



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RODOLFO SANTOS DE MIRANDA**

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA  
AGRÁRIA E SEU SUPOSTO CARÁTER CONTRA-  
HEGEMÔNICO: análise da implementação do programa na  
UEFS – 2005 a 2008**

Feira de Santana  
2017

**RODOLFO SANTOS DE MIRANDA**

**PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA  
E SEU SUPOSTO CARÁTER CONTRA-HEGEMÔNICO: análise da  
implementação do programa na UEFS – 2005 a 2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana – BA  
2017

### **Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

M645

Miranda, Rodolfo Santos de

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e seu suposto caráter  
contra-hegemônico : análise da implementação do programa na UEFS – 2005 a  
2008 / Rodolfo Santos de Miranda. – 2017.

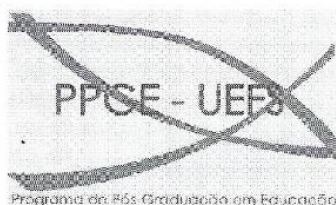
230 f. : il.

Orientadora : Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).  
2. Educação do campo. 3. Contra-hegemonia. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira  
Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(81):332.021.8



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## **RODOLFO SANTOS DE MIRANDA**

### **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E SEU SUPOSTO CARÁTER CONTRA-HEGEMÔNICO: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NA UEFS – 2005 A 2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 07 de julho de 2017

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Orientadora - UEFS

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Nalva Rodrigues Araújo Bogo – Primeira Examinadora - UNEB

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Antonia Almeida Silva - Segunda Examinadora - UEFS

Prof. Dr. Fábio Dantas de Souza Silva - Terceiro Examinador - UEFS

**RESULTADO: .....APROVADO.....**

Dedico este trabalho à todos os membros da equipe do PRONERA/UEFS que se empenharam na concretização do projeto, em particular os coordenadores locais, monitores alfabetizadores e educandos; à Vanessa, minha Linda Flor, por ser minha companheira em todos os momentos; aos filhos que ainda virão; e a Dona Marlene, que cotidianamente, desde a minha tenra idade, ensina-me o significado da palavra *luta*.

## AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível graças a contribuição e competência de pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram nesse árduo processo. Por isso, essa pesquisa tem um importante e necessário caráter coletivo.

Dessa maneira, começo agradecendo a Vânia, que tanto me incentivou a continuar os estudos no mestrado e deu importantes contribuições para a elaboração do pré-projeto.

A todos os meus colegas da Turma 2015, com os quais aprendi das mais variadas formas. Em particular agradeço a Gilmara, uma grande amiga que compartilhei praticamente todos os momentos de angústias e conquistas; a Hundira, uma companheira doida de pedra com quem dividi excelentes momentos de aprendizado; e a Jussiana, Adriana, Tailanne, Luisa e Gracielia, outras personalidades com quem tive oportunidade de compartilhar momentos marcantes e de muita resenha.

A todos os professores com quem tive oportunidade de compartilhar ricas vivências no mestrado, como Denise, Malena, Marcos, Marinalva e Miguel. Agradeço a professora Alessandra e a todas as alunas do curso de Pedagogia que me acolheram no tirocínio, tornando-o uma experiência enriquecedora.

A Ludmila, a mão amiga, competente e profissional que me orientou nessa jornada. Sem suas importantes reflexões, contribuições e parceria eu não teria conseguido concluir esse trabalho. A você toda minha reverência, muito obrigado! Aos professores da banca, Antonia, Nalva e Fábio, pelas ricas contribuições na qualificação, que muito me ajudaram no desenvolvimento da pesquisa.

Aos militantes da FETAG-BA, da Pastoral Rural e da CONTAG que corresponderam aos meus chamados, em particular Wellington, Maria Baixinha e Larissa. Aos colegas bolsistas e orientadores do PRONERA que gentilmente compartilharam seus arquivos pessoais sobre o projeto. A servidora da Regional do INCRA, Flávia, que com uma imensa disponibilidade me ajudou a reunir vasta documentação. A Juci por todo o apoio e disponibilidade. Aos Pró-reitores de Extensão, Malena e Márcio, que abriram as portas da PROEX para essa pesquisa. A Hélio e Regina, servidores da UEFS na secretaria do PPGE, por toda disponibilidade.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da cidade de Terra Nova e do Colégio Estadual João Baptista Carneiro em Feira de Santana, intelectuais e parceiros de militância que diariamente me ensinam sobre resistência e luta, evidenciando que o trabalho do professor urgentemente coloca-se para além da sala de aula.

Aos meus amigos Elizeu e Geci, Saulo e Valéria, Forlan, Josefa, Janinha, João Lucas, Maurício, Bira da Hora e tantos outros que me incentivaram e com muito amor me ajudaram a suportar o fardo da pesquisa. Agradeço também àqueles que, mesmo hoje estando longe, sempre alimentaram em mim as essenciais inquietações sobre a realidade concreta, em particular Acma, Fabrício e Diego.

Aos meus familiares, por todo carinho e disponibilidade ao estender a mão nas correrias da vida, em particular meus irmãos Nadson, Narley e Júnior (com os quais tanto aprendo), minhas cunhadas e sobrinhos/as; as minhas tias, em particular tia Josefa, por ser tão presente e carinhosa; aos meus avós e trabalhadores rurais, Dona Tonha e Seu Quinha, minha Mamãe e meu Papai, a quem tanto devo em aprendizado; a minha segunda família, Dona Nete, Seu Rudival, Victor e Vinícius, por todo o carinho dedicado por todo esse tempo.

De forma particular a minha mãe, Dona Marlene, pessoa que sempre me ensinou que a vida é LUTA, que a luta se faz com DIGNIDADE e SABEDORIA e que sem ESPERANÇA nada se alcança. Obrigado por ter compreendido a pedagogia da vida e tentar me ensinar diariamente sobre ela – um dia chego lá. Essa dissertação tem muito da senhora, te amo!

De maneira especial agradeço a minha amiga, amante e mulher, Vanessa, minha Linda Flor. Obrigado por seu companheirismo, por ter me incentivado e alimentado em mim o desejo de desenvolver esse trabalho. Sem seus carinhos, amor, motivações, reflexões e leituras, eu nem teria iniciado essa pesquisa. Essa conquista é nossa! Muito feliz em ter compartilhado cada momento ao seu lado, meu amor para a eternidade.

Por fim, agradeço a Deus, por ter me dado a oportunidade de viver esse importante processo formativo, e a intercessão da Sagrada Família. Certo de que sempre me carregaram no colo.

Odeio os indiferentes. [...] acredito que "viver significa tomar partido". [...]

A indiferença atua poderosamente na história. Atua passivamente, mas atua. É a fatalidade; e aquilo com que não se pode contar; é aquilo que confunde os programas, que destrói os planos mesmo os mais bem construídos; é a matéria bruta que se revolta contra a inteligência e a sufoca. O que acontece, o mal que se abate sobre todos, o possível bem que um ato heroico (de valor universal) pode gerar, não se fica a dever tanto à iniciativa dos poucos que atuam quanto à indiferença, ao absentismo dos outros que são muitos. O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça quanto porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa enrolar os nós que, depois, só a espada pode desfazer, deixa promulgar leis que depois só a revolta fará anular, deixa subir ao poder homens que, depois, só uma sublevação poderá derrubar.

[...]

Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura que estamos a construir. Nessa cidade, a cadeia social não pesará sobre um número reduzido, qualquer coisa que aconteça nela não será devido ao acaso, à fatalidade, mas sim à inteligência dos cidadãos. Ninguém estará à janela a olhar enquanto um pequeno grupo se sacrifica, se imola no sacrifício. E não haverá quem esteja à janela emboscado, e que pretenda usufruir o pouco bem que a atividade de um pequeno grupo tenta realizar e afogue a sua desilusão vituperando o sacrificado, porque não conseguiu o seu intento.

Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

*Antonio Gramsci*



## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o projeto desenvolvido por meio Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se encontra dentro das políticas públicas para a Educação do Campo, através da parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura (FAPEC), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia (FETAG-BA) e a Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso, na modalidade de alfabetização de Jovens e Adultos, no período de 2005 a 2008. A pesquisa problematizou o processo de construção e desenvolvimento do projeto, buscando compreender em que medida se concretizou a suposta proposta contra-hegemônica do programa. A partir da teoria crítica, foram utilizadas referências como Gramsci (1989, 2007), Ribeiro (2010) e Caldart (2004, 2009), que respaldaram as categorias de análise Contra-hegemonia e Educação do Campo, demarcando o recorte de classe da pesquisa. Baseando-se na metodologia qualitativa, foi utilizada a pesquisa documental a partir da análise de conteúdo, servindo-se de documentos produzidos pelos parceiros do PRONERA/UEFS como por exemplo, o texto base do Projeto, os relatórios avaliativos das instituições e equipes envolvidas ao longo do percurso, o texto do convênio estabelecido interinstitucionalmente, os módulos de estudo do PRONERA, além das Manuais de Operações do programa. Constatou-se entre outras coisas, que o projeto do PRONERA/UEFS, ao pautar-se em uma concepção de educação construtivista (relacionada às diretrizes internacionais para a educação do século XXI criadas pela ONU e UNESCO), distanciou-se dos princípios políticos pedagógicos da educação do campo, negando de forma contraditória, a gênese da proposta educacional nascida com as lutas sociais do campo nas últimas décadas do século XX. Constatou-se também inúmeras contradições na participação e papel dos representantes da tríade movimentos sociais, Incra e universidade no processo de implementação e desenvolvimento da proposta, que trouxeram implicações para uma satisfatória execução da proposta em sua essência. Tais contradições colocaram sob risco a concepção de educação do campo na proposta educacional, assim como o potencial emancipatório que o PRONERA defende enquanto projeto contra hegemônico de/para as lutas sociais no/do campo.

**Palavras-chave:** Contra-hegemonia; Educação do Campo; Movimentos Sociais do Campo.

## ABSTRACT

This essay's research subject is the project developed by the National Program of Education in Agrarian Reform (PRONERA), which is into the public politics for rural education, through a partnership with the State University of Feira de Santana (UEFS), Foundation for Research, Education and Culture (FAPEC), Ministry of Agrarian Development (MDA), Regional Superintendence of the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA), Federation of Agricultural Workers in Bahia State (FETAG-BA) and the Rural Pastoral of Paulo Afonso Diocese in the modality of youth and adult literacy from 2005 to 2008. This research discussed the process of construction and development of the project, pursuing the understanding of how the program counter-hegemonic proposal was concretized. Based on the critical theory, the references used were Gramsci (1989, 2007), Ribeiro (2010) and Caldart (2004, 2009), that supported the analysis categories Counter-hegemony and Rural Education, establishing the research profile. Based on the qualitative methodology, a documentary research was used from the content analysis, which served as documents produced by the partners from PRONERA/UEFS, such as the project main text, the institution and supporting team evaluation reports, the text of interinstitutionally established agreement, the PRONERA study modules, in addition to the Program Operational Manuals. Among other findings, it was verified that the PRONERA/UEFS project, when guided in a conception of constructivist education (related to international guidelines for education in the twenty-first century, created by ONU and UNESCO), stood apart from the rural educational political principles. It denied, in a contrasting way, the origin of the educational proposal brought up from the rural social struggles in the last decades of the twentieth century. It was also verified a great number of contradictions related to the participation and role of the representatives in the triad of social movements, Incra and university on the process of implementation and proposal development, which brought implications for a satisfactory proposal implementation in its essence. These conditions risked the concept of rural education on the learning proposal, as well as the emancipatory potential, which PRONERA defends as a counter-hegemonic project from/to the social rural struggles.

**Key-words:** counter-hegemonic; Rural Education; Rural Social Movements.

## RELAÇÃO DE QUADROS, ORGANOGRAMAS E MAPAS

<b>Quadro 01</b>	Estrutura Fundiária e Índice Gini no Brasil: 1992, 1998, 2003.....	76
<b>Quadro 02</b>	Ocupações de terra no Brasil: 1991-2000.....	78
<b>Quadro 03</b>	Conflitos de terra no Brasil: 1991-2000.....	81
<b>Quadro 04</b>	Principais produções do MST sobre educação: 1990-1998.....	94
<b>Quadro 05</b>	Congressos Nacionais da CONTAG: 1990 – 1998.....	106
<b>Organograma 01</b>	Estrutura Administrativa do PRONERA: 1998.....	121
<b>Organograma 02</b>	Estrutura Administrativa do PRONERA: 2001.....	124
<b>Organograma 03</b>	Estrutura Administrativa do PRONERA: 2004.....	127
<b>Quadro 06</b>	Mudanças nos três primeiros Manuais de Operações do PRONERA – gestão administrativa e pressupostos teóricos-metodológicos .....	130
<b>Quadro 07</b>	Principais atribuições dos parceiros no PRONERA/UEFS 2005-2008...	141
<b>Mapa 01</b>	Cidades com assentamentos da FETAG-BA que participaram do PRONERA/UEFS 2005-2008.....	147
<b>Mapa 02</b>	Cidades com assentamentos e acampamentos da Pastoral Rural que participaram do PRONERA/UEFS 2005-2008.....	148
<b>Quadro 08</b>	Principais atribuições da equipe do PRONERA/UEFS 2005-2008.....	150
<b>Organograma 04</b>	Equipe do PRONERA/UEFS 2005-2008.....	152
<b>Quadro 09</b>	Divisão dos pólos do PRONERA/UEFS 2005-2008.....	156
<b>Quadro 10</b>	Orçamento do PRONERA/UEFS 2005-2008.....	157
<b>Organograma 05</b>	Princípios do PRONERA/UEFS 2005-2008 – diálogo, interação e participação.....	173
<b>Quadro 11</b>	Relatórios de visitas de acompanhamento do PRONERA/UEFS 2005- 2008.....	180
<b>Quadro 12</b>	Relatórios finais do PRONERA/UEFS 2005-2008: bolsistas universitários (BU) e professor orientador (PO).....	193

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais
BU	Bolsista Universitário
CDL	Câmara de Diretores Lojistas
CIFS	Centro das Indústrias de Feira de Santana
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNTR	Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUB	Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ENERA	Encontro Nacional das Educadores e Educadores da Reforma Agrária
ENFOC	Escola Nacional de Formação da CONTAG
FAPEC	Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura
FETAG-BA	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNRA	Fórum Nacional pela Reforma Agrária
FNVC	Fórum Nacional contra a Violência no Campo
FSA	Feira de Santana
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
Master	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRAM	Modelo de Reforma Agrária de Mercado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
MTb	Ministério do Trabalho
ONG's	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PADRS	Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável
PO	Professor Orientador
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
UDR	União Democrática Ruralista
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
Ultab	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO: possíveis caminhos para a construção de um projeto contra-hegemônico .....</b>	<b>34</b>
1.1 – Movimentos Sociais: delimitando o território de análise .....	35
• Movimentos sociais populares: as classes subalternas em perspectiva .....	40
1.2 – O rural como um território de contradições: a organização camponesa no Brasil a partir dos anos 1950.....	43
1.3 – As propostas de reforma agrária dos movimentos sociais do campo e do Partido dos Trabalhadores entre 1984 e 2003.....	49
1.4 – Concepção de educação do campo como construção de um projeto contra-hegemônico.....	61
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>A LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1990: os movimentos sociais e a proposta de educação que originou o PRONERA .....</b>	<b>70</b>
2.1 – O contexto de criação do PRONERA: as lutas sociais por terra na década de 1990...71	
2.2 – O PRONERA como política de governo: um desafio educador para os sujeitos coletivos do campo .....	83
2.3 – Raízes do PRONERA: A construção das propostas de educação do MST e da CONTAG entre 1990-1998 .....	91
• MST e a educação: a construção de uma proposta político-pedagógica para a base .....	94
• A CONTAG e a educação: um projeto de formação voltado para os dirigentes sindicais .....	104
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>COMPREENDENDO O PROJETO PRONERA/UEFS 2005-2008: análise da proposta inicial.....</b>	<b>117</b>
3.1 – Movimentos sociais do campo e o seu protagonismo na constituição do PRONERA: os três primeiros manuais de operações em pauta.....	118

3.2 – A parceira no PRONERA/UEFS 2005-2008 .....	133
3.3 – A abrangência do projeto e a equipe pedagógica do PRONERA/UEFS.....	145
3.4 – Limitações do planejamento: o Plano de Trabalho do PRONERA/UEFS 2005-2008 .....	154

#### **CAPÍTULO 4**

### **O PRONERA/UEFS 2005-2008 EM SUA DINÂMICA INSTITUCIONAL: qual o potencial da contra-hegemonia? .....**

**160**

#### 4.1 – A concepção de educação do PRONERA/UEFS 2005-2008: o projeto e a capacitação inicial dos monitores alfabetizadores e dos coordenadores locais.....

161

- A proposta pedagógica no projeto: traços de uma concepção de educação ..... 161
- A capacitação inicial: a concepção de educação do projeto em evidência..... 165
- A avaliação da capacitação inicial: dificuldades enfrentadas e uma outra concepção de educação do campo ..... 174

#### 4.2 – A formação continuada do PRONERA/UEFS 2005-2008: as propostas de educação do campo em cheque .....

178

#### 4.3 – A conclusão do PRONERA/UEFS 2005-2008: seu caráter contra-hegemônico em pauta .....

192

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**

**207**

### **REFERÊNCIAS .....**

**216**

### **FONTES DOCUMENTAIS.....**

**224**

### **ANEXO: Termo de Anuência.....**

**230**

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o projeto desenvolvido por meio Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se encontra dentro das políticas públicas para a Educação do Campo, através da parceria entre a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura (FAPEC), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia (FETAG-BA) e a Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso, na modalidade de alfabetização de Jovens e Adultos, no período de 2005 a 2008. A pesquisa problematizou a implementação do projeto, buscando compreender em que medida se concretizou a suposta proposta contra-hegemônica do programa.

O PRONERA/UEFS, desenvolvido através da Pró-reitoria de Extensão (PROEX), tinha como proposta alfabetizar 2.400 jovens e adultos acampados e assentados em 41 cidades da Bahia, ligados a FETAG-BA e a Pastoral Rural (FEIRA DE SANTANA, 2005). Os projetos do PRONERA, segundo as orientações do Manual de Operações de 2004, devem conceber a educação como uma das formas de intervir criticamente na realidade a qual o sujeito está inserido. Nesse contexto, no Manual mencionado foi adotada as referências em educação do campo como um meio de relacionar a educação à luta pela terra, dentro de um contexto de disputa de diferentes projetos para o desenvolvimento do campo no Brasil (BRASIL, 2004).

As inquietações desse trabalho surgiram da minha experiência enquanto bolsista<sup>1</sup> do programa, em que atuei no período de dezembro de 2006 a fevereiro de 2008. Durante a execução do projeto houve alguns entraves, dificultando o desenvolvimento de algumas atividades previstas, como por exemplo as visitas de acompanhamento feitas por representantes da universidade aos acampamentos e assentamentos. O processo de implementação do PRONERA como um todo dentro da UEFS e as relações estabelecidas

---

<sup>1</sup> Participei do PRONERA/UEFS dentro da área de Humanas como estudante do curso de Licenciatura em História na condição de bolsista pesquisador, tendo como funções: realizar viagens para acompanhamento e formação continuada nos acampamentos e assentamentos rurais, planejamento e elaboração de materiais didáticos, produção de trabalhos acadêmicos, buscar informações sobre o desenvolvimento das atividades nos assentamentos e acampamentos, dentre outras atribuições, sendo um importante mediador entre a UEFS e os movimento sociais parceiros.

entre os sujeitos envolvidos neste processo, foram levantando várias questões em torno do programa e seus objetivos, enquanto parte da política pública para o campo.

Diante dessas questões, a discussão a respeito desse programa torna-se importante para melhor compreensão do desenvolvimento das políticas públicas educacionais para o campo na atualidade brasileira, principalmente porque o PRONERA surgiu a partir de mobilização e propostas dos movimentos sociais do campo, quando assumiram o papel de protagonistas, na proposição de políticas públicas, assim como na corresponsabilidade para com o seu desenvolvimento. Além disso, torna-se salutar compreender como os movimentos sociais tem buscado construir e implementar seus projetos emancipatórios.

