais inseridas em projetos de Reforma Agrária que traz em sua proposta político-pedagógica o incentivo à reflexão teórica visando a potencialização de práticas desses agentes em suas comunidades (THOMAZ JUNIOR, 2007, p. 3).

O Curso Especial de Graduação em Geografia foi construído em parceria com os militantes dos movimentos socioterritoriais camponeses, estabelecendo-se uma relação entre Universidade, Movimentos Sociais e Estado por meio do PRONERA. A turma Milton Santos, nomeada pelos educandos-camponeses, contava, inicialmente, em 2006, com 60 estudantes, dos quais se formaram 46 em 2011. Todos representando movimentos sociais ligados à Via Campesina - Brasil: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), MMC (Movimento de Mulheres Camponesas) e PJR (Pastoral da Juventude Rural), RACEFAES (Rede de Amigos e Colaboradores das Escolas Família Agrícola do Espírito Santo), MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto de São Paulo),

EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) e o MCP (Movimento Consulta Popular).

Os cursos do PRONERA se utilizam da Pedagogia da Alternância, ou seja, alterna-se entre os territórios educativos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2012) do Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade (TC). Esta metodologia tem a intenção de interligar o trabalho, a cultura e a vida no campo com o conhecimento escolar. Isso significa que se alternam os dias do trabalho familiar na propriedade do educando com os dias na escola. A intenção é criar uma relação entre teoria e prática em que os educandos não se desvinculem do modo de vida de origem. Assim, cumprem-se os objetivos estabelecidos pela Educação do Campo de não se separarem: a Militância do Processo Ensino-Aprendizagem; o Conhecimento Popular do Conhecimento Técnico-Científico; e a Teoria da Prática (CAMACHO, 2014). No CEGeo os Tempos Escolas ocorriam em janeiro e fevereiro na Universidade Estadual Paulista em Presidente Prudente/SP e em julho e agosto na Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF em Guararema/SP.

Para pensarmos a importância da Pedagogia da Alternância para a Educação do Campo, podemos analisar a partir da fala do estudante-camponês-militante MC, o qual afirma ser esta a única metodologia possível para abrir as portas da universidade aos camponeses e/ou militantes dos movimentos camponeses. A Pedagogia da Alternância permite a construção de um projeto de educação massivo para o campo. Nesta perspectiva,

[...] se perguntar pra cada um do Movimento, cada um assentado [...] eles vão dizer que é impossível do ser humano do campo estudar, tô dizendo estudar numa dimensão... [...] um projeto de educação massivo pro campo se não for num processo de Alternância. É muito difícil. Quem é assentado, por exemplo, [...] como é que você vai deslocar do campo pra estudar na universidade em tempo integral? Então, pra nós, nós se organizamos e ainda precisamos avançar, mas a proposta nossa é essa, processo de Alternância [...]. A gente não consegue enxergar outra forma de poder ter acesso ao curso universitário, seja ele em qualquer parte desse país, que não seja o processo de Alternância (Educando do CEGeo, UNESP, Jan. 2011).

Na mesma perspectiva, Jsf, militante da Pastoral da Juventude Rural e estudante do Curso Especial de Graduação em Geografia, diz que estes cursos de ensino superior do PRONERA, baseados na pedagogia da alternância, são a

única maneira que ela e outros militantes dos movimentos sociais têm para continuar estudando, pois o tempo-espaço camponês não é compatível com o tempo-espaço do curso regular. Estes cursos do PRONERA têm permitido a entrada das classes subalternas do campo na universidade. Relata que,

[...] é garantir uma massificação maior dos trabalhadores do campo entrarem na universidade. Porque do ponto de vista concreto a gente, a maioria aqui, não conseguiria entrar na universidade, no curso regular. Por quê? Porque a luta do dia a dia não permite isso, a militância não permite isso. Se não for dessa forma não consegue. Tem galera aí que passa a semana inteira na militância, então não dá no curso regular fazer as duas coisas, é praticamente impossível, quase que impossível. [...]. Então... através da pedagogia da alternância, através do PRONERA, da Educação do Campo, que eu acho que é uma política pública interessante [...] (Educanda do CEGeo, UNESP, Jan. 2011).