- **Objeto de Pesquisa**

Vivemos em uma sociedade marcada por conflitos e tensões sociais, em que grupos com interesses antagônicos disputam espaços e lutam pela consolidação de suas concepções de mundo e de sociedade. No Brasil, historicamente, os governos, em geral mais alinhados às propostas liberais, representam e defendem os interesses das classes dominantes, ao criar mecanismos para manter sua hegemonia. Em contrapartida, grupos sociais organizados, em particular os movimentos sociais populares, buscam reagir às ações de caráter dominante por parte do governo, construindo propostas que negam essas ações de cunho liberal (GOHN, 2013, p. 30-31). Muitas delas se configuram em políticas públicas, que diante de várias demandas são constituídas também por pressões e mobilizações dos sujeitos coletivos das classes subalternas.

No que se refere à história recente do Brasil, segundo Ribeiro (2010), os movimentos sociais populares, em particular os do campo, ganharam força a partir da década de 1950 no Brasil, com grande destaque para a atuação das Ligas Camponesas<sup>2</sup>. Mesmo com o caráter autoritário dos governos militares após 1964, esses movimentos sociais ganharam novo vigor a partir do final da década de 1970, especialmente com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na primeira metade dos anos 1980. Para a autora, esses movimentos sociais se configuraram enquanto sujeitos políticos coletivos, portadores de um novo projeto de sociedade e de educação,

---

<sup>2</sup> As Ligas Camponesas foram organizações de camponeses formadas a partir da década de 1940 no Brasil. Foi um dos movimentos mais importantes em prol da reforma agrária e da melhoria das condições de vida no campo. Tiveram mais força a partir de meados da década de 1950, exercendo intensa atividade até a queda de João Goulart em 1964, por meio do golpe militar (COSTA, 2012, p.40-41).



estando imersos no contexto de desafios colocados pelo capitalismo, que concebe o campo como meio de reprodução e ampliação do capital.

Nessa perspectiva, situando-se enquanto um programa dentro das políticas públicas para a educação do campo do governo federal, desenvolveu-se o PRONERA, como reivindicação dos movimentos sociais do campo. Esse programa se constituiu em política pública de governo em abril de 1998, pelo extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), numa parceria entre Governo Federal, Instituições de Ensino Superior (IES) e Movimentos Sociais do Campo<sup>3</sup>, tendo como objetivo geral “fortalecer a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, utilizando metodologias específicas para o campo, que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável no Brasil” (BRASIL, 1998, p.10).

Inicialmente o programa voltou-se basicamente para a alfabetização de jovens e adultos, sendo considerado uma conquista dos movimentos sociais do campo, já que a educação, atendendo às suas especificidades e buscando fortalecer a luta pela terra, tornou-se uma das principais reivindicações desses movimentos, principalmente na década de 1990. No início dos anos 2000 o programa tornou-se mais amplo, desenvolvendo, além da alfabetização, educação básica, cursos profissionalizantes, graduação e especialização (MARIALVA, 2011). E, depois de um longo processo de reivindicações por parte dos movimentos sociais, o programa deixou de ser política de governo e passou a política de Estado, em 2010<sup>4</sup>.

Com relação ao aparato legal no qual o PRONERA se constituiu, pode-se citar como principal referência o Manual de Operações, que está em sua quinta edição. Como política de governo, o primeiro Manual de Operações foi formulado em 1998, apresentando o projeto, seus objetivos, princípios teóricos-metodológicos e linhas de ação com o intuito de nortear os movimentos sociais e universidades parceiras. Porém, novas versões foram publicadas em agosto 2001, abril de 2004, maio de 2011 e agosto de 2014, esse último em vigor até o período de elaboração dessa pesquisa.

Além dos manuais de operações, portarias, decretos e normas foram promulgadas com o intuito de regular pontos específicos do PRONERA (MARIALVA, 2011). A Portaria/INCRA/ P/Nº 687 de 27 de setembro de 2004 ampliou os beneficiários do programa: com ela, além da população rural de projetos de assentamentos da reforma

---

<sup>3</sup> Essa tríade deve se fazer presente em todos os projetos do PRONERA no Brasil.

<sup>4</sup> Foi oficializado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio Decreto Nº 7.352/2010 publicado no Diário Oficial da União (DOU) 05/11/2010.

agrária, formam incluídos agricultores familiares atingidos por construção de barragens hidroelétricas, que se enquadrassem no perfil proposto pela portaria. A Instrução Normativa Nº 18, de 09 de maio de 2005, têm como objetivo regular os repasses relativos a educação dos trabalhadores rurais. A Norma de Execução do INCRA/DD Nº 73, de 30 de maio de 2008, normaliza alterações na operacionalização do programa, buscando adequá-lo ao orçamento da União e estabelecer novo valor unitário por aluno/ano para atender a implantação dos projetos.

A partir dessas diretrizes, a proposta de educação que fundamenta o PRONERA se relaciona diretamente com a questão da terra e do trabalho, principal ponto de tensão entre governo e os movimentos sociais. Contraditoriamente, enquanto o primeiro valorizava o agronegócio<sup>5</sup> dentro da lógica do capital, o segundo buscou a reforma agrária no país, lutando pela efetivação de suas várias demandas nas áreas reformadas (MOLINA E JESUS, 2011).

Dentro desse embate, a década de 1990 foi emblemática para os movimentos sociais e sindicais do campo – com destaque para o MST e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) – que, a partir de suas especificidades, fizeram frente às propostas defendidas e implementadas pelos governos para o desenvolvimento do campo, principalmente nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997; 1998-2002) (MUNARIM, 2008; PUZIOL, 2012).

As políticas adotadas pelos governos nesse período com caráter liberal, defendiam e incentivavam o agronegócio em detrimento dos povos que viviam no/do campo. Assim, neste cenário de alinhamento do país às demandas do capital internacional, ampliou-se a produção em larga escala de produtos agrícolas para a exportação. Nesse contexto, o modo de vida camponês foi marginalizado, não se enquadrando no modelo de campo hegemonicamente proposto, defendido e implementado pelo governo.

Afinado ao neoliberalismo e à redução do papel do Estado nas garantias sociais, o governo de Fernando Henrique Cardoso inviabilizou a produção dos pequenos agricultores quando se alinhou à política internacional do agronegócio (PUZIOL, 2012, p. 73).

Nessa conjuntura, os movimentos sociais populares do campo, como o MST, assumiram a defesa de um outro modelo de desenvolvimento para o campo, organizando-se para concretizar a reforma agrária popular no Brasil, respeitando o trabalho e os modos de vida dos camponeses e incentivando sua permanência digna no campo (STEDILE,

---

<sup>5</sup> Segundo Fernandes (2012), o agronegócio é um complexo de sistemas, criado a partir das demandas do capitalismo, tendo como base a agropecuária.

2012). Esses sujeitos coletivos vêm disputando junto ao governo a implementação de suas propostas, se contrapondo às empresas do agronegócio, cada vez mais alinhadas às exigências do capital internacional.

Naquele contexto de acirramentos, a proposta de educação do campo surgiu, partindo dos pressupostos de que a *terra* é meio essencial de sobrevivência do camponês, que a *educação* é uma estratégia fundamental para a sua permanência no campo e que, com a expansão do agronegócio, isso vem sendo cada vez mais negado a esses sujeitos. Logo se, “ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva do capital, que não pertence a comunidade, mas ao indivíduo [...], como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra?” (RIBEIRO, 2010, p. 197).

Assim, a concepção de educação do campo que deu origem ao PRONERA surgiu do contexto de luta pela terra, almejando tornar-se um dos instrumentos para a concretização da reforma agrária no Brasil, tendo como horizonte a emancipação das classes subalternas. Com isso, “a educação do campo como construção coletiva adentra a instituição escola e amplia as formas de lutas fora da escola por formação humana e pela efetivação de processos de conscientização política” (SOUZA, 2012b, p. 748).

A partir dessa proposta de educação, os movimentos sociais do campo propõem um modelo de sociedade que se opõe a lógica do capital defendida pelas empresas rurais, o agronegócio e incorporada pelo governo. Assim, com o objetivo de concretizar suas demandas, dentre outras ações, buscam políticas públicas educacionais que defendam e legitimem seus objetivos. São essas políticas que deram origem ao PRONERA:

Os movimentos sociais populares rurais/do campo, que, nas suas lutas, propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a educação do campo em projeto popular de sociedade, no qual a *emancipação humana* é o horizonte para o qual se orienta sua caminhada. (RIBEIRO, 2010, p.189).

No entanto, todo o processo de construção do PRONERA, desde o surgimento da educação do campo enquanto proposta dos movimentos sociais, até a sua consolidação enquanto programa de governo na gestão de FHC em 1998, foi marcado por tensões e conflitos. Nesse cenário, estavam inseridos grupos de diferentes classes sociais, disputando projetos de sociedade antagônicos, buscando junto às agências governamentais a efetivação de suas propostas.

Atento a essa teia complexa que envolve diferentes atores sociais e seus antagônicos projetos, o presente trabalho dialoga com a concepção de Estado ampliado em Gramsci (2007), entendendo-o como um espaço em conflito e em disputa. Assim, o governo não

está exclusivamente a serviço das classes dominantes, mas engloba diversos grupos da sociedade civil, aliados e/ou antagônicos (como os empresários do agronegócio e os diversos movimentos sociais do campo), disputando a concretização de suas propostas, apresentando forte cunho classista. O PRONERA, como uma proposta oriunda das classes subalternas, viveu e vive as questões que permeiam esses embates, inerentes aos diferentes projetos de sociedade.

Até mesmo os movimentos sociais do campo, buscando superar os desafios estruturais do mundo capitalista, encontram limites na luta por implementação de políticas públicas educacionais, apresentando avanços e refluxos (SILVA, 2014). Além disso, diversos sujeitos coletivos do campo disputaram a implementação de políticas e programas educacionais, apresentando demandas, princípios, bases filosóficas, estratégias de reivindicação e projetos de mundo com suas particularidades, não formando um todo homogêneo. No desenvolvimento desse trabalho, essas questões foram levadas em consideração.

A partir de todo esse debate sobre educação e sociedade, que põe em cheque a concentrada estrutura agrária do país e vislumbra a construção de um novo homem, o PRONERA, na última década, foi tema recorrente de pesquisa nas mais diversas áreas de conhecimento. Em algumas delas o programa aparece como estudo secundário, mas em muitas outras surge como o eixo norteador das pesquisas. Em busca realizada no dia 26/10/2015 nos portais da Capes e Scielo, foram usados dois termos, “PRONERA” e “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, surgindo trinta e um trabalhos nos resultados da busca. Além desse, outros textos foram encontrados analisando referências de trabalhos sobre o PRONERA.

Dessa forma, foram identificados 41 trabalhos, entre dissertações de mestrado (34), teses de doutorado (04) e artigos (03), divididos entre a área de Educação (31), Geografia e Desenvolvimento Sustentável (07), Direito (02) e Administração (01).

Voltando-se para a área de Educação, observa-se 10 trabalhos sobre currículo e formação de profissionais em educação do campo, 06 pesquisas sobre a proposta pedagógica e educacional dos cursos do PRONERA, as experiências educativas nos assentamentos e o regime de alternância, 01 trabalho sobre o sentido de ruralidade na execução do PRONERA, 01 pesquisa sobre o acesso dos povos do campo à universidade pública e 13 trabalhos sobre o modelo de gestão do programa, análise de projetos enquanto política pública e sua relação com as lutas travadas pelos movimentos sociais do campo pela conquista da terra, práticas políticas e a relação entre os parceiros.

Com o intuito de direcionar a discussão, buscando uma maior relação com os estudos dessa pesquisa, foram apresentadas adiante no texto os últimos treze trabalhos citados anteriormente. Essa escolha se relaciona com a necessidade de analisar textos que dialoguem com o tema aqui proposto, além de perceber a importância de delimitar o campo investigativo dessa pesquisa.

Jeinni Puziol (2012), discutindo a relação entre políticas públicas para a educação do e no campo e os territórios de resistência no estado do Pará, concluiu que a educação torna-se um importante instrumento de transformação social e que as políticas para a educação do campo são fundamentais para a construção de uma contra-hegemonia pelos movimentos sociais do campo, evidenciando que é possível a construção de uma nova realidade diferente do capitalismo. A autora evidencia que, no processo de desenvolvimento dessas políticas públicas, é imprescindível a atuação dos sujeitos do MST, problematizando e apontando que tais políticas são viabilizadas por um Estado burguês:

É necessário que os movimentos sociais estejam atentos ao estreitamento das relações com o Estado, porque não se pode perder de vista que o mesmo legitima as relações de dominação características da sociedade capitalista. (PUZIOL, 2012. p.98)

Dalva Maiza Medeiros Costa (2012), através de sua dissertação de mestrado, analisou os avanços e os limites nos dez anos do PRONERA (1998-2008) no estado da Paraíba. A autora concluiu que, apesar das limitações, principalmente de cunho financeiro, o PRONERA “tem indiscutível relevância na construção da educação no campo no nosso estado, por se constituir num importante mecanismo de acesso à educação aos povos do campo” (COSTA, 2012, p.08), relacionando-se com o desenvolvimento local e regional a partir dos assentamentos.

Para a autora, a década de 1990 foi marcada pelo alinhamento do governo brasileiro às políticas neoliberais. Contudo, foi justamente nesse período que as discussões sobre a educação do campo trazidas pelos movimentos sociais ganharam fôlego, ampliando o espaço na legislação em âmbito nacional, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996<sup>6</sup> (lei 9.394 de 1996) e a criação do PRONERA em 1998.

---

<sup>6</sup> O artigo 28 da LDB/96 afirma que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996), prevendo, dentre outros aspectos, adaptações dos conteúdos curriculares, metodologias e calendário escolar.

No entanto, para Costa, nesse mesmo trabalho, as conquistas da década de 1990 não surgiram do acaso. A autora retoma as décadas de 1950-1960 para justificar os avanços da década de 1990 apontando as Ligas Camponesas como grande motivadora na constituição do MST na década de 1980. Nessa trajetória, os movimentos sociais acabaram por se debruçar nas concepções de educação popular de Paulo Freire, pois:

Essa concepção de educação, inspirada na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, é uma educação libertadora, nascida e fortalecida no seio das classes populares e de seus movimentos sociais que busca romper ou superar uma concepção de educação tradicional, “bancária”, largamente utilizada na educação escolar, a serviço dos setores dominantes, numa perspectiva de consolidar um projeto hegemônico de dominação econômica, ideológica e cultural. Insurge-se assim como uma educação contra-hegemônica, posto que reclama e afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociedade (COSTA, 2012, p.47).

Outra grande contribuição para os estudos sobre o PRONERA foi dada por Maria Elcineide de Albuquerque Marialva (2011), que analisou de que forma os movimentos sociais obrigaram o Estado a criar políticas públicas educacionais para o campo e como fazem para manter a continuidade dessas ações. A autora, em concordância com as anteriormente citadas, observa os movimentos sociais como protagonista na proposição e desenvolvimento dessa política pública do governo federal, direcionando suas análises para o PRONERA nos estados do Pará e São Paulo, tomados como exemplos em seu trabalho.

Marialva, nesse mesmo trabalho, concluiu que para o Estado criar e manter políticas públicas educacionais para o campo, onde os movimentos sociais sejam protagonistas das mesmas, se faz necessário organização e mobilização para forçá-lo a isso. Assim, “quanto maior a presença dos movimentos sociais maior a presença das ações do PRONERA”, caso contrário, “o Estado não cumpre em sua totalidade com ações educativas advindas do PRONERA, a exemplo disso são os contingenciamentos dos recursos financeiros para o desenvolvimento dos Convênios vinculados ao Programa” (MARIALVA, 2011. p. 152).

Continuando as análises sobre dissertações relacionadas ao presente trabalho, podemos citar os escritos de Marilda de Oliveira Costa (2005), que analisou o programa a partir do caso do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), realizado entre 1999 e 2003, focalizando as relações entre os sujeitos envolvidos, principalmente o MST e a UNEMAT. Tendo como contexto a crise do capitalismo e as reformas do Estado, a autora concluiu que existem avanços, limites e

contradições, no que se refere a aspectos teórico-metodológicos, de gestão e financiamento. Para Costa (2005, p.163),

[...] o MST vem resistindo e questionando o modelo hegemônico do capital adotado no país, cujo ideário neoliberal se faz presente também no campo, personificado no chamado agronegócio. O Movimento ergue a bandeira de luta por um novo projeto de desenvolvimento para o país, centrado na emancipação humana.

Assim, somente com organização dos movimentos sociais e muita pressão sobre o governo é que as políticas públicas para os povos do campo se materializam, apesar da existência de contradições que podem inviabilizar o desenvolvimento do PRONERA, como os problemas de gestão e financiamento citados por Costa (2005).

Outro trabalho que se relaciona com essa pesquisa é o texto de Lucia Celia Ferreira da Silva Perius (2008), que analisou os alcances da forma de gestão estabelecida no PRONERA do Mato Grosso do Sul no período de 1998-2001, que desenvolveu a EJA a partir da parceria entre INCRA, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Movimentos Sociais. A autora concluiu que o desenvolvimento do programa contribuiu para a universalização do direito a educação aos jovens e adultos, porém as dificuldades de gestão e financiamento do projeto não evidenciaram a efetivação do modelo de gestão proposto pelo programa. Essa conclusão, além de outros fatores, baseia-se na ideia de que

[...] a presença do Estado é ínfima no que se refere à garantia de condições de infraestrutura de funcionamento, de remuneração adequada e de direitos trabalhistas, [logo] entende-se que o Programa está em consonância com o Estado mínimo, cuja tese é sustentada pelo discurso neoliberal (PERIUS, 2008, p. 96).

Dessa maneira, a autora aponta as contradições de gestão e financiamento do PRONERA, como o pouco recurso destinado ao projeto, que põe em questão a plena efetivação do programa enquanto política pública, mas também assinala a grande importância desse programa para os povos do campo, historicamente excluídos de políticas que efetivamente garantam o direito à educação.

A dissertação de Bianca Aparecida Martins Felix Lazarini (2011), tendo por objeto a EJA no campo, analisa as relações entre Estado e movimentos sociais na construção de políticas públicas para o atendimento das populações camponesas durante e após o contexto da reestruturação educacional brasileira da década de 1990. Nesse contexto, a autora concluiu que a EJA e a educação do campo foram marginalizadas pelo Estado, não só no que se refere a legislação nacional, mas também no que concerne as condutas políticas. Para a autora,

[...] o Estado de posicionamento neoliberal age em favor do mercado, sob as determinações desta instituição invisível que, no entanto, determina os direcionamentos políticos nacionais. Essa inversão de papéis nas determinações políticas justifica-se no novo contexto produtivo mundial, regido pela competitividade em que o menor custo gera o maior lucro, ou seja, o Estado, seguindo essa concepção de administração, deve evitar o maior número possível de gastos que não lhe tragam retorno. Nesse quadro de gastos de retorno em longo prazo (indesejável nessa nova concepção produtiva) se localizam as políticas sociais e, entre elas, a educação (FELIX LAZARINI, 2011, p. 102).

Outro trabalho importante é a dissertação de Fábio Dantas de Souza Silva (2009), que teve como objetivo analisar se o curso Pedagogia da Terra possibilitou a implementação de novas práticas educativas aos educandos e educadores do MST e aos professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) inseridos no projeto. Em suas considerações o autor aponta que, apesar dos problemas apresentados durante a realização dos cursos, percebeu-se avanços, apontando o PRONERA como uma atuação pontual no que diz respeito ao acesso dos povos do campo à universidade.

Esse mesmo autor continuou suas análises relacionadas à educação do campo no doutorado. Desta vez, Silva (2014) teve como objetivo investigar “as contribuições formativas do Curso Pedagogia da Terra oferecido pelo PRONERA para os educadores do MST e do Movimento CETA [Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados], na dimensão de suas práticas políticas e pedagógicas atuais na educação do campo” (SILVA, 2014, p.5). O autor, em suas conclusões, afirma que a experiência formativa do Curso foi uma conquista dos movimentos sociais do campo, ampliando o quadro de sujeitos qualificados para atuarem nas organizações dos movimentos, mesmo percebendo que nem todos os educadores formados pelo Curso tenham sido devidamente aproveitados na militância dos movimentos.

A dissertação de Josué Viana Alvarino (2003) mostra-se bastante relevante. O autor buscou analisar os efeitos do processo de alfabetização do PRONERA em jovens e adultos assentados em quatro núcleos do MST no Espírito Santo no período de 1999-2000. A conclusão indicou que o projeto não gerou os efeitos esperados e nem proporcionou a educação continuada, pois muitos egressos do curso continuavam analfabetos.

O trabalho de mestrado de Luciane Almeida Mascarenhas de Andrade (2009) traz importantes reflexões sobre as parcerias estabelecidas para o desenvolvimento do programa. A autora analisou a implementação do PRONERA, a partir do estudo de caso do Projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense, percebendo como a parceria foi efetivada e suas implicações nas políticas públicas para educação do campo. A autora



concluiu que, apesar de tensões e conflitos e da tênue atuação de alguns parceiros, o projeto obteve a interação de instituições públicas e de movimentos sociais. Sobre a parceria, Andrade afirma:

Evidentemente, há tensões próprias da convivência, muitas vezes conflituosas, de interesses divergentes, inclusive no interior dos grupos, dos sujeitos coletivos. Mas podemos dizer que a parceria tem sua positividade, quando efetivada pelo diálogo entre os atores envolvidos, garantindo a autonomia e as responsabilidades de cada parceiro. Foram os entraves e os conflitos inerentes ao processo de co-gestão que demonstraram que a realização desse processo coletivo exige compreensão do tempo e do ritmo dos atores, além dos interesses das instituições parceiras, que nem sempre são convergentes (ANDRADE, 2009, p. 174).

A tese de Sandra Maria Gadelha de Carvalho (2006) mostra-se pertinente, no sentido de avaliar o PRONERA como política pública. A autora teve como objetivo analisar o programa, a partir da experiência de um assentamento no Ceará, avaliando em que medida representou uma política pública de EJA para o campo. Assim, constatou-se que a relação entre “sociedade civil/Estado” através do PRONERA tornou-se um instrumento rumo à efetivação da democracia, no sentido de garantir direito à educação e a ampliação da esfera pública estatal para a participação dos movimentos sociais na gestão da política. Para a autora, a relação entre movimentos sociais do campo e o Estado

[...] aponta para a possibilidade da sociedade civil imprimir suas demandas nas relações contraditórias características do Estado capitalista, mesmo que se constitua em um percurso “difícil e doloroso” a instigar os movimentos sociais a várias formas de luta e pressão, e a um desempenho propositivo. Trata-se, pois, de exigir o Estado a garantia dos direitos sociais e escapar das “armadilhas” de substituí-lo no cumprimento destes direitos (CARVALHO, 2006, p. 203).

Outra pesquisa que mostra-se bastante relevante foi feita de Antônio Cláudio Moreira Costa (2004). Sua tese de doutorado tinha o objetivo de discutir as políticas educacionais destinadas à população rural, tendo como principal foco de análise o PRONERA. Para tal, analisou duas experiências realizadas em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), uma ligada à alfabetização de jovens e adultos e outra a capacitação técnica agrícola. O autor evidenciou a existência de vários problemas decorrentes do descompromisso da universidade e do governo, gerando conflitos entre os parceiros. Apesar disso, o pesquisador afirma que o programa tem contribuído para universalizar a educação no meio rural.

A dissertação de Raquel Buitrón Vuelta (2013) revela a contribuição do PRONERA para as demandas dos movimentos sociais do campo na luta pelos seus direitos. Para isso, investigou a primeira turma de Direito do PRONERA, numa parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) entre 2007-2012, analisando a contribuição do Curso para a

ampliação do acesso à Justiça e ao Direito dentro do contexto ao qual os cursistas estavam inseridos. A autora aponta que o Curso demonstrou a importância dos movimentos sociais como sujeitos coletivos de direitos, que se organizaram e lutaram para formar camponeses advogados no intuito de atender às demandas das comunidades rurais.

Apesar de não se constituir enquanto uma dissertação ou tese, vale ressaltar o artigo de Lia Pinheiro Barbosa (2013), que explora a busca pela democratização do ensino superior no Brasil através da atuação dos movimentos sociais camponeses, enfatizando algumas questões que emergem do PRONERA, como seus limites e possibilidades. Nesse trabalho, a autora concluiu que existe a necessidade de se estabelecer um constante debate sobre como se constitui a autonomia quando se está em disputa no seio do Estado, principalmente no interior dos espaços públicos, onde se percebe conflitos e acordos entre forças políticas antagônicas.

Diante do exposto, nota-se que significativa parte dos trabalhos analisados, a partir de problemáticas específicas, estudaram a relação entre movimentos sociais do campo e seus parceiros a partir do PRONERA, como um programa dentro das políticas públicas para educação do campo, percebendo avanços e limites no desenvolvimento dos respectivos projetos.

Com isso, percebe-se o PRONERA como um programa que suscita muitas inquietações, fomentando análises que permitem ampliar discussões sobre as particularidades das políticas públicas educacionais oriundas de demandas dos grupos da sociedade civil, que possuem projeto de sociedade diferente do que é hegemonicamente dominante.

Assim, sobre o PRONERA que tem suas raízes no interior dos movimentos sociais do campo, mais especificamente, nos espaços de reforma agrária questiona-se: *Em que medida o PRONERA/UEFS, desenvolvido entre 2005-2008, se constituiu enquanto um programa educacional do campo contra-hegemônico?*

Com isso, tem-se como objetivo geral analisar a implementação do PRONERA/UEFS, desenvolvido entre 2005 e 2008, enquanto programa educacional do campo com perspectiva contra-hegemônica no Brasil. E como objetivos específicos: compreender o processo de constituição do PRONERA enquanto programa educacional contra-hegemônico no Brasil, respaldado na concepção de educação do campo desenvolvida pelos movimentos sociais; analisar o contexto que subsidiou a concepção de educação do PRONERA na década de 1990 como demanda dos movimentos sociais

do campo; identificar os desafios no desenvolvimento do PRONERA/UEFS enquanto alternativa contra-hegemônica no período de 2005-2008.

Torna-se salutar analisar o PRONERA enquanto um programa desenhado a partir das contradições de uma sociedade marcada pela hegemonia do capital. Essa compreensão, partindo do debate sobre a questão agrária no Brasil, poderá ampliar as produções acadêmicas na área dos movimentos sociais e ajudará a perceber os avanços e os limites das ações desses movimentos no cenário educacional brasileiro.

Dessa forma, buscou-se compreender o PRONERA enquanto perspectiva contra-hegemônica das classes subalternas (como uma reação às forças do capital), analisando o programa como um todo e dando destaque as concepções políticas e educacionais desenvolvidas durante a implementação e execução do PRONERA/UEFS entre 2005 e 2008.

A UEFS, como a primeira universidade pública do interior baiano, foi criada no ano de 1976, na região do agreste do estado, num contexto em que a cidade de Feira de Santana<sup>7</sup> vivia um exponencial crescimento industrial e comercial e os governos, nacional e estadual, desenvolviam políticas de interiorização do ensino superior e de melhoria de infraestrutura na região nordeste<sup>8</sup> (SANTOS, 2011; FERREIRA, 1997). O Brasil, em plena ditadura militar que se iniciara em 1964, vivia

[...] um momento da história da educação no Brasil em que no ambiente das universidades cresciam os movimentos de resistência à ditadura militar – com destaque para o surgimento das associações de professores, tanto as de cunho científico quanto as de perfil sindical que ingressariam fortalecidas nos anos de 1980 (SANTOS, 2011, p.31).

Desde sua criação, segundo a Santos (2011), a UEFS viveu as contradições e dificuldades de desenvolver suas atividades em plena ditadura militar (que durou até meados dos anos 1980) e perante o autoritarismo do carlismo na Bahia, que, desde a segundo mandato de Antônio Carlos Magalhães em 1978, manteve-se hegemônico até o início do século XXI, sendo seus governos considerados “herdeiros da ditadura na Bahia” (SANTOS, 2011, p.17). Segundo a mesma autora, essa universidade, através de alguns idealizadores, fundadores, professores, servidores e alunos, organizou-se buscando resistir ao controle político e ao autoritarismo dos governos que marcaram esse período.

---

<sup>7</sup> A cidade de Feira de Santana é a segunda maior cidade do estado da Bahia possuindo, segundo o senso do IBGE de 2010, 556.642 habitantes, localizada a 108km da cidade de Salvador.

<sup>8</sup> A criação da UEFS em 1976 se deu através de um processo histórico anterior que buscou interiorizar a oferta de cursos superiores de curta duração para formação de professores. Sobre as disputas que marcaram essa trajetória ver Santos (2011).

Nesse contexto, segundo Mendes (2010), até 1982 a instituição ofereceu cursos de licenciatura plena, Enfermagem, Engenharia de Operações, Administração, Economia e Ciências Contábeis. Resistindo, pressionando e incomodando o poder hegemônico dos governos estaduais baianos por meio da atuação de muitos servidores, professores e alunos (SILVA, 2011), essa oferta foi se ampliando e atualmente a UEFS possui 28 cursos nas áreas de Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes, Ciências Naturais e da Saúde, valorizando o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo ao público de várias cidades e região circunvizinhas. Vale destacar que está em curso desse 2013 uma turma de Direito pelo PRONERA, atendendo aos movimentos sociais, com alunos de diversas regiões do Brasil, em que as aulas foram planejadas para serem desenvolvidas no sistema de pedagogia da alternância, de forma que 70% da carga horária seja cumprida no campus da Universidade e 30% no campo.

A UEFS destaca-se também pela expansão da pesquisa não só na graduação, possuindo vários cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Além disso, as atividades de extensão são múltiplas e nas mais diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo projetos institucionais e interinstitucionais, estando o PRONERA, objeto desse estudo, inserido nesse último por meio do convênio com o INCRA, FAPEC e do envolvimento protagonizado pela FETAG-BA e Pastoral Rural.

No entanto, a UEFS está inserida dentro de um contexto determinado por seu tempo e lugar, por interesses e disputas que permeiam suas ações, caracterizando a forma como seus cursos de graduação e pós-graduação são estruturados e as pesquisas e projetos de extensão são desenvolvidos. Nessa perspectiva, essa pesquisa considerou as tensões, interesses e disputas que permearam o PRONERA de 2005-2008 enquanto projeto desenvolvido pela PROEX da referida instituição de ensino superior.

- **Categorias de análise**

Para dar conta dos objetivos dessa pesquisa, foram adotadas duas categorias de análise: *contra-hegemonia*, conceito formulado a partir dos textos do filósofo italiano Antonio Gramsci (1989; 2007); e *educação do campo*, usando, dentre outros, Ribeiro (2010), e Caldart, (2004; 2009). A primeira categoria relaciona-se diretamente com o conceito de hegemonia e, em segunda instância, com o conceito de Estado ampliado, ambos debatidos por Gramsci em seus escritos no período em que esteve no cárcere, permitindo analisar como as classes subalternas organizadas lutam por emancipação,

construindo estratégias para concretizar um novo modelo de sociedade. A segunda categoria, coloca-se como uma dessas estratégias construídas pelos movimentos sociais do campo para efetivar, por meio de políticas públicas e ações concretas, uma proposta de educação com o intuito de fortalecer a luta pela reforma agrária no Brasil a partir do final dos anos de 1990.

Na perspectiva gramsciana, a hegemonia é a supremacia de uma concepção de mundo sobre as demais. Essa supremacia é muito mais do que a dominação de uma classe sobre a outra, é o resultado articulatório entre força e consenso. É a dirigência de uma classe, pautada na primazia do consenso e não na coerção. Sobre o exercício da hegemonia, Gramsci (1989, p.116) faz a seguinte afirmação:

O exercício “normal” da hegemonia [...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expressos pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações [...].

Conforme o excerto acima, a hegemonia integra toda a vida das pessoas, envolvendo instituições como associações, igreja, escola, família, movimentos sociais, etc. Assim, buscando legitimar-se combinando consenso e coerção, a ideologia da classe dominante se impõe de forma hegemônica para as outras classes sociais, tendo o Estado como principal instrumento.

No pensamento gramsciano, segundo Silva (2010), a ideologia, como um conjunto de ideias que explica e projeta uma realidade, não é única ou universal numa sociedade. No entanto, a ideologia da classe dominante se torna hegemônica, pois foi capaz de fazer indivíduos das classes dominadas internalizarem para si ideias que surgiram e pertencem a outra classe.

O Estado, ainda na perspectiva de Gramsci (2007), tem papel importante na manutenção da hegemonia. Marcado pela relação entre sociedade política – governo – e a sociedade civil – qualquer outro tipo de organização entre os homens que não tenha relação com governo jurídico –, o Estado, em seu sentido ampliado, pode ser instrumento de legitimação da hegemonia ou de contestação dessa mesma ordem<sup>9</sup>. Tentando esclarecer sobre essa noção de Estado ampliado, Gramsci (2007, p.244) afirma que:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto

---

<sup>9</sup> Ressalta-se que a relação entre sociedade política e sociedade civil no contexto de desenvolvimento do objeto de estudo dessa pesquisa, estabeleceu-se a partir da hegemonia do Estado burguês. Para iniciar o debate sobre o Estado burguês, ver Saes (1998). Sobre o desenvolvimento desse modelo de Estado no Brasil, ver Coutinho (2006).

é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

Com isso, as ações contra-hegemônicas buscam alterar a correlação de forças entre as classes sociais, organizando os grupos subalternizados rumo às transformações estruturais da sociedade, atualmente marcada pela hegemonia do capitalismo. Essas intervenções devem ser concretizadas a partir da ideia de que é possível mudar, de que a realidade concreta não está pronta e acabada e de que a história, como um processo essencialmente marcado pela luta de classes, não chegou ao fim.

Gramsci considera a possibilidade de produção de contra-hegemonia como uma espécie de hegemonia alternativa, na qual o grupo subalterno atua no plano ético-político, num espaço social amplo e heterogêneo. Neste movimento, considera fundamental a dimensão da cultura e da educação, permitindo que a classe trabalhadora adquira a capacidade de produzir uma mudança social radical pelo poder transformador das ideias, a elaboração e difusão na sociedade de uma nova filosofia e visão de mundo, elaborando a crítica à barbárie da sociedade do capital (MOLINA e JESUS, 2011, p.30-31).

Assim, as classes subalternadas organizadas do campo, enquanto grupos da sociedade civil, organizam sua classe no intuito de construir e efetivar projeto alternativo de sociedade, questionando a hegemonia do capital e disputando com os grupos sociais da classe dominante espaços dentro da sociedade política. Dessa forma, essa disputa por hegemonia pelas classes subalternas, que ocorre dentro e fora da sociedade política, constitui-se o processo para a construção de projeto contra-hegemônico por essa mesma classe, objetivando tornar-se dirigente.

Para Ribeiro (2010), os movimentos sociais do campo, possui forte caráter contra-hegemônico, organizando sua classe a partir de um novo projeto de sociedade e de educação. Além disso, segundo Caldart (2012) analisando o MST, o movimento social é um sujeito educativo, participando do debate pedagógico com fundamentos teóricos próprios, relacionando sua proposta de educação às transformações estruturais na sociedade.

A partir dessa dimensão, como fruto de um debate anterior sobre educação popular, na década de 1990 foi forjado a concepção de educação do campo no Brasil. Caldart (2004), pontua como seus princípios elementares o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados na construção dessa proposta, sendo *do* e não *para* o movimento, possuir o trabalho como princípio educativo, buscar nas políticas públicas a sua efetivação, relacionar-se com a luta pela terra e por novo projeto de sociedade.

Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses (RIBEIRO, 2010, p.41).

Assim, a construção de um projeto que busca tornar-se hegemônico exige organização das classes subalternas, que precisam formar e ampliar o seu quadro de intelectuais orgânicos. Com isso, na busca por emancipação, as classes sociais oprimidas, incluindo o campesinato, precisam criar estratégias e ações concretas que legitimem sua proposta contra-hegemônica. A educação do campo aparece como um desses estratagemas, afinal, para que a classe trabalhadora se emancipe dentro das relações sociais marcadas pela existência de classes antagônicas,

[...] ela precisa criar uma nova sociedade, e, com isso, novas relações de trabalho às quais correspondem novas instituições de poder, conhecimento e educação. Nessa sociedade, as forças produtivas em mãos dos trabalhadores não poderão ser usadas mantendo-se as mesmas relações sociais de produção, entre eles, a terra, e dos meios de subsistência. O maior poder produtivo constitui-se na e pela classe revolucionária, o sujeito histórico da emancipação humana (RIBEIRO, 2010, p.284).

- **O percurso metodológico adotado**

Essa pesquisa compreende o processo investigativo como “um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (MINAYO, 2002, p.25). Assim, sabendo que todo método e teoria possuem suas limitações, com o intuito de alcançar os objetivos apresentados, foi adotada a metodologia qualitativa que:

[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências e comportamentos (LAKATOS, MARCONI, 2011, p. 269).

Com isso, buscou-se através dessa metodologia traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no mundo social, fornecendo aparato que permita ampliar as discussões sobre o tema proposto. Minayo (2002, p.21-22), comparando a pesquisa qualitativa com a quantitativa, afirma que a primeira, “trabalha com o universo de significados, motivo, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de

variáveis”. Assim, o objeto de análise foi observado em diálogo com a totalidade dos fenômenos que compõem a parte estudada, percebendo o significado das ações e relações humanas difíceis de ser quantificadas. Para isso, foi privilegiada a abordagem dialética, que “busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos” (MINAYO, 2002, p.24).

Assim, a partir dessa abordagem apontada pela autora, tornou-se possível compreender o fenômeno estando atento a sua historicidade, observando-o a partir das relações que se estabelecem com a conjuntura, percebendo o lugar que ele ocupa dentro das relações macro, nas esferas social, econômica e política por exemplo. Dessa maneira, a singularidade do objeto não findou-se nele mesmo, mas foi relacionado com seu campo temático e, de uma forma mais abrangente, com a totalidade que condiciona as relações sociais.

Para isso, foi adotada a pesquisa documental, em que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias” (LAKATOS, MARCONI, 2003 p. 174). Essa opção possibilitou observar o processo de maturação de grupos, conceitos, práticas, permitindo identificar informações sobre os fatos nos documentos a partir de determinadas questões. Logo, para a compreensão e análise das fontes foi avaliado o contexto histórico em que foram produzidas, os atores envolvidos no processo, que grupos representam e a autenticidade e confiabilidade do documento.

Dentro do universo da pesquisa documental, Gomes (2002), afirma que a análise e interpretação dos dados ocorrem de forma concomitante, necessitando de uma fundamentação teórica bem estruturada. Depreende-se que, dentro do universo da abordagem quantitativa, a pesquisa documental não limita-se a uma técnica a ser colocada em prática, mas também como um método que precisa ser fundamentado numa visão de mundo clara e definida, que, sem anular a criatividade do pesquisador, seja o fio condutor de todo o debate, sabendo-se *de que lugar se fala*.

Dessa forma, para analisar os documentos, foi adotado o método de análise de conteúdo, numa perspectiva qualitativa. “A análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis” (MORAES, 1999 p.08). A intenção foi atingir uma apreensão dos significados que possa contribuir na análise dos fenômenos investigados, buscando uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens. Assim, a partir da



fundamentação teórica adotada, a análise de conteúdos permitiu revelar as intencionalidades que embasaram a ação dos grupos que estavam envolvidos direta ou indiretamente na produção de determinado documento, como o posicionamento ideológico por exemplo.

Nesse sentido, concebeu-se que os documentos são produzidos em determinado contexto que precisa ser analisado. Foi levado em consideração quem os produziu, de que lugar social, econômico, político e cultural esses sujeitos falavam, quais as intencionalidades que permearam a produção dos documentos, para quem se destinava a mensagem e quais as suas formas de codificação e de transmissão, etc. Dessa forma, a análise de conteúdo suscitou interpretações sobre:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 1977, p.14).

Bardin (1977) propõe que através da análise de conteúdo busque-se um outro texto a ser revelado num documento, que na primeira leitura não seja perceptível, necessitando de uma análise mais aprofundada do contexto em que o mesmo foi produzido, percebendo os sujeitos implicados nesse processo. Nessa concepção, o documento pode revelar tramas, indicando pistas que possam ajudar numa melhor compreensão do objeto pesquisado.

Para a análise de conteúdo Moraes (1999) sugere os seguintes procedimentos: a) A preparação, identificando as diferentes informações a serem analisadas; b) A unitarização, buscando elemento unitário do conteúdo; c) A categorização, facilitando sua análise; d) A descrição, expressando os significados nas mensagens analisadas; e) A interpretação, compreendendo o momento de movimento de procura por compreensão. Dessa maneira, para o presente trabalho, buscou-se captar os sentidos implícitos nas mensagens presentes nos documentos, percebendo as tensões, contradições, conflitos, lutas e resistências durante a implementação do PRONERA/UEFS enquanto um programa educacional supostamente contra-hegemônico no Brasil.