Caracterizado por uma gestão interinstitucional, na forma e no conteúdo, nos cursos do PRONERA, os pressupostos pedagógico-metodológicos são definidos a partir de um tripé: a demanda dos movimentos sociais, a colaboração proposta pelas instituições de ensino superior e a definição de uma política pública encaminhada para responder a essa demanda (UNESP, 2005). A realidade presente no campo atualmente é que justificou a criação do Curso de Graduação Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Este curso visa atender alunos das áreas de Reforma Agrária das regiões Sul e Sudeste do Brasil. De acordo com a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA)<sup>4</sup>, havia, nestas regiões, um número significativo de alunos que concluíram ou estavam cursando o Ensino Médio, porém, a continuidade da formação em nível superior para os integrantes destas comunidades era inferior à demanda. Existiam, respectivamente, 14.273 (10,5%) e 16.521 (11,7%) estudantes que estavam cursando o ensino médio nas regiões Sul e Sudeste. E, são respectivamente, 5.802 (6,4%) e 8.298 (8,9%) integrantes das referidas áreas que

---

<sup>4</sup> Dentre as informações educacionais produzidas pelo Inep, destaca-se a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA/2004, realizada pela Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais em parceria com INCRA/PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, com o objetivo de caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos do INCRA criados a partir de 1985. Nesse levantamento, foram pesquisados três públicos - Líderes Comunitários, Famílias Assentadas e Dirigentes de Escolas - , em 5.595 assentamentos localizados em 1.651 municípios (BRASIL, 2014).

já possuíam o ensino médio e representavam, portanto, um público real para este curso (UNESP, 2005).

Portanto, o público dos cursos do PRONERA é composto por uma população que sempre esteve excluída do acesso ao ensino superior devido à ausência de políticas públicas no campo. O PRONERA tem a função de corrigir esta histórica exclusão, reduzindo a sua marginalização. Mas, não apenas isso, esta política pública abre a possibilidade de construção de uma identidade de grupo social para os camponeses. Neste sentido, no que concerne ao Curso Especial de Graduação em Geografia, os critérios para a seleção dos educandos foram: ter o ensino médio completo; residir em assentamento dos Projetos da Reforma Agrária da região Sul ou Sudeste do Brasil; ser aprovado no vestibular; ser classificado dentro do número de vagas concedidas (UNESP, 2005).

No caso específico da entidade solicitante da aprovação do convênio<sup>5</sup>, a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), para a implantação do Curso Especial de Graduação em Geografia: licenciatura e bacharelado, as entidades parceiras foram: INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Associação Estadual de Cooperação Agrícola – AESCA/SP e ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes (UNESP, 2005).

Os estudantes do CEGeo têm um histórico de militância/resistência - sobretudo, nos movimentos socioterritoriais camponeses - e, em sua maioria, do modo de vida/territorialidade camponesa, antes de sua chegada ao CEGeo. Sendo assim, vamos conhecer, a partir de suas narrativas, o histórico de militância de alguns destes sujeitos antes de sua chegada ao curso, pois conhecendo suas trajetórias (espaço-temporais), poderemos entender com maior intensidade essa relação de inclusão destes sujeitos na universidade a partir do PRONERA-CEGeo:

Sou paranaense, sou filho de camponês lá do Paraná e no período minha família tinha posse de terra, outra época não tinha, e de qualquer forma sempre viveu na agricultura. E acabei vindo em São Paulo em 94

---

<sup>5</sup> É necessário salientar que este convênio foi formalizado em 2006, mas sua aprovação não ocorreu sem a presença de conflitos com a reitoria da universidade. Estes conflitos foram relatados pelos próprios sujeitos do CEGeo: coordenadores-educadores-educandos em suas narrativas. Estas narrativas estão presentes na tese de doutorado do autor do texto: <[http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis\\_teses/14/dr/rodrigo\\_camacho.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf)>.



pra ocupação de terra, eu já era militante, né [...], e estou até hoje, há exatamente 30 anos [...] (Educando do CEGeo, Dw, ENFF, Jul. 2010).

Eu nasci numa cidadezinha do interior do Ceará, pequena cidade no município, né, cidade chamada Pereio, cidade que fica em cima da serra, que a serra praticamente faz divisa com o Ceará, com o Estado do Rio Grande do Norte, leste do Estado, né... Com a construção de um açude nesse município nós perdemos as terras, né, nós perdemos as terras, eu nasci em 85... mais ou menos esses anos de 85, 86, 87, e aí meu pai se deslocou de lá pra vim trabalhar em outro município do Estado do Ceará que se chama Jaguaribara, né. Trabalhar de jagunço de fazendeiro mesmo, de vaqueiro de fazendeiro, né... Nessa região, nós começamos... a minha família passou a trabalhar como morador, rendeiro, rendeiro de um proprietário, um grande proprietário, cara que vinha lá... coronel, digamos assim, o grande proprietário de terras... Estudei na escola do campo, lá no campo, né, e depois eu passei a estudar na cidade de Jaguaribara. Estudava à noite, né, saía 4 horas de casa e chegava 1 hora da manhã, e de pau de arara, de ônibus. [...] (Educando do CEGeo, Ir, ENFF, Jul. 2010).