A partir dessas referências, foram utilizados os seguintes documentos: leis, normas, as diretrizes aplicadas em âmbito nacional e os manuais de operações do programa – principalmente as versões de 1998, 2001 e 2004, com ênfase nessa última, que norteou a execução do projeto aqui analisado; no caso específico do PRONERA/UEFS foram utilizados o projeto de 2005, o convênio assinado pela UEFS, FAPEC e INCRA em vinte

e nove de dezembro de 2005, relatórios produzidos durante a execução do projeto entre os anos de 2007 e 2008, pareceres, o Relatório Final de 2010, dentre outros. Também foram analisados documentos sobre os parceiros, mais especificamente da Pastoral Rural, da FETAG-BA e da FAPEC. Enfim, foram analisados os documentos que regiam o PRONERA desde sua criação e os produzidos durante sua execução no período de 2005-2008<sup>10</sup>.

Além desses, foram analisados documentos sobre a proposta de reforma agrária dos movimentos sociais do campo e do Partido dos Trabalhadores entre 1984 e 2002 e documentos sobre as propostas de educação do MST e da CONTAG no período de 1990 até 1998, ano da criação do PRONERA.

Faz-se importante ressaltar a relevância dos trinta e cinco relatórios encontrados durante a pesquisa, compostos por relatórios de visita e acompanhamento e os relatórios finais elaborados durante o projeto. Desses, trinta foram elaborados pelos bolsistas universitários e cinco por professores orientadores do projeto, tornando-se uma das principais fontes primárias dessa pesquisa<sup>11</sup>.

Assim, o texto foi organizado em quatro capítulos. O primeiro apresentou uma discussão sobre a concepção de educação do campo, proposta construída pelos movimentos sociais populares do campo na luta pela reforma agrária no Brasil a partir da década de 1990, apresentando seu caráter contra-hegemônico. O segundo, buscou compreender o contexto que fundamentou a concepção de educação do campo que deu origem ao PRONERA na década de 1990, relacionando a luta por terra à construção de uma proposta própria de educação efetivada por meio de políticas públicas. O terceiro capítulo analisou o PRONERA/UEFS 2005-2008 a partir de sua proposta institucional, tendo como principais referências as diretrizes do Manual de Operações de 2004, o projeto e o convênio firmado com o INCRA em 2005. Por fim, o quarto e último capítulo analisou a implementação do PRONERA/UEFS desenvolvido entre 2005 e 2008, percebendo em que medida constituiu-se como um programa educacional do campo contra-hegemônico.

---

<sup>10</sup> Os documentos produzidos durante a implementação do PRONERA/UEFS no período de 2005 a 2008 foram encontrados na Pró-reitoria de Extensão – PROEX da UEFS; na Superintendência Regional do INCRA, em Salvador; e nos arquivos pessoais dos sujeitos que participaram do projeto.

<sup>11</sup> No final do texto encontram-se as referências das fontes utilizadas nessa pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO DO CAMPO:

#### possíveis caminhos para a construção de um projeto contra-hegemônico

Pensar a sociedade numa perspectiva mais abrangente torna-se imperativo no atual contexto de avanços das políticas neoliberais no Brasil e no mundo. É preciso perceber as relações que se estabelecem entre o local e o global, num intermitente movimento dialético, envolvendo rupturas e continuidades, tensões e enfrentamentos, alianças e disputas. Para melhor compreender essas questões, faz-se necessário entender como o sistema capitalista, a partir do fenômeno pesquisado, se reproduz e se legitima, consolidando suas visões de mundo. Também torna-se imperativo perceber como, historicamente, em meio a um complexo sistema que obtém o consenso e legitima a coerção, o *contraponto* surge e se desenvolve, é interrompido ou tem continuidade, ressurge ou inspira novas resistências.

Segundo Paludo (2001), esses contrapontos sempre existiram dentro das estruturas que legitimavam o poder das elites dominantes no Brasil. Apresentando contradições, avanços e recuos, limites e possibilidades, muitas ideias contestatórias foram responsáveis por dar maior visibilidade às contradições intrínsecas a determinado bloco histórico, por maior e mais sofisticadas que fossem as estratégias de obtenção de hegemonia da classe dirigente. Ao longo da história da sociedade brasileira a luta de classes, inerente ao sistema capitalista, deu origem a diversas formas de organização das classes subalternas/populares, que propuseram/propõe caminhos alternativos e projetos revolucionários, a partir do processo de construção de sua contra-hegemonia.

Entre as proposições desses grupos sociais, podemos encontrar, no final do século XX, o movimento “por uma educação do campo”, no qual o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem considerável protagonismo.

Dessa maneira, o processo que deu origem ao que se denomina *educação do campo*, fortaleceu-se a partir da luta dos movimentos sociais populares do campo na década de 1990, na busca pela efetivação da reforma agrária popular no Brasil. Essa proposta de educação se contrapõe ao desenvolvimento das forças do capital no campo, questionando suas bases, criticando sua lógica de reprodução e propondo um novo projeto de sociedade.

Com isso, nesse capítulo foram analisadas a concepção de educação do campo e seu caráter emancipatório. Esse percurso é marcado fundamentalmente pela ação dos

movimentos sociais do campo na luta por reforma agrária. Por isso, no intuito de delimitar o conceito da categoria movimento social, foi apresentado um breve debate sobre esse tema a partir da realidade brasileira após a década de 1960, culminando nas características específicas de movimentos sociais populares, que deram origem as propostas de educação do campo no Brasil; em seguida foi apresentada uma breve retrospectiva dos movimentos sociais do campo a partir da década de 1950 no Brasil, evidenciando que as classes subalternas historicamente resistiram às imposições das classes dominantes; adiante foram analisadas as propostas de reforma agrária no Brasil dos movimentos sociais do campo e do Partido dos Trabalhadores entre 1984 e 2003, afinal a luta por terras configura-se na base material que deu origem a proposta de educação dos sujeitos coletivos do campo; por fim, foi apreciada a concepção de educação do campo e seu caráter contra-hegemônico.

### **1.1 – Movimentos Sociais: delimitando o território de análise**

Essa seção buscou delimitar o conceito de movimento social adotado na pesquisa, chegando à noção de movimentos sociais populares, que atuando no campo e na cidade, buscaram imprimir suas demandas no Estado brasileiro.

Afinal, para a análise da educação do campo no Brasil nas últimas décadas torna-se necessário compreender as relações desse tema com as ações dos movimentos sociais do campo. Pois, as dimensões que estão intrinsicamente relacionadas a essa proposta de educação foram construídas a partir das demandas desses sujeitos coletivos, constituindo-se em políticas públicas no seio do Estado brasileiro. Dessa forma, evidencia-se como salutar apontar como o conceito de movimentos sociais tem se configurado na América Latina, mais especificamente no Brasil.

Gohn (1997, 2005, 2011) e Melucci (1989) trazem importantes reflexões que corroboram com os objetivos da discussão aqui proposta. Gohn (1997) afirma que o debate e a produção de conhecimento sobre os movimentos sociais no Brasil na década de 1960, principalmente os movimentos populares, apresentavam uma linha mais descritiva. Foi nesse período que essa temática ganhou status de objeto científico de análise, com isso as “teorias sobre as ações coletivas ganharam novos patamares, em universos mais amplos, construindo uma nova teoria sobre a sociedade civil” (GOHN, 1997, p.11).

Com isso, as discussões se ampliaram na década de 1970, estando relacionadas ao contexto político nacional de forte autoritarismo dos governos militares e ao processo de luta pela redemocratização do país. Os debates nesse período, de grande cunho esquerdista, se filiaram ao paradigma marxista. Segundo esse modelo, voltando-se para a análise dos movimentos sociais, as interpretações dos fenômenos sociais devem pautar-se na luta de classes, analisando as tensões e contradições que fundam, mantem e extinguem determinados sujeitos coletivos (GOHN, 1997).

A partir desse referencial desenvolveram-se inúmeras pesquisas no Brasil sobre movimentos sociais que tinham demandas voltadas para as contradições urbanas e os meios coletivos de consumo, através de associações de moradores, associações de favelas, entre outros<sup>12</sup>, em que o Estado era analisado como seu “opponente” (GOHN, 1997, 2005). Nesse contexto, filiando-se ao paradigma marxista,

[...] grande parte dos cientistas sociais do período estava engajada em lutas sociais concretas, a teorização e o delineamento das tarefas necessárias na luta social cotidiana se confundiram. Disto resultou uma certa rigidez do pensamento, que, pretendendo ser crítico, se tornou algumas vezes dogmático (GOHN, 1997, p. 217).

Com isso, segundo a mesma autora, a abordagem marxista foi questionada ao longo dos anos 1980 no Brasil e o paradigma dos novos movimentos sociais começou a se difundir de forma mais ampla a partir de então.

Gonh (2007) pontua as principais características desse novo paradigma, a saber: construção de um modelo teórico baseado na cultura; negação do marxismo como capaz de dar conta da explicação da ação dos indivíduos; eliminação da centralidade de um sujeito histórico predeterminado, que configurado pelas contradições do capitalismo se tornaria vanguarda; ênfase na identidade coletiva e não na identidade social, dentre outras.

No contexto em que esse novo paradigma ganhou força no Brasil – marcado por lutas pela redemocratização e disputas políticas no processo de elaboração da nova Constituição Federal –, novos movimentos sociais surgiram trazendo novas demandas, mais voltadas para a cidadania e participação política, constituídos por novos atores sociais, como mulheres, jovens, negros, dentre outros. Além disso, os sujeitos coletivos formados a partir desse novo modelo, questionaram os paradigmas orientados por referência à totalidade. Naquele cenário, tornou-se hegemônico um novo olhar sobre o

---

<sup>12</sup> Vale salientar que, segundo Coelho (2012, p.49), referindo-se a esquerda brasileira na década de 1970 “a luta contra a alta de preços dos alimentos ou pelo direito de morar são formas de luta contra situações de carência que decorrem do próprio modo capitalista de produção”, dando forte viés de classe a organização da classe trabalhadora nesse período.

Estado, que passou a ser analisado como um interlocutor diante das exigências dos movimentos sociais.

Nos anos 1990, com o avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo, se difundiram os ideais da globalização e seus efeitos alteraram o cenário nacional. Ocorreu o crescimento do trabalho informal, aumentando a exploração do trabalhador e limitando a sua capacidade de associação e luta. O elevado número de desempregados corroborou para o aumento da criminalidade, violência e miséria. Naquele contexto, as Organizações Não-Governamentais (ONG's)<sup>13</sup> despontaram como mediadoras entre determinados grupos marginalizados e o Estado, a partir da esfera público não-estatal, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais perderam poder reivindicatório, principalmente os urbanos, redimensionando a atuação de muitos sujeitos coletivos. Segundo Gohn (2011, p. 342), “houve um declínio das manifestações de rua, que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades”.

Dentre os motivos que levaram ao arrefecimento dos movimentos sociais, Gohn cita que ao “longo dos anos 80 os movimentos populares não desenvolveram projetos políticos próprios, independente e autônomos” (GOHN, 2005, p. 103). Ainda segundo a autora, nos anos 1990 novos movimentos sociais surgiram, discutindo questões éticas e de revalorização da vida humana, relacionando-se com o contexto de violência e escândalos da vida política nacional, possuindo forte cunho pluriclassista, pautando-se em articulações difusas em termos de classes sociais.

Nesse cenário de arrefecimento dos movimentos sociais populares e desregulação do papel do Estado na economia em moldes neoliberais, os movimentos sociais buscaram outras formas de atuação política, adentrando algumas instituições governamentais, participando de mesas, câmaras e conselhos de negociações, buscando uma participação mais institucionalizada, mesmo que as regras fossem estabelecidas pelos grupos que estavam no poder. Assim,

[...] os conflitos sociais, via de regra, não são mais resolvidos pelo uso da força mas nas mesas de negociação, pautados por mecanismos jurisdicionais de

---

<sup>13</sup> Gohn (1997, p. 303), discutindo movimentos sociais no Brasil na década de 1990, define ONG's como “entidades sem fins lucrativos que se orientam para a promoção e para o desenvolvimento de comunidades carentes a partir de relações baseadas em direitos e deveres da cidadania”. Vale ressaltar a mudança do perfil político da atuação das ONG's entre as décadas de 1980 e 1990: “Aliás, as ONGs passaram a ter muito mais importância nos anos 1990 do que os próprios movimentos sociais. Trata-se de ONGs diferentes das que atuavam nos anos 1980 junto a movimentos populares. Agora são inscritas no universo do terceiro setor, voltadas para a execução de políticas de parceria entre o poder público e a sociedade, atuando em áreas onde a prestação de serviços sociais é carente ou até mesmo ausente, como na educação e saúde, para clientela como meninos e meninas que vivem nas ruas, mulheres com baixa renda, escolas de ensino fundamental etc” (GOHN, 2011, p. 343).

controle, as elites políticas estimularam o surgimento de movimentos sociais a seu favor, não voltados contra o Estado mas expressão de seus interesses e das políticas que buscam implementar (GOHN, 1997, p. 311).

No entanto, segundo Gohn (1997), não foram todos os movimentos sociais que no contexto da década de 1990 perderam poder reivindicatório. A autora cita que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como um coletivo de diferencial, “espalha-se por todo o Brasil, realiza centenas de ocupações de terras, [...] elabora cartilhas para as escolas de primeiro grau - em que discute o tipo de educação que deve ser dado aos filhos dos assentados” (GOHN, 1997, p. 304).

Dessa maneira, diante da descrição dessa breve retrospectiva, percebe-se relevantes discussões sobre o tema *movimentos sociais*, trazendo novos posicionamentos que variam de acordo com o embasamento teórico-metodológico do pesquisador e o contexto sócio-político nacional, contribuindo para o surgimento de diferentes conceitos sobre o tema. Segundo Gohn (1997) e Melucci (1989), é difícil definir conceito único e universal para a categoria movimentos sociais.

No que se refere ao paradigma dos novos movimentos sociais, Melucci (1989) desloca a análise dos movimentos contemporâneos do sistema econômico-industrial para as áreas culturais. Dentro desse contexto, o autor afirma que “Os atores envolvidos nestes conflitos não são mais distintos pela classe social, como grupos estáveis definidos por uma condição social e uma cultura específicas (como a classe trabalhadora era antes da industrialização capitalista)” (MELUCCI, 1989, p.59).

Segundo Gohn (1997), Alberto Melucci defende um conceito de movimentos sociais que privilegia a análise da identidade coletiva, que, criticando o paradigma marxista, passa a dar certa centralidade à cultura. Assim, citando exemplos dos novos movimentos relacionados a ecologia, raça, gênero e infância, Gohn (1997, p.157), referindo-se às ideias de Melucci afirma que “Existe uma transformação na cultura e nos *mores* a partir da atuação dos movimentos sociais. Eles institucionalizam práticas sociais e mudam a linguagem cultural de uma época”. A autora aponta um dos limites dessa teoria:

A teoria do NMS usou o clássico binômio causa-efeito, sem entrar no mérito do conjunto de processos que configuraram os movimentos como tais. Da política se extraiu a questão da ideologia, tomada como conjunto de representações que configuraram uma visão de mundo; mas o caráter dessas representações coletivas, como parte de projetos políticos mais abrangentes, não foi tratado (GOHN, 2007, p.129-130).

Na contramão dessa perspectiva, compreende-se os movimentos sociais como propositores de mudanças substanciais da sociedade em que estão inseridos ou como

conservadores da mesma<sup>14</sup>, podendo inferir que a posição adotada por determinado sujeito coletivo relaciona-se diretamente com a classe social e o projeto de sociedade que defende.

Com isso, é preciso indicar alguns pontos elementares que estão imersos nos conceitos de movimentos sociais que foram adotados nessa pesquisa, no intuito de direcionar o debate para o cenário de enfrentamento do campo brasileiro no final do século XX e início do XXI. A perspectiva adotada considera a luta de classes e as contradições do capitalismo como fundamentais para compreender o surgimento de determinado sujeito coletivo e seus repertórios.

A partir desse olhar, configuram-se características que constituem o conceito de movimento social adotado: é um grupo constituído enquanto coletivo social, necessitando de uma identidade comum; possuem o elemento de classe, representando a classe em movimento; possui caráter não-institucional das ações, utilizando procedimentos não institucionais para alcançar objetivos específicos; estão inseridos num contexto de forças sociais em conflito, vivenciadas por atores sociais pertencentes a grupos sociais específicos; atuam em áreas de conflito, lutando em defesa de interesses e demandas construídas coletivamente, num contexto de correlação de força social; a partir de suas demandas, buscam transformação da sociedade civil e política (GOHN, 1997).

Dessa maneira, corrobora-se com Gohn (1997, p.251) ao propor um conceito para análises dos movimentos sociais a partir da realidade da América Latina:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política.

Diante do exposto, pode-se inferir que as discussões em torno dos movimentos sociais possuem muitas questões, tornando sua análise complexa, porém reveladora.

---

<sup>14</sup> A título de exemplo podemos citar o MST que surgiu na década de 1980 como um movimento que questionava o projeto das elites dominantes para o campo no Brasil. Diante desse contexto, surgiu a União Democrática Ruralista (UDR) em 1985, formada por grandes proprietários rurais, que naquele contexto “tem o acesso direto aos órgãos que definem a estratégia dominante para o campo” (GRZYBOWSKI, 1990, p. 83).



Assim, torna-se imprescindível perceber como ocorrem suas articulações internas e externas, quais suas demandas e utopias, qual a origem social de determinado movimento e quais repertórios utilizam para atingir seus objetivos, a filiação ideológica e projeto de sociedade que defendem, em que cenário sócio-político se desenvolveram, quais são seus opositores, dentre outros.

Partindo do pressuposto de que nem todo movimento social é popular e de que o objeto de estudo dessa pesquisa se fundamenta numa concepção popular de educação para os povos do campo, torna-se salutar aprofundar o debate sobre movimentos sociais de caráter popular.

- **Movimentos sociais populares: as classes subalternas em perspectiva**

Ribeiro (2010) apresenta os movimentos sociais populares, como sujeitos coletivos detentores de forte caráter contra-hegemônico. Segundo a autora, a luta de classe está no centro dos movimentos sociais populares, sendo portadores de um novo projeto de sociedade e de educação, aglutinando forças na perspectiva de reagir as imposições inerentes à expansão do capitalismo no Brasil.

Nessa perspectiva, para analisar os movimentos sociais populares é preciso compreender a sociedade em que se desenvolvem e suas contradições, que são capazes de desencadear conflitos que impulsionam a constituição e resistência de sujeitos coletivos diversos. As ações desses sujeitos são pautadas em ideologias específicas e seus objetivos relacionam-se com um determinado projeto de sociedade, que se coloca como antagonico ao que hegemonicamente é defendido pelo Estado.

Para Gohn,

A análise dos movimentos sociais sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural. Não se trata do estudo das revoluções em si, também tratado por Marx e alguns marxistas, mas do processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação. As revoluções são pontos deste processo, quando há ruptura da 'ordem' dominante, quebra da hegemonia do poder das elites e confrontação das forças sociopolíticas em luta, ofensivas ou defensivas (GOHN, 1997, p. 171).

Dessa maneira, a partir do debate de luta de classes, os movimentos populares possuem identidade de resistência às estruturas de poder que lhes negam direitos e os oprimem. Nesse sentido, adotam táticas e estratégias próprias, como a construção de concepção própria de educação, com o intuito de atender as suas demandas e satisfazer

necessidades fundamentais que garantam uma vida digna – necessidades negadas num contexto de expropriação e exploração gerado pelo capitalismo.

Paludo (2001, p.33) afirma que o popular ou o subalterno no Brasil são os segregados no projeto de modernidade brasileiro, “são os indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente”. Nesse contexto de exclusão, as classes subalternas são apresentadas como capazes de se organizarem em torno de uma proposta emancipatória de sociedade, sendo responsáveis por avanços na democratização do Estado. Assim, a autora apresenta os movimentos sociais populares como

[...] sendo compreendidos como o conjunto social de setores organizados das classes populares, cuja práxis se orienta pela necessidade e desejo de melhorar as condições de produção e reprodução da própria existência e pela perspectiva, mais ou menos consciente, de construção de novos ordenamentos sociais, econômicos, políticos e culturais (PALUDO, 2001, p.45).

Para Simionatto (2009, p.42), o conceito de subalternidade tem sido usado “na análise de fenômenos sociopolíticos e culturais, normalmente para descrever as condições de vida de grupos e camadas de classe em situações de exploração ou destituídos dos meios suficientes para uma vida digna”, buscando também “recuperar os processos de dominação presentes na sociedade” desvelando as ações hegemônicas das classes dominantes. Para tal, a autora recorre a Gramsci que, analisando o Estado em sua concepção ampliada, propõe a categoria *subalterno*, que pode relacionar-se com a noção de *popular* que adjetiva alguns movimentos sociais no Brasil.

Para Gramsci (2002, p.135) “os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória 'permanente' rompe, e não imediatamente, a subordinação”. Assim, mesmo diante da organização das classes dominantes para obtenção do consenso, o autor é enfático ao se referir às classes subalternas: “é indubitável que, na atividade histórica desses grupos, existe tendência a unificação, ainda que em termos provisórios” (GRAMSCI, 2002, p.135).

Dessa maneira, numa perspectiva gramsciana, a sociedade civil, através de movimentos sociais populares que apresentam um novo projeto de sociedade, tensiona o Estado, pois “a vida estatal é concebida como contínua formação e superação de equilíbrios instáveis [...] entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados” (GRAMSCI, 2007, p.42). Nesse embate, os movimentos sociais populares buscam estratégias alternativas de atuação política, impondo nova forma de relacionamento entre a sociedade civil e a sociedade política.

Gohn (2005), discutindo movimentos sociais e educação, apresenta as principais formas de organização popular urbana no Brasil, principalmente na segunda metade do século XX, destacando as associações de moradores, de favelas e os movimentos comunitários.

Com relação as associações de moradores, a autora, nesse mesmo trabalho, destaca as Sociedades Amigos de Bairro (SAB's) de São Paulo, que surgiram no início do século XX, mas intensificaram suas ações a partir da década de 1970, reivindicando inicialmente obras de infraestrutura e transporte público principalmente. Os movimentos comunitários se destacaram a partir da década de 1970, quando suas ações dependiam da base do movimento, das lideranças e suas assessorias. As associações de favelas ganharam expressividade na década de 1970, buscando, entre outras coisas, melhorias na infraestrutura urbana nas favelas, contando com o apoio da igreja católica. O processo de construção coletiva desses movimentos, segundo Gohn, acabou criando uma identidade capaz de propor e buscar mudanças.

*A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram (GOHN, 2005, p. 16-17, grifo nosso).*

Essa noção de cidadania coletiva também se faz presente nos movimentos populares do campo no Brasil, que apresentam forte caráter popular desde o período colonial (RIBEIRO, 2010; SILVA, 2012). Voltando-se para a segunda metade do século XX, observa-se a efervescência desses movimentos a partir da década de 1950, com as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultrab) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Esse momento de organização de forças populares a partir da década de 1950, mais especificamente no campo – porém sem limitar-se a ele – é refreada com o Golpe Militar de 1964:

*O golpe de 1964, que instaurou uma ditadura, interrompeu esse processo, destruiu organizações, perseguiu, torturou e assassinou lideranças, colocando a Contag e os sindicatos dos trabalhadores rurais sob rigoroso controle; com isso anulou sua natureza reivindicatória que foi substituída pela assistência social (RIBEIRO, 2010, p. 32).*

Durante o período da ditadura muitos movimentos atuaram na clandestinidade ou sob o controle do governo. A partir da década de 1970 e 1980, no processo de luta pela redemocratização do país, muitos movimentos sociais populares retomam a cena nacional. Entre os movimentos populares diretamente relacionados com a questão agrária no Brasil, destacam-se o MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na

Agricultura (CONTAG), as federações e sindicatos de trabalhadores rurais, dentre outros (RIBEIRO, 2010). Nesse sentido, para melhor compreensão dessas transformações, torna-se necessário pontuar algumas considerações específicas sobre os movimentos sociais populares do campo no Brasil.

## **1.2 – O rural como um território de contradições: a organização camponesa no Brasil a partir dos anos 1950**

Essa seção propõe-se a apresentar alguns sujeitos coletivos do campo constituídos no Brasil a partir dos anos de 1950, evidenciando que as classes subalternas não formam um todo homogêneo, além de apresentar limites e contradições que podem se fazer presentes nas ações desses grupos.

Analisando a História do Brasil, o rural hegemonicamente tornou-se o meio das elites dominantes perpetuarem seu poder, concentrarem riquezas e ampliarem os lucros, dentro de contextos e demandas específicas. Isso nota-se desde a colonização, quando da invasão portuguesa o território foi dividido em capitanias hereditárias para melhor dominar e explorar, dentro do contexto mercantil da economia colonial. Outro exemplo se refere ao período Imperial, com a Lei de Terras de 1850, privilegiando os grandes proprietários, facilitando e legitimando o grande latifúndio. Assim, com a lei mencionada

[...] a terra já não estava livre para ser ocupada, como no regime anterior, mas livre para ser transformada em mercadoria e ser adquirida pelos que tivessem condições para isso; por fim, estava “livre” para gerar a renda capitalista da terra (GERMANI, 2006, p.135).

Mantendo essa estrutura fundiária, no período republicano foi aprovado o Estatuto da Terra em 1964, durante a ditadura militar no Brasil, que caracterizou a expulsão de famílias camponesas e ampliação da concentração de terras.

Na realidade, pode-se constatar que essa última lei [o Estatuto da Terra], tão significativa em termos legislativos, pouco ou quase nada contribuiu para modificar a estrutura de posse da terra rural na perspectiva de uma melhor distribuição. Ao contrário, neste último período a concentração da propriedade tendeu a agravar-se, intensificou-se o êxodo rural, e se multiplicaram os conflitos armados pela posse da terra (GERMANI, 2006, p. 140).

Essa breve retrospectiva histórica revela como as elites dominantes no Brasil têm se apropriado do rural, deslegitimando as populações que sobrevivem e se reproduzem a partir do trabalho com e na terra. No entanto, essas expropriações não ocorreram sem um forte antagonismo das classes subalternas, que historicamente tem buscado garantir seu direito legítimo à terra (mesmo que em confronto com a lei).

Para Gramsci (1989), esse processo de resistência exige organização das classes subalternas. Essa construção de um projeto de sociedade capaz de questionar a hegemonia da classe dominante

[...] não pode ser feita por uma pessoa real, um indivíduo concreto; só pode ser um organismo; um elemento complexo da sociedade no qual já tenha se iniciado a concretização de uma vontade coletiva reconhecida e fundamentada parcialmente na ação. Esse organismo já é determinado pelo reconhecimento histórico, é o *partido político*: a primeira célula na qual se aglomeram germes de vontade coletiva que tendem a se tornar universais e totais (GRAMSCI, 1989, p. 06).

Para Gramsci (1989, p. 26), para que um partido político exista, é necessário a presença de três elementos principais: um elemento difuso, outro de coesão principal e um elemento médio. O primeiro seria a presença de homens comuns, “cuja participação é oferecida pela disciplina e pela fidelidade”. O segundo tornaria eficiente e poderoso um conjunto de forças, sendo “dotado de uma força altamente coercitiva, centralizadora e disciplinadora”. O último, seria responsável pela articulação do “primeiro com o segundo elemento, colocando-os em contato não só físico, mas moral e intelectual”.

Logo, a atuação dos movimentos sociais do campo, que historicamente tem questionado a hegemonia da classe dominante, pode relacionar-se com a necessidade de formação de um partido político que organize as classes subalternas na construção de um projeto emancipatório de sociedade. Esse processo torna-se complexo, porém necessário.

A partir dessa perspectiva é que se configuram as lutas dos movimentos sociais populares do campo, que se apresentam como forma de resistência ao modelo dominante, propondo um novo projeto para o campo no Brasil, que legitime os modos de vida do campesinato. A partir da década de 1950 destacaram-se nesse processo de resistência as Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Naquele contexto, as classes subalternas organizadas buscaram construir modelo de educação popular que atendessem as suas demandas, influenciando as propostas de educação do campo na década de 1990 (PALUDO, 2013).

A Ultab, foi criada em São Paulo em 1954 e reivindicava o direito a associação e sindicatos, “sendo a primeira experiência na perspectiva sindical no campo brasileiro” (SILVA, 2012, p. 73). Surgiu a partir da organização do Partido Comunista Brasileiro, propondo a organização de associações e sindicatos em muitos estados do Brasil, no sentido de ampliar as leis trabalhistas para os povos do campo. Nessa perspectiva,

reivindicava direitos que contemplavam alguns segmentos dos setores urbanos, mas que não se aplicavam aos trabalhadores do campo, como a previdência social e direito a greve, além de buscar incentivos à produção agrícola e o desenvolvimento da reforma agrária.

Com outra perspectiva, mas também atrelada a organização dos trabalhadores do campo, surgiram as Ligas Camponesas, que lutaram pela reforma agrária em alguns estados do Nordeste, adquirindo mais força a partir da década de 1950, já apresentando a escola como pauta. Segundo Azevêdo (1982), foi entre 1960 e 1961 que as Ligas amadureceram ideologicamente, adotando como palavra de ordem a *reforma agrária radical*, passando a ser o princípio estratégico da luta camponesa. Dessa maneira, “ao empunhar a bandeira da luta pela transformação da estrutura agrária e pelo acesso à terra, o movimento camponês feriu, diretamente, a lógica da propriedade privada e polarizou a luta de classe no campo” (AZEVEDO, 1982, p. 117).

Assim, as Ligas possuíam forte cunho revolucionário, pois impeliu a dissolução do latifúndio e implicava “a desarticulação, a nível nacional, do bloco industrial-agrário e a transformação das bases de apoio e das formas de legitimidade do Estado” (AZEVEDO, 1982, p. 117). Porém, devido a ameaça que representavam às elites “existiram até 1964 quando foram colocadas na ilegalidade e severamente perseguidas” (COSTA, 2012, p. 41).

Outro sujeito coletivo que marcou a luta pela terra no Brasil foi Master, que surgiu no Rio Grande do Sul no final da década de 1950 a partir de resistência de famílias de posseiros, sendo influenciado pelo Partido Trabalhista Brasileiro. Segundo Silva (2006), esse movimento inovou nas formas de luta ao executar a ocupação de terras de latifundiários. Suas experiências de luta, através da formação de acampamentos por exemplo, serviram para pressionar o governo estadual no sentido de condicioná-lo a realizar assentamentos. Essa estratégia adotada pelo Master se assemelha à adotada pelo MST desde a sua formação na década de 1980.

Ainda entre os movimentos que ajudam a compreender o processo de luta camponesa no Brasil, encontra-se a CONTAG, que surgiu em 1963, não tendo sua origem histórica na luta dos trabalhadores, mas atrelada ao assistencialismo do Estado (GRZYBOWSKY, 1990). Essa crítica postulada por Grzybowski deve-se ao fato da CONTAG ter atuado a partir das diretrizes impostas pela ditadura militar no Brasil, chegando a definir em seu I Congresso (realizado em 1966) “a ideia de que a luta dos trabalhadores rurais se daria em torno do cumprimento da legislação vigente” (SILVA,

2013) – talvez isso constituiu-se como uma das formas de continuar existindo legalmente naquele contexto marcado pelo autoritarismo dos governos militares.

Porém, apesar das críticas feitas por Grzybowski (1990, p.62), afirmando que essa entidade no contexto da década de 1980 tinha o sentido político de “manter o movimento sindical atrelado ao Estado e restringir o alcance da representação sindical dos trabalhadores e limitar sua cidadania”, a CONTAG teve atuação importante durante a ditadura militar, agindo muitas vezes na clandestinidade, caracterizando sua postura ambígua frente as questões do campo no Brasil (SILVA, 2006).

Atualmente, com mais de cinquenta anos de existência, essa Confederação possui vinte e sete Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAG's), mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR's) filiados, fazendo parte o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR)<sup>15</sup>. Institucionalmente, a CONTAG, a partir dos Congressos Nacionais com a presença dos representantes das federações e sindicatos filiados, definem as diretrizes de atuação para todo o coletivo.

Os movimentos citados anteriormente surgiram no contexto das décadas de 1950-1960, em que a educação popular se fortaleceu e conseguiu construir base político-pedagógica mais sólida (PALUDO, 2001), relacionando-se com várias demandas das classes subalternas no campo e na cidade. Porém, a ditadura militar iniciada em 1964 desarticulou muitos movimentos sociais, prendendo, exilando e perseguindo seus líderes. Essa forte repressão aos movimentos do campo revela o potencial dos camponeses enquanto classe social, capaz de propor e se organizar no sentido de questionar as propostas hegemônicas para o campo e para a sociedade como um todo, afinal, como bem salientou Gzybowski (1990, p. 76), a “Reforma Agrária emerge do campo, mas diz respeito à sociedade como um todo”.

Assim, apesar da repressão por parte dos governos militares, a luta dos trabalhadores rurais no Brasil continuou. Alguns movimentos continuaram e se fortaleceram, foi o caso da CONTAG, e outros surgiram, como o MST. Esse último foi fundado em 1984 como fruto de um longo processo de lutas pela reforma agrária no Brasil. Sua origem relaciona-se com as “lutas dos expropriados da terra, principalmente no sul do Brasil, com o apoio das alas das Igrejas que seguiam a Teologia da Libertação”

---

<sup>15</sup> Informações retiradas do portal da CONTAG no site <https://www.contag.org.br>. Acesso em 24/03/2016.

(MENEZES NETE, 2003, p.48). Segundo Araújo (2011), o MST tem um caráter contra-hegemônico, sendo

[...] um movimento de luta social que nasceu no Brasil no início da década de 80 do século XX com objetivos de lutar pela Reforma Agrária, o que significa: a modificação da estrutura da propriedade da terra; a subordinação da propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e o desenvolvimento do campo garantindo melhores condições de vida e acesso a todos, a educação, a cultura e o lazer. Criam e recriam suas alternativas de sobrevivência e constroem possibilidades de se tornarem sujeitos e construtores de sua história (ARAÚJO, 2011, p.02).

Como foi sinalizado anteriormente, o MST, mesmo com o arrefecimento dos movimentos sociais da década de 1990, cresceu e manteve-se atuante. Usando várias estratégias, entre elas ocupação de terras, de prédios públicos e marchas (FERNANDES, 2000), esse movimento, segundo Pereira (2009), foi responsável por dar maior visibilidade ao tema reforma agrária naquele período. Para Menezes Neto (2003, p.53),

É fundamental observar que o MST, no decorrer dos anos, modifica-se e recria-se nas suas ações políticas, apresentando-se, a partir dos anos 90, como um movimento social que luta por mudanças mais amplas que a simples divisão de terras. A ampliação das reivindicações e das ações são de fundamental importância para o crescimento do MST.

Assim, segundo o mesmo autor, ao longo dos anos 1990 o MST foi agregando outras bandeiras a sua luta, como a preocupação ecológica, o desenvolvimento autossustentável, o lazer, a cultura e educação. O mesmo vai ocorrer com a CONTAG nesse período. Como será analisado no capítulo seguinte, esses dois sujeitos coletivos tiveram importante participação na construção das propostas de educação para os povos do campo naquela década.

Essa breve retrospectiva a partir dos anos 1950 revela que as contradições do sistema capitalista – gerando exclusão e expropriação das classes subalternas – historicamente motivaram a criação de coletivos com caráter contestatório, propondo inovações não só para obtenção de terras por meio da reforma agrária, mas para a permanência com dignidade nos espaços conquistados.

No entanto, os movimentos sociais do campo não formam um todo homogêneo. Existem diversidades, contradições, limites e possibilidades que seriam impossíveis de serem abordadas nesse trabalho em todas as suas nuances. Grzybowski (1990), Silva (2006) e Silva (2014) oferecem elementos que podem nortear essas questões a partir do contexto dos anos 1980 no Brasil.

O texto de Grzybowski aqui apresentado foi publicado em 1987, período em que a constituinte se instalara no Brasil e diversos segmentos da sociedade disputavam



espaços nas diretrizes da carta magna publicada em 1988. O autor analisa os movimentos sociais “a partir da relação dialética, do conflitivo, da luta, entre classes, frações de classe e o Estado”, em que a “diversidade de movimentos sociais no campo é determinada pela diversidade de contradições existentes e modos de viver e enfrenta-las” (GRZYBOWSKI, 1990, p.13 e 17).

Assim, Grzybowski (1990), tendo como contexto toda ebulição política e social que marcou a década de 1980 no Brasil, apresenta uma diversidade de movimentos sociais do campo. Para o autor, existem coletivos que lutam contra a expropriação de terra, como os posseiros, os movimentos dos sem-terra, os movimentos contra a construção de barragens, a luta dos indígenas pela demarcação de seus territórios; as lutas contra as formas de exploração e assalariamento, questionando o caráter de integração do trabalhador do campo ao processo de produção capitalista; lutas contra a subordinação do trabalho ao capital, que representam os pequenos produtores que se integraram à modernização da produção, estando subordinados ao capital agroindustrial; por fim, lutas que buscam formas alternativas de produção, formando pequenos coletivos, como cooperativas, almejando conquistar direitos trabalhistas para os camponeses.

Em trabalho mais recente, essa diversidade é ampliada por Silva (2006), ao retratar o panorama histórico das lutas dos movimentos sociais por terra e educação. Assim, a autora apresenta também os movimentos dos pescadores, que questionam a expansão da pesca industrial e predatória, os movimentos dos quilombolas, que unidos pela identidade étnica, defendem o território onde vivem e a preservação de suas culturas, e dos seringueiros, resistindo ao desmatamento, propondo nova relação entre o homem e a natureza.

Em meio a essa diversidade apresentada por Grzybowski (1990) e Silva (2006), percebe-se um elemento em comum: o questionamento à forma como o capital tem ampliado a reprodução dos lucros no meio rural – seja na década de 1980 por meio dos ruralistas e a partir dos anos 1990 com a expansão do agronegócio – formando coletivos com caráter classista que se organizam e propõem um novo modelo de sociedade, no qual seus territórios e modos de vida sejam respeitados. Esses coletivos vêm resistindo aos discursos que buscam conciliar classes antagônicas, percebendo as relações do modo de produção capitalista como causadoras de sua exclusão.

No que se refere as contradições presentes nas ações dos movimentos sociais do campo, Silva (2014) indica alguns elementos, permitindo análises sobre os limites e possibilidades desses sujeitos coletivos. O autor identifica o movimento social pela

“capacidade de mobilização, a existência de um adversário, as formas de atuação e a existência de uma causa para a luta” (SILVA, 2014, p. 49), analisando o MST e o Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA). O autor analisa, de forma mais específica, a formação de educadores do campo vinculados aos movimentos sociais citados através do curso Pedagogia da Terra oferecido pelo PRONERA por meio da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a partir de 2007.

Assim, apesar de ressaltar as contribuições formativas oferecidas por essa experiência, como o aprofundamento teórico sobre a educação do campo, compreensão política das questões sociais, dentre outras, o autor pontuou algumas contradições presentes nessa experiência. Dentre elas destaca-se, referindo-se a alguns sujeitos que participaram do curso Pedagogia da Terra:

[...] as escolas de atuação desses educadores não estão nas áreas de assentamentos ou vinculadas aos movimentos sociais do campo. [...] [Os] conteúdos não indicaram um conhecimento aprofundado sobre os processos de seleção e organização desses conteúdos, no sentido de estabelecer uma prática educativa vinculada às necessidades formativas dos sujeitos do campo (SILVA, 2014, p. 199-200).

Percebe-se, a partir desse excerto, que alguns militantes não estavam mais atuando junto aos movimentos após a conclusão do curso, configurando-se numa inquietante contradição. Isso não significa a anulação de seu caráter emancipatório, afinal, a partir de determinada conjuntura, os sujeitos coletivos propõem e se organizam para efetivarem mudanças estruturais na sociedade brasileira atual.

Nesse cenário, marcado pela diversidade, avanços e retrocessos, grupos da sociedade civil questionaram a expansão e hegemonia das forças capitalistas, apresentando propostas alternativas não só para o desenvolvimento do agronegócio, mas para o Estado e toda a sociedade. Foi nessa disputa que se formou a concepção de educação do campo, relacionada a uma proposta emancipatória de sociedade por parte dos movimentos sociais do campo – se contrapondo a atual hegemonia do capital. Esse modelo de educação tem como base material a concentração de terras, que reverbera nas propostas de reforma agrária para o Brasil.