Faço 37 daqui há três dias, e local que eu venho é do Estado do Rio Grande do Sul aonde atuo na região Porto Alegre, regional Porto Alegre. O Movimento em que participo é o MST... Minha trajetória de vida... eu sou filho de pequeno agricultor, no município que fica no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, chamado Jaguarão, e a minha vida toda ela se deu na atividade agrícola, mas em períodos que, digamos assim, de aula, eu tive que me dirigir à cidade pra poder estudar. E, assim, fiz todo o primeiro grau (Educando do CEGeo, LT, UNESP, Jan. 2011).

Por meio dessas narrativas, pudemos conhecer quem são os sujeitos que participaram dessa política pública inclusiva de educação do PRONERA-CEGeo. Esta política pública permitiu, na prática, o acesso dos sujeitos do campo à universidade pública ao se formarem Bacharéis e Licenciados em Geografia. Este Curso lhes possibilitará atuarem na docência e no planejamento territorial em suas comunidades de origem, significando um instrumento de grande relevância para a inclusão social desses sujeitos que durante muito tempo foram excluídos do acesso ao sistema formal de educação.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As funções do PRONERA vão além da escolarização dos assentados, existem várias contribuições específicas deste Programa. Dentre as quais podemos destacar que esse programa, apesar de ser em âmbito nacional, considera a diversidade cultural regional e a organização socioterritorial das diversas dimensões política, econômica e social de cada assentamento; fortalece

parcerias na implantação dos projetos; estimula a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas; reelabora, permanentemente, a abrangência e o conteúdo da Educação do Campo como política pública; articula a política da educação com outras políticas de saúde, trabalho, cultura etc.; insere na agenda política de alguns Estados e Municípios brasileiros a Educação do Campo (MOLINA, 2004).

Há uma grande importância dos camponeses-militantes estarem na academia devido ao fato de que a universidade sempre foi um espaço para a elite se formar e formar seus herdeiros que iriam reproduzir a lógica dominante. É a legitimação do *status quo* das classes dominantes. O acesso à universidade sempre foi um direito negado às classes subalternas. Portanto, esta é a oportunidade para a classe subalterna ter acesso ao conhecimento científico, mesmo tendo a consciência de que esta não é a única forma de conhecimento existente.

Os cursos superiores do PRONERA permitem que os camponeses-militantes se apropriem do conhecimento técnico-científico para se desenvolverem pessoalmente e auxiliarem na luta dos movimentos socioterritoriais. Estes cursos possibilitam a efetivação do direito à educação que foi negado aos sujeitos do campo por tanto tempo. Direito este conquistado na luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. Assim, os camponeses formam seus militantes na universidade, ao mesmo tempo em que a presença dos movimentos socioterritoriais camponeses garantem que a universidade cumpra seu papel em sua totalidade, ou seja, de formação técnica, política e social.

As experiências de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas a partir do PRONERA permitem que visualizemos o protagonismo da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais camponeses, na elaboração de uma política pública que está construindo uma nova visão sobre o Campo, sobre a Educação e a Democracia.

A formação de 400 mil jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária e a capacitação de cerca de 300 profissionais para atuarem na Assessoria Técnica, Social e Ambiental nos Assentamentos de Reforma Agrária e

na agricultura familiar camponesa, demonstra a efetivação de seu objetivo de construção de um desenvolvimento territorial rural inclusivo.

## 7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 19-54.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do programa nacionais de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004b. p. 37-56.

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 39-74. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 1).

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural**. Aquidauana: UFMS, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera**. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRASIL. II **PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: MDA, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em:  
< [http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis\\_teses/14/dr/rodrigo\\_camacho.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf)>.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 53-91. (Por Uma Educação do Campo, 5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. V. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. Tradução: Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V. 1.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 349-355.

MICHELLOTTI *et al.* Educação do Campo e Desenvolvimento. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 13-25. (Série NEAD Debate, 20).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.

MOLINA, Mônica Castagna. Pronera como construção prática e teórica da educação do campo. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **A**

**educação na Reforma Agrária em perspectiva.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 61-85.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. In: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8, 2003, Goiás. [**Trabalhos apresentados**], [S.L: s.n.], p. 1-11. Mimeografado.

PAIVA, Irene Alves de. Escolaridade, inclusão e participação no Pronera. In: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRÔ, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 103-113.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SÁ, Lais Mourão; MOLINA, Mônica Castagna. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **Relatório da 1ª etapa do curso especial de graduação em geografia.** Convênio INCRA/PRONERA/UNESP/ENFF. Presidente Prudente: [s.n], 2007.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. **Curso de geografia:** licenciatura e bacharelado. Projeto Político-Pedagógico. Presidente Prudente, 2005. (não publicado).

Enviado em: 27 jan. 2016  
Aceito em: 24 nov. 2016

Editores responsáveis: Kelci Pereira e Alysso Ramos Artuso