### **1.3 –As propostas de reforma agrária dos movimentos sociais do campo e do Partido dos Trabalhadores entre 1984 e 2003**

A partir da questão agrária no Brasil, em que sujeitos coletivos se constituíram lutando por terra e trabalho, culminou a formação da concepção de educação do campo

na década de 1990, como um processo anterior de construção de uma educação de caráter popular (PALUDO, 2013). Compreendo a importância dessa base material, foram analisadas a perspectiva de reforma agrária no Brasil dos movimentos sociais do campo e do Partido dos Trabalhadores (PT) entre 1984 e 2003, observando como elas se relacionam com a atual ampliação das forças do capital no campo e com a busca da superação do modo de produção capitalista e das relações sociais daí decorrentes<sup>16</sup>.

Assim, a análise se debruçou sobre o Programa de Reforma Agrária do MST de 1984, ano da fundação oficial desse movimento; a Proposta de Reforma Agrária do MST de 1995, elaborado durante o governo FHC no contexto em que a educação torna-se uma das principais bandeiras desse coletivo; o Programa Agrário Unitário dos Movimentos Camponeses e Entidade de Apoio de 2003, a Carta da Terra, elaborada durante o primeiro governo Lula. Sobre o PT foram analisadas as *medidas de governo* do Programa Agrário do PT de 1989, período de campanha eleitoral para a presidência da república, e o Programa Agrário da campanha do PT em 2002, véspera das eleições em que o PT conseguiu eleger seu candidato à presidência do país<sup>17</sup>. A escolha desses documentos permite fazer uma breve análise histórica de como o MST, demais movimentos do campo e o PT têm construído suas propostas de reforma agrária, chegando até o contexto em que o PRONERA/UEFS se desenvolveu, em 2005, nos primeiros anos do governo Lula.

A reforma agrária é definida por Fernandes (2003, p. 39) como “uma política pública de desconcentração fundiária por meio da desapropriação de terras”, dando um caráter de classe ao conceito. Dessa maneira, o mesmo autor, caracteriza a realidade brasileira como

[...] uma das estruturas fundiárias mais concentradas do mundo e em intensificação; com o aumento de famílias acampadas nas beiras das estradas e dentro dos latifúndios; com o empobrecimento dos camponeses, com o aumento da expropriação e exclusão (FERNANDES, 2003, p. 37).

---

<sup>16</sup> A escolha do MST se deu porque, segundo Fernandes (2008), foi a entidade de caráter popular que mais se destacou na articulação entre educação e luta por terra; e do Partido dos Trabalhadores (PT), pois o projeto do PRONERA/UEFS aqui em análise foi aprovado durante o primeiro governo Lula (2003-2006).

<sup>17</sup> Todos os documentos citados referentes ao PT e aos movimentos sociais do campo, estão no livro “A questão agrária no Brasil 3: programas de reforma agrária: 1964-2003”, organizado por João Pedro Stedile. No entanto, houve necessidade de ter acesso as fontes primárias, pois a publicação de Stedile não possuía a versão completa da maioria dos documentos, impossibilitando análises mais detalhadas. Os documentos do PT de 1989 e 2002 foram encontrados mais facilmente no site <http://csbh.fpabramo.org.br/>. No entanto, o processo de busca enfrentou diversas dificuldades para encontrar as propostas de Reforma Agrária do MST de 1984 e de 1995. A procura se deu no site oficial do MST, em dissertações e teses sobre a temática e em sites de busca, porém foram infrutíferas. Após um longo período de investigação, os documentos foram encontrados no site <http://docvirt.com>, em um portal denominado “Armazém Memória”.

Assim, com base na extrema concentração fundiária no Brasil, os movimentos sociais do campo propõem uma reforma agrária popular, que busca “colocar em pauta o embate de modelos de agricultura e vincular a histórica luta dos trabalhadores pela desconcentração da propriedade da terra com esse embate” (CALDART, 2013, p. 2), em que os trabalhadores protagonizem a superação do modelo de agricultura segundo a lógica do capital.

Essa perspectiva, dentro do contexto de atual hegemonia do modelo do agronegócio, deixa em evidência que a luta pela terra, no universo da reforma agrária popular, tem como opositores não só os grandes proprietários rurais, mas também o capital financeiro e as empresas multinacionais que transformaram a agricultura em negócio. Logo, inevitavelmente essa abordagem crítica projeta e potencializa um futuro diferente para a classe trabalhadora.

Dessa forma, pode-se afirmar que a questão agrária no Brasil é estrutural ao capitalismo, sendo necessário superar esse modo de produção para sanar os problemas relacionados a esse contexto. Por isso, parte-se do paradigma da questão agrária, em que a concentração de terra e a luta por ela geram conflito com forte cunho classista. Essa perspectiva nega o paradigma do capitalismo agrário, que afirma que o problema agrário no Brasil será resolvido pelo próprio mercado, integrando os camponeses à lógica do capital (FERNANDES, 2003).

Fernandes (2008), ao discutir as reformas agrárias no Brasil, afirma que é da terra que o campesinato produz a sua existência. No entanto, a luta pela reforma agrária por parte do campesinato não se limita a conquista de terra, ganhando outras dimensões, sem as quais seria impossível viver no/do campo com decência e dignidade. Assim, o autor afirma que “lutar pela reforma agrária significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, saúde e, principalmente, contra o capital que procura tomar o controle dos territórios do campesinato” (FERNANDES, 2008, p.76). Entre essas dimensões encontra-se as propostas de educação do campo.

O Programa de Reforma Agrária do MST de 1984<sup>18</sup> vai refletir essa busca por organização das classes subalternas. Esse documento foi elaborado no contexto em que o MST surgiu e buscou se fortalecer e se estruturar enquanto proposta de sociedade, tendo

---

<sup>18</sup> Segundo Stedile (2012), essa plataforma política foi aprovada no I Encontro Nacional do MST, realizado em janeiro de 1984 na cidade de Cascavel no Paraná, que fundou o MST como movimento nacional.

como principal oponente, naquele contexto, os ruralistas<sup>19</sup>. O MST, por meio desse programa em seus *princípios gerais*, defende a luta pela “reforma agrária já”, reivindicando a terra para quem nela trabalha, a autonomia política do movimento e apresenta a necessidade de lutar “por uma sociedade igualitária, acabando com o capitalismo” (MST, 1986, p.07) – evidenciando certo radicalismo do movimento enquanto contraponto ao capital.

Além disso, os seus *princípios práticos* apontam para a necessidade de somar forças para a efetivação da reforma agrária, demonstrando certa maturidade política do movimento, ao perceber que para o enfrentamento às forças do capital torna-se necessário uma sociedade civil unida e fortalecida. Dessa maneira, aponta a necessidade de “unir-se na luta pela conquista da terra”, “fortalecer o Movimento no nível estadual e nacional”, trabalhando para “derrubar as diretorias pelegas”<sup>20</sup> dos sindicatos rurais no país, “unir a luta do campo, da cidade e dos irmãos indígenas”, dentre outros (MST, 1986, p.08).

Nesse momento faz-se importante ressaltar que o documento apresentado, no que se refere a relação entre o MST e o governo, não faz referência a busca por parceria ou financiamento no sentido de alcançar suas demandas. Além da declarada oposição ao capitalismo e de afirmar que a terra é para o trabalho e não para o negócio, defende-se que o “acesso à terra deve ser através da pressão e da luta” (MST, 1986, p.08), sem destringir esse tema. Isso pode indicar um desdobramento de como os movimentos analisavam o governo na década de 1970, colocando-o como um oponente, como foi citado na primeira seção desse capítulo (GOHN, 1997).

Com a Proposta de Reforma Agrária do MST de 1995<sup>21</sup> parece ocorrer significativo avanço nas bases políticas do movimento. O texto produzido consegue destringir elementos que o anterior não conseguiu abarcar, num contexto em que o modelo do agronegócio se consolidou no Brasil (FERNANDES, 2008). Assim, o MST enfatiza que o processo de reforma agrária no país “deve levar em conta a supremacia do trabalho sobre o capital” (MST, 1995, p.21), combatendo o atual modelo agrícola implantado nas últimas décadas, observando a reforma agrária não apenas como “uma solução para o problema dos sem-terra, mas faz parte de um novo modelo de

---

<sup>19</sup> Os ruralistas são formados em sua maioria por pecuaristas, produtores de soja e de açúcar (FERNANDES, 2008), que na década de 1980 formaram a União Democrática Ruralista (UDR).

<sup>20</sup> Diretoria pelegas refere-se a sindicatos que sua diretoria hegemonicamente não é combativa frente aos avanços do capitalismo no meio rural, podendo evidenciar a possível existência de contradições na luta pela reforma agrária por parte dos camponeses.

<sup>21</sup> Segundo Stedile (2012), esse documento é fruto de debates e da visão do MST sobre a reforma agrária definidas no III Encontro Nacional do MST que aconteceu em maio de 1995.

desenvolvimento nacional e está relacionado a maioria dos problemas que acontecem na cidade” (STEDILE, 2012, p.187).

Dessa maneira, o movimento afirma por meio desse documento que a terra deve estar a serviço de toda a sociedade, não sendo uma mercadoria, devendo se subordinar ao cumprimento de sua função social, anunciando categoricamente que é preciso mudar a estrutura capitalista em que se organiza a produção. Além disso, “se deverá alterar a atual estrutura de propriedade realizando desapropriações (com indenização aos proprietários) e expropriação (sem indenização, nos casos de: grileiros, criminosos, cultivo de drogas, contrabandistas, trabalho escravo, etc)” (MST, 1995, p.20-21), podendo-se inferir que a distribuição de terras públicas em programas de colonização não deve ser confundida com reforma agrária. Isso indica forte oposição ao que hegemonicamente ocorria e ocorre no Brasil, já que questionou o uso da terra para expansão do capital – visando o lucro e restringindo sua função social. Nesse percurso, propõe novo modelo de desenvolvimento, não só para o campo, mas para toda a sociedade.

Assim, a reforma agrária significa um “conjunto de mudanças [que] começa necessariamente pela democratização da propriedade da terra e dos meios de produção, base para qualquer mudança social efetiva” (MST, 1995, p.21). Seus objetivos relacionam-se com a função social da terra segundo a perspectiva do MST, como garantir trabalho, produzir alimentação farta, garantir o bem-estar social, difundir valores humanistas e socialistas, preservar e recuperar os recursos naturais, dentre outros (MST, 1995; MENEZES NETO, 2003).

Nesse documento de 1995 surgem duas importantes questões que merecem análise. A primeira refere-se à relação entre movimentos sociais e governo e a segunda refere-se a necessidade de atrelar a luta pela reforma agrária a outras dimensões da vida humana. Com relação a primeira, diferente do documento de 1984, as propostas de 1995 se relacionam com uma direta intervenção no e do governo. Assim, propõe mudanças legislativas, estipulando limite máximo de propriedade rural, exige que as políticas de reforma agrária democratize o acesso à terra por meio de desapropriação e expropriação, propõe ações para o Plano Nacional de Reforma Agrária, reivindica que o governo ofereça cursos técnicos e de extensão rural relacionados com as demandas da reforma agrária, exige desenvolvimento de obras públicas nos assentamentos, aponta a necessidade de financiamento para as carências dos assentados, dentre outras.

Todas essas propostas devem ser implementadas com a participação direta dos sujeitos beneficiados, que propõe políticas públicas e, em diálogo com o governo, às

desenvolvem com caráter deliberativo, mostrando relativa mudança com relação ao programa anterior. Isso pode se relacionar com a alteração nas estratégias de ação dos movimentos sociais na década de 1990, em que o governo é visto como um interlocutor diante das demandas dos movimentos sociais, como já sinalizado anteriormente (GOHN, 1997).

A segunda questão, relaciona reforma agrária às outras dimensões da vida no campo como a educação, saúde, cultura, discussões de questões de gênero, permitindo um maior estreitamento da luta pela terra com o desenvolvimento de um novo modelo de sociedade. Esse avanço pode também se relacionar com o fato de que o I Plano Nacional de Reforma Agrária, elaborado em 1985 durante o governo Sarney, não se desenvolveu como o esperado, fazendo com que os “movimentos camponeses se tornassem protagonistas principais das políticas de reforma agrária nos governos seguintes” (FERNANDES, 2008, p. 80).

Assim, dentro desse projeto de reforma agrária, constitui-se uma proposta emancipatória para a sociedade, questionando o capitalismo e suas formas de manter a hegemonia dentro da sociedade política, buscando interferir no perfil das políticas públicas para o desenvolvimento do campo. Dentre as formas de questionar o agronegócio o MST cita por meio desse documento: a negação do modelo tecnológico das empresas que só visam ao lucro; a necessidade do fim do uso de agrotóxicos; que o agricultor produza e controle suas próprias sementes; vincular a produção de alimentos à satisfação das necessidades do povo pobre e ao mercado local e regional; o governo deve desenvolver políticas públicas para estimular produção nacional de alimentos, evitando importação do que se pode produzir em território nacional, dentre outras (MST, 1995; STEDILE, 2012).

Vale ressaltar que todas essas propostas, que podem se concretizar mediante mobilização e expansão dos movimentos sociais dentro da sociedade política, “implica necessariamente em que o Estado, com tudo o que representa de poder (executivo, legislativo, judiciário, segurança e poder econômico), seja o instrumento fundamental de implementação dessa proposta” (MST, 1995, p. 28).

O Programa Agrário Unitário dos Movimentos Camponeses e Entidade de Apoio de 2003 presente na Carta da Terra – em defesa da reforma agrária e da agricultura

familiar<sup>22</sup>, apesar de ser construído em um novo contexto, segue a linha das questões apresentadas pelo MST em 1995, podendo sinalizar a preponderante influência desse movimento. Construído por um grande coletivo de movimentos da sociedade civil, tinha o intuito de tensionar o Estado e a expansão do “atual modelo de desenvolvimento agropecuário, excludente, predatório e concentrador de terra, renda e poder” (CARTA DA TERRA, 2003, apud STEDILE, 2012, p. 233), negando a perspectiva analítica pós-moderna que busca excluir ou arrefecer o debate a partir da luta de classes.

Assim, tal qual a proposta do MST de 1995, buscou-se relacionar a luta pela terra com a construção de uma nova sociedade, evidenciando que esse embate é contra as forças do capital e todas as suas formas de reproduzir-se. E, num novo contexto, afirma:

As entidades esperam ainda que os órgãos públicos, em todos os níveis de governo, sejam estruturados e organizados para viabilizarem o Plano Nacional de Reforma Agrária, implementando as políticas públicas definidas para sua área de atuação e que construam alternativas de desenvolvimento para o meio rural, garantindo qualidade de vida para a população brasileira (CARTA DA TERRA, 2003, apud STEDILE, 2012, p. 236).

Dessa maneira, percebe-se como, em meados da década de 1990 e início do século XXI, os movimentos sociais do campo, através das propostas de reforma agrária, procuravam desenvolver novo modelo societário, buscando no seio da sociedade política, através da constituição e desenvolvimento de políticas públicas, a implementação de suas demandas. No entanto, outros sujeitos coletivos, como o PT, buscaram desenvolver suas propostas de reforma agrária, que relacionam-se com determinado modelo de sociedade.

Percebe-se isso nas *medidas de governo* do Programa Agrário do PT de 1989 que, apesar de sucintas, torna-se possível perceber nuances que podem auxiliar na melhor compreensão do posicionamento desse partido diante da problemática mencionada naquele contexto. Sua escrita é direta e evidencia posicionamento que questionava os avanços dos ideais neoliberais no Brasil naquele período.

---

<sup>22</sup> Publicado em 22 de abril de 2003, a Carta da Terra – em defesa da reforma agrária e da agricultura familiar, foi elaborada no Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo. Entre os movimentos sociais do campo presentes e as entidades de apoio, destacam-se: CONTAG, MST, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul/Central Única dos Trabalhadores, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimentos dos Atingidos por Barragens, Movimento Terra, Trabalho e Liberdade, Movimento de Libertação dos Sem Terra, CPT, CÁRITAS, CNBB, Pastorais Sociais/CNBB, Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil, Movimento Nacional de Direitos Humanos, Centro de Justiça Global, Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais, Conselho Indigenista Missionário, Confederação Nacional das Associações dos Servidores do INCRA, TERRA DE DIREITOS, Rede Social de Justiça, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil.



Dessa maneira, o PT por meio desse documento afirma que é responsabilidade do Estado viabilizar a reforma agrária no país, já que trata-se de uma “decisão política”. Além disso, num visível enfrentamento ao latifúndio, foi taxativo quando citou que não se modifica estrutura agrária do país usando apenas as terras públicas ou devolutas, logo é preciso “romper com o monopólio da terra”. Além disso, o MST aponta para um novo modelo agrícola voltado para o mercado interno, em que a produção de alimentos volte-se para toda a população, tornando-se “incompatível com a busca de excedentes exportáveis”. Com tudo isso o PT, ainda visava, caso seu candidato fosse eleito, o corte de “subsídios e incentivos fiscais apropriados pela elite”, buscando fortalecer a população mais pobre (PT, 1989).

Dentre outros pontos, como a ênfase na produção para o mercado interno, o que mais pode-se perceber é a valorização da participação de movimentos sociais, sindicais ou outras entidades representativas dos trabalhadores dentro dessa proposta agrícola para o Brasil. Dessa maneira, afirma-se que “respeitaremos a vontade dos trabalhadores organizados, estimulando sua autodeterminação e seu controle direto no processo de mudança”, ao mesmo tempo que “retirá ainda os privilégios bancários que beneficiam latifundiários e grandes empresas” (PT, 1989, p.38).

Segundo Coelho (2012), no início dos anos 80, apesar de uma ala hegemônica dentro do partido combater posturas socialistas mais radicais, o PT defendia que a superação definitiva da exploração do trabalhador não se daria por reformas, mas com a ruptura das estruturas do capital e a construção de uma sociedade sem classes. Naquele contexto, o partido defendia a constituinte, pois essa “proporcionaria espaço para o acúmulo de forças, para lutar pela democratização radical da sociedade, para inscrever direitos como o de greve” (COELHO, 2012, p.86), observando o governo como um local para imprimir demandas da classe trabalhadora que passava por um processo de reordenação no período de redemocratização do país.

Porém, diferentemente das propostas do início dos anos 1980, ao longo dessa década, o PT passou a considerar possível a relação tática ou pontual com a burguesia, mesmo que ainda colocasse a luta de classes como a alternativa de superação do capitalismo (COELHO, 2012). Essa proposta gerou críticas de grupos mais radicais dentro do partido, que foram restringidas pelos grupos dirigentes do PT<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Vale ressaltar que, segundo Coelho (2012), desde quando foi cogitada a fundação de um partido dos trabalhadores nos anos finais da década de 1970, ocorreram disputas internas por diferentes grupos sobre como deveria ser esse novo coletivo, revelando as tensões que estiveram presentes desde a fundação do PT.

Assim, as *medidas de governo* do Programa Agrário do PT em 1989, estavam permeadas por essas tensões e disputas. Com isso, caso o PT chegasse ao governo naquele momento, não significaria a implementação das propostas presentes nesse documento, mesmo porque não apontou quais os caminhos que seriam percorridos para isso.

Ainda é importante ressaltar que a década de 1980 foi marcada por muita mobilização de diversos grupos da sociedade civil que questionavam o governo e procuravam espaço na Constituição Federal de 1988 (GOHN, 1997). Com isso, imersos em tensões internas, o PT precisou buscar apoio naquelas bases, através de engajamento, na defesa do socialismo como uma realidade possível e com um discurso voltado para a classe trabalhadora, tendo na burguesia seu principal adversário (COELHO, 2012).

Diante dessas reflexões, esse documento ganha relativa importância num contexto de expansão do neoliberalismo, pois através dele o PT questionou a elite brasileira, chamando o Estado para sua responsabilidade na efetivação da reforma agrária, apontando para a participação autônoma e deliberativa dos movimentos sociais no governo e negando a produção de alimentos voltada prioritariamente para a exportação. Assim, esse partido político evidenciava um posicionamento que tensionava as estruturas fundiárias hegemônicas no Brasil.

No entanto, o Programa Agrário da Campanha Presidencial do PT em 2002, intitulado “Programa vida digna no campo”, tinha características bem distintas da proposta de 1989. Num contexto de pleno desenvolvimento das ideias neoliberais no Brasil, o PT pareceu buscar uma adaptação a esse momento no que se refere ao desenvolvimento da reforma agrária no país.

Segundo Coelho (2012), na década de 1990 frações da esquerda brasileira, incluindo os grupos dirigentes do PT, passaram por um processo que foi denominado transformismo<sup>24</sup>, apresentando como aspecto determinante “a *dissolução dos vínculos orgânicos com a classe trabalhadora*” (COELHO, 2012, p.302). Dessa forma, a crise do socialismo real (a nível global), a ascensão de Collor à presidência e a expansão dos ideais neoliberais no Brasil (a nível local), ocasionaram uma mudança nos projetos do PT, de forma que o

[...] campo majoritário do PT foi atraído e absorvido pela hegemonia burguesa, num contexto de ofensiva dominante e na fragilização da condensação e concentração orgânica da classe trabalhadora. Cruzada a fronteira de classe,

---

<sup>24</sup> Transformismo é um conceito gramsciano que Coelho (2012) vai definir apontando vários elementos, como: a absorção de intelectuais de esquerda das classes subalternas pela classe dominante; desorganização das classes subalternas; a importância do poder de atração de cada classe, dentre outras. Sobre essa questão ver o capítulo quatro desse trabalho de Coelho.

esses intelectuais de esquerda atuam agora como intelectuais da classe dominante (COELHO, 2012, p. 329).

Essas características presentes na década de 1990 entre os grupos dirigentes do PT e apontadas por Coelho (2012), segundo as análises que se seguem, continuaram presentes nas propostas desse partido no início dos anos 2000.

Assim, o Programa Agrário do PT de 2002 apresenta mais detalhes sobre o tema reforma agrária, quando comparado ao texto de 1989. As propostas não são tão objetivas e diretas, usando uma linguagem que permite diversas interpretações, mas que, através de análise mais atenta, é possível perceber suas intencionalidades. Um exemplo disso é o fragmento que se refere a discussão sobre o *ambiente rural*, que, segundo o programa, deve desenvolver atividades primárias, secundárias e terciárias, em que mais “políticas públicas articuladas levam a um tipo de crescimento econômico muito dinâmico e com forte poder de multiplicação de seus efeitos” (PT, 2002, p.11). Esse trecho é colocado no documento sem maiores explicações do que significa o *crescimento econômico dinâmico* ou *multiplicação de seus efeitos*, que só são compreendidos quando analisados numa leitura mais investigativa do texto completo.

Assim, buscando conciliar interesses antagônicos, o PT, nesse documento, aponta as *funções da agricultura*, que, dentre outras:

1. garantir o abastecimento alimentar da população em quantidade e qualidade suficientemente adequadas a um padrão elevado de alimentação e nutrição.
2. gerar divisas para o país. É perfeitamente possível conciliar as necessidades de alimentar a população com a geração de excedentes e novos produtos para a exportação (PT, 2002, p.08).

Com isso, além do PT mudar completamente de posicionamento frente a função da agricultura quando comparando a proposta de 1989, tenta, em seu discurso, reproduzir parcialmente a pauta dos movimentos sociais do campo, sem se desvincular dos ideais neoliberais do agronegócio, conciliando abastecimento alimentar da população com produção de excedentes para a exportação. É dessa maneira que o partido vai propor a “inserção soberana e qualificada da agricultura brasileira no mercado interno e externo”, desenvolvendo “um amplo e objetivo conjunto de políticas de promoção das exportações” (PT, 2002, p.11).

O desenvolvimento desse projeto, que buscou conciliar classes antagônicas, excluindo a luta de classes do debate e produzindo um discurso voltado não só para a classe trabalhadora, mas principalmente para a burguesia, fica manifesto quando no documento de 2002, o PT refere-se a política comercial:

Pelo lado das exportações, deve-se:

1. Estimular o conjunto do agronegócio e da agricultura familiar para:

- Diversificação de mercados e produtos a partir de novos valores agregados às nossas exportações
- Atualização das cadeias exportadoras para atender às novas tendências de mercado, que apresentam demandas crescentes por produtos da agricultura ecológica (com destaque para os produtos orgânicos), pelo consumo diferenciado, por alimentos sem alteração genética e por produtos oriundos de empresas com responsabilidade social e ambiental (PT, 2002, p.16).

Essa defesa ao agronegócio veio acompanhada de uma nova inserção dos movimentos sociais no debate. Eles aparecem no termo genérico “sociedade civil”. Assim, a reforma agrária vai acontecer “a partir de um pacto negociado com a sociedade”, o Plano Nacional de Reforma Agrária será elaborado com a “participação da sociedade civil” e a política de desenvolvimento regional deve levar em consideração a “ação conjunta do Poder Público e sociedade civil”. Logo, esse termo “sociedade civil”, pode abarcar uma gama de grupos sociais das mais variadas classes. Isso revela uma mudança entre as propostas de 1989 e 2002, já que o primeiro, diferente do segundo documento, sinalizava uma postura mais diretamente ligada às classes subalterna, corroborando com as análises de Coelho (2012)<sup>25</sup>.

A intenção do PT em manter a hegemonia do capital ainda é evidenciada por meio do documento de 2002, ao pontuar que a construção da cidadania no meio rural deve ser feita “no contexto da globalização e das relações internacionais” (PT, 2002, p.13). Numa indiscutível adaptação a esse contexto, propõe, em diversos trechos, a necessidade da inserção de setores empresariais no desenvolvimento da reforma agrária. Então, aponta a falta de renda da população como principal causa da fome no Brasil, convocando sindicatos, associações populares, igrejas e *entidade empresariais* para combater esse mal; indica a necessidade de articulação entre setores públicos e *privados* para construção de políticas territoriais de desenvolvimento sustentável; possibilita a utilizam de *recursos privados* para implementar política de desenvolvimento regional; dentre outros.

Dessa maneira, fica perceptível como a proposta presente no documento de 2002 indica a desoneração do governo em muitas atribuições referentes ao desenvolvimento da reforma agrária no Brasil, buscando atrelar interesses públicos aos privados, convocando entidades empresariais como parceiras para desenvolver políticas públicas para o campo e o campesinato. Com isso, a inserção da possibilidade de recurso privado ser utilizado

---

<sup>25</sup> É importante ressaltar que em seu trabalho, Eurelino Coelho, analisa o período que compreende de 1979 até 1998. Porém, como já foi anteriormente mencionado, as mudanças no programa do PT reverberaram nas propostas elaboradas por esse partido no início dos anos 2000.

nesse processo, podia comprometer a implementação de demandas históricas dos movimentos sociais do campo na luta pela terra.

A indicação da possibilidade de apoio ao modelo do agronegócio e a consequente manutenção da estrutura fundiária no país pelo PT, relacionam-se com a seguinte afirmação feita por Fernandes (2008, p.80):

De forma velada, o governo Lula não desapropria terras nas regiões de interesses das corporações para garantir o apoio político do agronegócio. Mesmo em regiões de terras declaradamente griladas, ou seja, terras públicas sob o domínio dos latifundiários e do agronegócio, o governo não tem atuado intensamente no sentido de desapropriar as terras.

A partir dessa proposta conciliatória, o governo Lula conseguiu, em seu primeiro governo (2003-2006), assentar aproximadamente duzentas mil famílias. No entanto, não questionou a hegemonia do capital no campo e buscou atender aos interesses dos setores empresariais do agronegócio, pois, no processo de reforma agrária, fez a opção pela regularização fundiária de terras públicas, principalmente na Amazônia, em detrimento à desapropriação (FERNANDES, 2008).

Com isso, as análises feitas sobre Programa Agrário do PT de 2002 corroboram com Fernandes (2003), quando afirma que o programa de governo das eleições de 2002 muda sensivelmente com relação ao de 1989. Uma dessas mudanças refere-se a “não mencionar a estrutura fundiária concentrada e abolir a crítica ao sistema latifundista”, amparando-se em um “discurso ameno e conciliador” (FERNANDES, 2003, p.38).

Assim, buscando manter as estruturas vigentes, o PT desenvolveu um projeto dito de esquerda, mas que não questionava a hegemonia burguesa e não projetava o socialismo como uma realidade possível (COELHO, 2012). Essa foi a estratégia desse partido para chegar ao governo, mantendo as estruturas de poder vigentes.

Essas análises também relacionam-se com as ideias de Coelho (2012) sobre os intelectuais de esquerda que passaram pelo processo do transformismo, incluindo os grupos dirigentes do PT. Sobre esses intelectuais Coelho (2012, p. 328-329) vai afirmar:

Sua absorção pela classe dominante implicou uma mudança em suas posições na luta de classes e frente à luta de classes, e o abandono do marxismo foi uma das manifestações dessa mudança. O transformismo rompeu os laços orgânicos daqueles intelectuais com a classe trabalhadora. Esse movimento de ruptura, que se passa ao nível da práxis dos intelectuais, é o que está na base das grandes alterações programáticas, cuja manifestação mais emblemática foi exatamente retirar a classe do centro do novo projeto político.

Por fim, comparando as propostas mais recentes dos movimentos sociais do campo e do PT, percebe-se divergências importantes, no entanto, uma merece destaque: os movimentos sociais do campo, dentro de suas contradições, limites e avanços, têm

buscado construir sua proposta contra-hegemônica para a sociedade brasileira, tendo a reforma agrária de caráter popular como a problemática que norteia suas ações dentro do paradigma da questão agrária; já o PT mudou sensivelmente sua proposta de reforma agrária – que relaciona-se com um projeto específico de sociedade –, apontando para a possibilidade de desonerar o governo de obrigações essenciais, além de buscar se fortalecer apoiando e sendo apoiado por grupos empresariais e hegemônicos através de um discurso conciliador, abrindo espaço para a possibilidade de ampliação do agronegócio no Brasil, sendo um agente de disseminação da hegemonia burguesa no país.

Para concluir e ampliar o debate sobre a reforma agrária no Brasil, é importante salientar uma importante afirmação feita por Roseli Caldart, considerada uma grande intelectual orgânica do MST, ao pontuar que

Não é a Reforma Agrária, enquanto distribuição de terras, que impedirá o avanço do capitalismo na agricultura. Ele é de tal forma mimético que consegue fazer nascer, também da diversidade de unidades de produção um conjunto de empresas capitalistas. Mas sem desconcentração fundiária não há como marchar no rumo da superação da lógica do capital para a agricultura e sem isso não chegaremos à efetiva superação do modo de produção capitalista (CALDART, 2013, p.15).

Dessa maneira, a reforma agrária popular, que é “produtora de camponeses”, por si só não resolve os problemas do/no campo. Porém, sua realização torna-se fundamental no processo de luta e de construção de projeto histórico dos trabalhadores no sentido de superar o capitalismo – daí a importância de defendê-la. Afinal, é no processo de luta que vai se construindo um novo modelo de sociedade em que a exploração e alienação do trabalho sejam superados. Os enfrentamentos inevitavelmente expõem e questionam as contradições presentes no seio do próprio Estado, tornando-se momentos em que os movimentos sociais do campo procuram construir caminhos emancipatórios – a educação do campo se insere nesse contexto.

#### **1.4 – Concepção de educação do campo como construção de um projeto contra-hegemônico**

Quer dizer, para as classes populares, a princípio, três caminhos se apresentam: concentrarem-se nas esmolas e, não há outro nome para as assistências permanentes; viverem à margem, virando-se como podem; ou lutarem para democratizar a sociedade (PALUDO, 2001, p. 43).

Conceição Paludo, fazendo a análise da educação popular como contraponto ao projeto de modernidade hegemônico no Brasil – que exclui as classes subalternas e

subjuga-as –, aponta para a possibilidade concreta de resistência desses mesmos grupos à dominação. É assim que os movimentos sociais populares do campo, na busca pela reforma agrária – em que a terra é vista como meio de realização do homem enquanto trabalhador do campo – criam estratégias para o fortalecimento de sua luta, no intuito de “democratizar a sociedade”. Uma dessas estratégias adotadas na década de 1990 foi a construção de uma concepção própria de educação – tema dessa seção –, buscando nas políticas públicas o meio de efetivar concretamente essa proposição.

No entanto, um projeto de sociedade popular que buscou referências numa educação proposta pelas classes subalternas, não foi uma novidade dos anos 1990. Principalmente a partir de 1950, o Brasil viu florescer um movimento em torno da educação popular (PALUDO, 2001), tendo o Movimento de Educação de Base (ligado à Igreja Católica) e a pedagogia freireana como seus grandes expoentes, relacionando a educação a um novo projeto de sociedade, possuindo forte cunho contra-hegemônico.

No que se refere a educação no meio rural, a educação popular surgiu como um contraponto às históricas propostas educacionais intervencionistas implementadas no rural e na educação rural escolarizada desde o início do século XX no Brasil, ambas relacionadas a um projeto de sociedade excludente e desigual (CAVALCANTE, 2007). Assim, antes mesmo de ser cunhado o termo educação do campo como resistência ao modelo de educação rural proposto pelas classes dominantes, as classes subalternas do campo já organizavam-se na busca de uma proposta de educação que atendessem suas demandas. Na verdade, a educação do campo surgiu dentro desse histórico processo de luta por terra, trabalho e educação pelas classes subalternas organizadas do campo (PALUDO, 2013).

Para a educação rural, esse caminhar da educação popular e de base iniciado na segunda metade do século XX demarca a relação tensionada entre o estado e a sociedade na busca por alternativas de melhores condições de vida e no olhar politizado atribuído às questões socioeducacionais. Embora a lacuna estatal e jurídica nos aponte para uma invisibilidade social dos sujeitos do campo, estas instâncias, na calada da sociedade civil, vão trazer para o palco das políticas públicas das décadas seguintes, a justificativa histórica para alcance dos seus direitos e cidadania (CAVALCANTE, 2007, p.45)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Calazans, Castro e Silva (1981) fazem um balanço sobre a educação rural no Brasil e como sua proposta hegemônica excluiu os modos de vida do trabalhador rural, debate que é ratificado no trabalho de Brandão (1983) ao buscar responder “De que serve a escola no sertão?” (p.217). Além disso, a primeira parte do capítulo dois da tese de Ludmila Cavalcante (2007) traz um importante apanhado histórico das propostas de educação rural gestadas desde o início do século XX no Brasil. Mais do que evidenciar o caráter excludente das ações governamentais, a pesquisadora, através de autores como Vanilda Paiva, Conceição Paludo, Carlos Rodrigues Brandão, Luiz Eduardo Wanderley dentre outros, evidencia os contrapontos e resistências das classes subalternas organizadas no campo, buscando uma proposta de educação que atenda às suas demandas, principalmente a partir dos anos de 1950 no Brasil.

Com isso, as propostas de educação do campo, que vêm sendo gestadas na luta diária dos movimentos sociais do campo, são oriundas de uma concepção popular de educação, que designa

[...] uma compreensão da educação instituída, pública ou não, como uma prática social construída historicamente. Essa prática social e histórica, se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam entre si diferentes campos de forças políticas e culturais. Essas forças disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômico, político e cultural da sociedade em seu conjunto (PALUDO, 2001, p.65).

A partir desse debate, a educação do campo foi forjada nos embates dos anos de 1990, em que o projeto de modernidade brasileiro foi questionado pelas classes subalternas, que se organizavam em coletividade no intuito de construir, através da luta, um novo projeto de sociedade (CALDART, 2013). Foi fruto de um contexto em que a concepção de educação popular, segundo Paludo (2001, p.182), precisa repensar seus referenciais diante do avanço dos ideais neoliberais no Brasil, tendo como diferenciador básico ser engajada “teórica e praticamente em processos que visavam ao aprofundamento da democracia substantiva, à emancipação subjetiva, cultural, política e econômica das classes subalternas e ao seu protagonismo nesses processos”.

Essa percepção de educação voltada para as classes subalternas, dando ênfase a educação do campo, parte do pressuposto defendido por Paiva (2003) de que a educação por si só não consegue mudar estruturalmente a sociedade. Segundo a autora, analisando a educação popular e educação de adultos numa perspectiva histórica, as transformações sociais dependem também “do encaminhamento da luta pelo poder político, possibilitada pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas num momento dado e pelo aprofundamento de contradições ideológicas dos grupos que disputam o poder” (PAIVA, 2003, p.32), em que a educação pode assumir papel importante. Assim, a educação do campo é aqui analisada não como o único ou principal vetor capaz de mudar o cenário do rural no Brasil, mas como um dos importantes instrumentos de luta na busca por transformações estruturais para a sociedade como um todo.

Ribeiro (2010, p.39), diferenciando *educação rural* de *educação do campo*, enfatiza que a primeira foi “historicamente oferecida aos filhos dos agricultores” aparecendo “como apêndice da legislação educacional pelo menos até os anos 1990”. O segundo conceito, construído pelos movimentos sociais, traz de forma inseparável um projeto histórico de sociedade e educação forjados na luta pela terra. A autora afirma que a



própria dinâmica desses movimentos educa e forma uma concepção de educação do campo de caráter popular:

A dimensão educativa, formadora das classes populares, pode ser captada no processo histórico de organização dos movimentos sociais populares. [...] Portanto, o movimento social popular é educador, enquanto capaz de forjar uma identidade de classe (RIBEIRO, 2010, p.46).

Corroborando com essa análise e trabalhando com um conceito ampliado de educação, Gohn (2005) afirma que o próprio processo de organização política dos movimentos sociais educa, já que os indivíduos envolvidos, percebendo seus direitos negados, criam estratégias para atender as demandas criadas a partir de um contexto específico. A concepção de educação do campo é uma dessas estratégias.

Antônio Munarim (2008), discutindo educação do campo enquanto um processo ainda em construção – observando-o como um movimento sócio-político e de renovação pedagógica –, afirma que os movimentos sociais do campo buscam acabar com a visão urbanocêntrica, em que o rural é colocado como atraso e os modos de vida camponês são desqualificados. Dessa maneira, negam a *educação rural*, pois “historicamente e em consonância com a ideologia dominante, a educação oficial rural, quando não relegada, tem sido usada como instrumento de subordinação estrutural dos povos que vivem no campo” (MUNARIM, 2008, p.01).

Para uma melhor compreensão das ideias que permeiam o conceito de educação do campo, Caldart (2004), discutindo os elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo, cita as principais características que compõem a identidade dessa nova abordagem. Entre elas destacam-se: projeto de educação *dos* e não *para* os camponeses, feitas através de políticas públicas, mas com os sujeitos que a reivindicam; movimentos sociais como sujeitos da educação do campo, em que esses grupos assumem o protagonismo em todo o processo; vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura, valorizando o trabalho e a cultura como princípios educativos.

Dessa maneira, o conceito de educação do campo visa fortalecer a luta pela reforma agrária e explicitar o as contradições geradas pelo capital. Por isso, parte do *paradigma da questão agrária*, em que o camponês supera a condição de subalternidade, não aceitando o modelo hegemônico do agronegócio, partindo da compreensão de que “as desigualdades geradas pelas relações capitalistas diferenciam, destroem e recriam o campesinato” (FERNANDES, 2012, p.17). Logo, se contrapõe ao paradigma do capitalismo agrário, que explica as desigualdades do campo como um problema

conjuntural, sendo superadas pela integração do camponês ao agronegócio, ratificando a condição de subalternidade.

Desse modo, a concepção de educação do campo trazida pelos movimentos sociais, correlato ao paradigma da questão agrária, se relaciona com um novo modelo societário, questionando não só o de desenvolvimento do campo na perspectiva do agronegócio, mas também as propostas de educação dos governos brasileiros nas décadas de 1990 e 2000, especialmente os governos FHC e Lula<sup>27</sup>.

Frigotto (2011), fazendo um balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI, evidencia a concepção mercantil da educação proposta pelos governos que vai da educação básica à pós-graduação, relacionando-se a um projeto de sociedade em moldes liberais e consolidando a histórica dualidade estrutural na educação brasileira:

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p.242).

Negando a concepção de educação que legitima e reproduz as desigualdades sociais, a concepção de *educação do campo* traz em seu bojo uma dimensão educativa em que a luta de classes está intrinsecamente presente, já que foi construída no próprio cotidiano de luta e organização desses movimentos. Desse modo, as classes oprimidas acabaram criando alternativas de educação e sociedade as quais pressupõem um processo de emancipação social, ligadas diretamente a questão agrária, visando a superação do capitalismo.

A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998 com a participação do MST, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), foi um momento de elaboração mais sistemática dessa concepção de educação, em que apontou-se propostas de ações que corroboram com as análises anteriormente feitas. Segundo Munarim (2008), essas instituições formaram a

---

<sup>27</sup> Governos FHC: 1995-1998 e 1999-2002; Governos Lula: 2003-2006 e 2007-2010.

Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, com o objetivo em cultivar proposições no interior do Estado com políticas públicas no intuito de democratizá-lo<sup>28</sup>.

Evidenciando que a construção de um novo projeto de sociedade se realiza na luta, o documento produzido naquele encontro sinaliza para algumas necessidades, dentre elas: vincular práticas da educação do campo com o processo de construção de Projeto Popular de Desenvolvimento Nacional; propor e viver novos valores culturais; fazer mobilizações para conquistar políticas públicas que efetivem direito à educação do campo; produzir proposta de educação básica do campo (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998).

Ao propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento, com vistas a "aprofundar a discussão sobre o lugar do campo em um novo projeto nacional", evidencia-se a posição dos movimentos sociais em negar o rural como extensão e ampliação dos lucros do capital. O mesmo pode ser dito com relação a proposta de “viver novos valores culturais”, em que neguem o “modismo e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem”. Além disso, percebe-se o olhar desses movimentos sobre o papel do Estado, ao indicarem a necessidade de pressionar “governos federal, estaduais e municipais que financiem escola e ou processos educativos geridos pelas comunidades rurais e movimentos populares” (CONFERÊNCIA NACIONAL, 1998). Essas propostas produzidas na Conferência Nacional em 1998, que permeiam a concepção de educação do campo, evidenciam o caráter de enfrentamento ao projeto neoliberal em desenvolvimento no Brasil e a inevitabilidade de tensionar o Estado.

Além disso, em 2002 foi publicada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que “significou um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a ‘Articulação Nacional’ no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar nos termos por eles preconizados” (MUNARIM, 2008, p.09) e em 2004 foi realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que marcou “uma

---

<sup>28</sup> Observa-se que a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo agregou uma diversidade de instituições (UNESCO, UNICEF, MST, CNBB e UnB), que podiam defender diferentes projetos de sociedade. Dessa maneira, essa Articulação pode ter constituído um grande desafio para os movimentos sociais do campo, no sentido de desenvolver uma proposta de educação no seio do Estado a partir de uma perspectiva mais emancipada/emancipadora. Ao mesmo tempo, essa formação pode ser analisada como uma estratégia dos movimentos sociais do campo para conseguir adentrar ao universo das políticas públicas no final do primeiro governo FHC (1995-1998), afinal as ações desses sujeitos coletivos se deram dentro da moldura do Estado burguês – porém, com o intuito de questioná-lo. O debate sobre liberdade, autonomia e emancipação do movimento camponês pode ser melhor compreendido a partir do trabalho de Ribeiro (2010).

espécie de rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar dos povos que vivem no campo” (MUNARIM, 2008, p.11).

Assim, as propostas de educação do campo surgidas na década de 1990, apresentam-se no contexto em que os movimentos sociais populares do campo se organizavam e repensavam suas estratégias diante dos avanços dos ideais neoliberais no Brasil. Foi nesse momento que esses sujeitos coletivos, buscaram não só rever suas práticas reivindicatórias, mas embasa-las com teorias que analisavam as relações de trabalho capitalistas de forma crítica, em direção a uma *práxis* transformadora (PALUDO, 2001).

Com isso, o processo de constituição da concepção de educação do campo, como proposição de projeto histórico inserida no rol da educação construída pela e para as classes subalternas do campo, buscou referências teóricas que analisavam a educação como instrumento de emancipação humana. Dessa maneira, diante das medidas neoliberais adotadas pelos governos brasileiros na década de 1990, retomou-se a perspectiva pedagógica crítica de Paulo Freire<sup>29</sup>. Nela, o homem, enquanto sujeito de sua história, através da *práxis* transformadora, deve intervir e recriar criticamente o mundo (FREIRE, 2015). Segundo Ribeiro (1999, p.24),

[...] o projeto pedagógico de Paulo Freire, constituído e vivenciado como *práxis*, pode apresentar-se como uma pedagogia emancipante, capaz de formular questões e apontar pistas aos educadores em meio ao relativismo e ao nihilismo provocados tanto pela política neoliberal quanto pelas críticas pós-modernas às utopias sociais e educacionais.

A autora, nesse texto, aponta a originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro. Assim, trabalhando com educação de jovens e adultos nas décadas de 1950 e 1960, Freire, produzindo e propondo a partir da realidade brasileira, ampliou e colaborou com o processo de constituição da educação popular voltada para a superação e transformação da realidade de opressão vivida pelos oprimidos. Entre os aspectos que marcam essa originalidade, Ribeiro (1999) cita: o corte de classe trazido em sua concepção de educação; a ênfase na democratização da sociedade e da educação; uma pedagogia que se constitui como *práxis*; e a perspectiva da escola pública como local de qualificação das classes populares para a luta.

---

<sup>29</sup> É preciso evidenciar que, apesar de algumas ideias de Paulo Freire aparecerem no PRONERA/UEFS 2005-2008, elas não são as únicas referências para os trabalhos, programas e projetos em educação do campo. No que se refere a proposta pedagógica do MST, por exemplo, percebe-se o pensamento de “Karl Marx, José Martí, Antônio Gramsci, Paulo Freire, Lenín, Pistrak, Makarenko” (SILVA, 2009, p.71).

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação (FREIRE, 2015, p.57).

Assim, os sujeitos que vêm construindo a educação do campo – concepção que se torna a base político-pedagógica-ideológica que origina projetos do PRONERA – buscam nas concepções educacionais de Freire, em diálogo com as diferentes realidades concretas vividas pelo campesinato, respaldo teórico para fundamentar suas práticas político-pedagógicas.

Caldart (2004), apresentando os elementos políticos-pedagógicos que constituem a educação do campo, afirma que a Pedagogia do Oprimido e a tradição pedagógica que decorre da educação popular, constituem uma das bases da educação do campo. Essa relação, indissociável do contexto de luta pela reforma agrária, faz com que a essa proposta de educação possa ser considerada “uma das realizações práticas da pedagogia *do oprimido*, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo” (CALDART, 2004, p.14).

Assim, observando o camponês como sujeito de sua história e propositor de caminhos contra-hegemônicos que neguem a lógica do capital, a educação do campo torna-se uma importante ferramenta no intuito de fortalecer os movimentos sociais do campo. Por isso, essa proposta de educação torna-se relevante, não só para atuação de intelectuais orgânicos oriundos desses movimentos, mas como um instrumento usado pelos coletivos para formar novos quadros de intelectuais com o intuito de fortalecer a luta pela terra.

Cada grupo social, nascendo no terreno imaginário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 1982, p. 3).

Nessa perspectiva, segundo Gramsci, cada grupo social possui seu quadro de intelectuais orgânicos que dão respaldo teórico-prático as suas concepções de sociedade, que justificam a manutenção da ordem ou ajudam na constituição de projeto contra-hegemônico. Segundo Paludo (2001), os movimentos sociais populares, incluindo o campesinato, diante do contexto de lutas da década de 1990, buscaram ampliar seus

quadros de intelectuais, que, no processo de luta dentro dos movimentos, vão forjando uma nova concepção de sociedade, homem e educação.

Nesse processo, a cultura ganha importância e a “escola é instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1982, p.09). Assim, com Gramsci a concepção de cultura ganha dois sentidos indissociáveis:

A cultura significa o modo de viver, de pensar e de sentir a realidade por parte de uma civilização e, em segundo lugar, é concebida como um projeto de formação do indivíduo, como ideal educativo a ser transmitido para as novas gerações. [...] [Assim,] cultura significa o modo de viver que se produz e reproduz por meio de um projeto de formação (VIEIRA, 1999, p.61).

Dentro desse enredo, o homem é analisado como sujeito de sua história, capaz de organizar-se e pensar em possibilidades de intervenção nas mais diversas dimensões do social com o objetivo de supera-las. A educação do campo, como projeto de formação e ampliação de intelectuais orgânicos, foi forjada com essa percepção de homem, pressupondo-se que os projetos do PRONERA, pautados nessa concepção de educação, são um dos meios de aglutinar forças em direção a essa proposta.

Com o intuito de avançar com essas discussões, o próximo capítulo analisará o contexto que originou as propostas de educação dos movimentos sociais do campo na década de 1990 no Brasil, culminando na construção da concepção de educação do campo aqui apresentada, que fundamentou a criação do PRONERA em 1998.

## CAPÍTULO 2

### A LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NO BRASIL DA DÉCADA DE 1990: os movimentos sociais e a proposta de educação que originou o PRONERA

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), foi criado a partir de uma concepção de educação que percebe o *homem* como sujeito capaz de se inserir na sociedade em busca de transformações estruturais e do *campo* como o local do trabalhador realizar-se em suas mais variadas dimensões, como foi analisado no capítulo anterior. Essa construção não ocorreu a partir de indivíduos agindo isoladamente, mas através de coletividades – os movimentos sociais do campo.

Esse processo vem sendo marcado por enfrentamentos, visto que o grupo social dominante percebe o *campo* como um meio de reprodução do capital e o *homem* como um instrumento a serviço dessa finalidade. Com isso, as propostas que permeiam o PRONERA enquanto instrumento de fortalecimento da classe trabalhadora do/no campo são colocadas nesse embate.

Assim, esse capítulo tem como objetivo analisar qual o contexto de lutas que fundamentou a concepção de educação do campo que deu origem ao PRONERA na década de 1990 no Brasil, percebendo a atuação dos movimentos sociais nesse processo que culminou na formulação de políticas públicas para educação do campo. Para isso, buscou-se primeiramente analisar o contexto vivido pelo Brasil na década de 1990 no que se refere a sua estrutura fundiária e algumas formas de resistência por parte dos movimentos sociais do campo à essa conjuntura; em seguida, analisou-se o PRONERA como política de governo, pautado numa proposta de educação que tem o trabalho como princípio educativo, buscando nas políticas públicas sua efetivação; por fim, foram analisadas as propostas de educação da MST e da CONTAG entre 1990-1998. A escolha desses dois movimentos se deu pela inserção desses coletivos nos debates sobre educação do campo entre 1997 e 1998 a nível nacional, inserindo-se na criação do primeiro Manual de Operações do PRONERA em 1998, defendendo suas propostas de educação nesse programa.

## 2.1 – O contexto de criação do PRONERA: as lutas sociais por terra na década de 1990

Nessa seção foi analisada a estrutura fundiária no Brasil na década de 1990, debatendo, a partir da questão agrária, como os movimentos sociais do campo resistiram a expansão dos ideais neoliberais nesse período, gerando conflitos e propondo um novo modelo de desenvolvimento para o campo – afinal a educação do campo, que embasou a criação do PRONERA, surgiu a partir dessa conflitualidade.

Para se debruçar sobre a estrutura fundiária brasileira da década de 1990, vale a pena fazer breve descrição sobre o cenário do campo no Brasil na década anterior<sup>30</sup>. Segundo Oliveira (2013), em artigo publicado em 1989, a década de 1980 foi marcada pela maior inserção do Brasil no mercado internacional e pela extrema concentração fundiária. Assim, o autor faz as seguintes afirmações sobre esse período: ampliou-se a mundialização da economia brasileira, com “expansão violenta das culturas de produtos de exportação, quase sempre em detrimento daqueles produtos destinados ao mercado interno”; houve um avanço no processo de industrialização da agricultura, em que o “capitalista tornou-se também o proprietário das terras, latifundiários, portanto”, marcando o “processo de territorialização do capital monopolista na agricultura”<sup>31</sup>; e o aumento do latifúndio, afirmando que entre 1940 e 1985 houve um aumento da concentração fundiária (OLIVEIRA 2013, p.61-63).

É importante perceber que a década de 1980 foi um período de grande efervescência política no país. Ocorreu o fim da ditadura militar, que se iniciara em 1964, instalou-se o processo de elaboração da nova Constituição Federal e muitos movimentos sociais disputaram espaços na arena política que se apresentava – dentre tantos outros acontecimentos. Além disso, em 1984 foi oficializada a fundação do MST, em defesa da reforma agrária popular, e em 1985, em contrapartida à organização dos trabalhadores do campo, surgiu a União Democrática Ruralista (UDR), que defendia os interesses dos ruralistas.

---

<sup>30</sup> Apesar da análise se concentrar a década de 1990, vale ressaltar que a raiz da questão e dos conflitos agrários no Brasil contemporâneo foi a concentração fundiária que se instituiu desde o período colonizador e que se manteve vigente até os dias atuais, adaptando-se a novos contextos. Sobre essa questão ver Oliveira (2001) e Germani (2006).

<sup>31</sup> Em outro trabalho, publicado em 2001, Ariovaldo Umbelino Oliveira vai afirmar que “a chamada modernização da agricultura não vai atuar no sentido da transformação dos latifundiários em empresários capitalistas, mas, ao contrário, transformou os capitalistas industriais e urbanos – sobretudo do Centro-Sul do país – em proprietários de terra, em latifundiários” (OLIVEIRA, 2001, p.186).



A partir desse cenário, chegou-se a década de 1990, em que Grzybowski faz uma análise muito interessante num artigo escrito em 1991, apontando os desafios e perspectivas para os movimentos sociais rurais para a década que se iniciara. O autor introduz seu trabalho salientando que a história não se desenvolve de forma ascendente, podendo apresentar, a partir de determinada correlação de forças sociais, avanços e retrocessos no que se refere as demandas dos sujeitos coletivos. Não excluindo a possibilidade de retrocessos, o autor afirma que

A história é um processo de incertezas, pois é obra de seres humanos vivos em ação, em movimento, produto da dialética de relações que eles estabelecem ao agir e mover. [...]

[Assim,] Os movimentos hoje, 1991, não são iguais ao que eram em 1989, antes das eleições presidenciais que dividiram a sociedade ao meio (GRZYBOWSKI, 2013, p.343).

O autor se refere ao governo Collor, que venceu as eleições presidenciais de 1989, tendo como principal oponente o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva. Para Grzybowski, essa derrota do PT significou também a derrota de um projeto popular para o Brasil, que enfrentava, já em 1991, um aprofundamento do processo de liberalização da política e privatização do patrimônio público.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo passaram por um processo de crise, definido por Grzybowski como um “esgotamento”. Dentre as causas apontadas pelo autor, destacam-se: a grande diversidade dos movimentos no campo, que dificultou processo de luta unificada; as divisões internas, por diferentes opções político-estratégicas; a expansão da UDR no Congresso Nacional; derrotas sofridas, principalmente no que se refere as eleições de 1989 e a forma como foi conduzida a questão agrária no governo Collor<sup>32</sup> (GRZYBOWSKI, 2013). Tudo isso vai gerar uma crise dos projetos políticos que tinham como horizonte uma reforma agrária popular no Brasil. É importante ressaltar também que, nesse contexto de crise, o mesmo autor, em 1991, aponta que o “PT e seu governo paralelo não conseguem pensar de forma nova as questões postas pelos movimentos” (p.346).

Assim, no início dos anos 1990, os movimentos sociais do campo tinham um cenário bastante desafiador. A concentração de terras e a expansão do modelo

---

<sup>32</sup> No início do 1992 o governo Collor lançou o Programa Terra Brasil, que, dentre outras coisas, previa desapropriar 2,9 milhões de hectares e assentar 50 mil novas famílias. No entanto, segundo Menezes Neto (2003, p.41) no “governo Collor não existiu, propriamente, uma política para o setor, e os movimentos sociais e sindicais sofreram, no período, uma profunda retração”. Além disso, segundo Fernandes (2008b), nesse governo os movimentos sociais do campo foram duramente reprimidos pela Polícia Federal, relacionando-se com o período em que diminuiu o número de ocupações de terra.

modernizador do campo nesse contexto, impunham a necessidade aos movimentos sociais e sindicais do campo de reformularem seus projetos e repensarem seu papel.

*Neste sentido, cabe estimular aqueles movimentos que aprofundem a participação, a busca de novas formas de organização e a expressão diversa das reivindicações dos trabalhadores assalariados, peões, boias-frias, posseiros, colonos, integrados, agregados, pequenos produtores, índios, seringueiros etc (GRZYBOWSKI, 2013, p. 350, destaque do autor)*

Partindo de uma leitura gramsciana, Grzybowski (2013) afirma que um novo projeto de reforma agrária deve promover as mudanças “tanto no campo [...] como nas estruturas econômico-políticas culturais da sociedade como um todo, para permitir a integração de todos como sujeitos, como cidadãos” (GRZYBOWSKI, 2013, p.352), compreendendo os movimentos sociais do campo como os mais preparados no Brasil para organizar os trabalhadores nessa direção. O autor afirma também que é preciso mudar as estratégias de enfrentamentos, não limitando-se a ocupações, por exemplo. Assim, torna-se imperativo a “expressão institucional dos movimentos na ordem democrática, através de partidos e da defesa de seus interesses nas instâncias de representação estadual e federal” (p.353).

A partir da questão agrária e com essa nova perspectiva de enfrentamento, os movimentos sociais do campo, enquanto grupos da sociedade civil que buscam fortalecer-se numa proposta de campo e de sociedade contra-hegemônicas, precisam disputar espaços dentro da sociedade política, com capacidade de intervir e propor políticas públicas que atendam às suas demandas. Esse foi um possível caminho apontado em 1991 para que, efetivamente, esses sujeitos coletivos democratizem a sociedade – é a partir dessa relação entre sociedade civil e sociedade política que surgiram projetos e programas em educação para os povos campo na década de 1990, sendo o PRONERA um deles.

Para Fernandes (2008b, p.176) a “questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria”, gerando desigualdades inerentes ao seu modelo de desenvolvimento, que marginaliza o camponês e seus modos de vida. Essa contradição cria/recria o campesinato e suas formas de resistência à estrutura dominante do capital, impulsionando o movimento dialético na história, gerando a possibilidade de transformação da realidade concreta. Segundo Martins, analisando a continuidade do pensamento de Marx em Gramsci:

O que movimenta esse processo constitutivo são as contradições históricas inerentes às formações econômicas e sociais, que motivam as mais diversas

práticas sociais, fazendo com que o desenvolvimento da realidade concreta ocorra de acordo com as ações-reações-ações que acontecem em seu próprio interior [...] (MARTINS, 2008, p.234).

Evidenciando a questão agrária como uma contradição inerente ao atual bloco histórico, Fernandes (2008b) afirma que a mesma não se relaciona apenas à posse da terra,

[...] mas também às formas de organização do trabalho e da produção, do abastecimento e da segurança alimentares, aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e seus padrões tecnológicos, às políticas agrícolas, às formas de inserção no mercado e aos tipos de mercado, à questão do campo-cidade, à qualidade de vida e dignidade humana. Por isso tudo, a Questão Agrária compreende as dimensões econômica, social, cultural e política. A Questão Agrária é antes de tudo uma questão territorial<sup>33</sup> (FERNANDES, 2008b, p.199).

Como uma contradição da sociedade capitalista no Brasil, a questão agrária gera conflitualidade que só pode ser melhor compreendida a partir do embate entre diferentes modelos de desenvolvimento rural. A conflitualidade “é um processo de enfrentamento perene que explicita o paradoxo das contradições e as desigualdades do sistema capitalista, evidenciando a necessidade do debate permanente – teórico e prático – a respeito do controle político e de modelos de desenvolvimento” (FERNANDES, 2008b, p.177). Para o autor citado, o conflito, paradoxalmente, gera desenvolvimento, revelando o inerente caráter contraditório do capitalismo. Segundo Grzybowski (2013, p.346-347),

A quase totalidade dos movimentos populares rurais atuais no Brasil surgiu como resistência a um processo econômico e político que provocou a rápida modernização da agricultura. Os problemas vividos pela maioria da população rural, em particular os trabalhadores assalariados, os camponeses e as suas famílias, por trás das variadas formas de sua integração, exploração e marginalização, que aprofundam a desigualdade, não são devidos à “falta” de desenvolvimento, mas, ao contrário, ao “sucesso” do modelo modernizador. Na verdade, a desigualdade e a exclusão no campo existiam desde antes do processo de modernização, mas através deste processo reproduziram-se em escala ampliada. A resistência dos trabalhadores rurais mostrou para a sociedade como um todo o caráter ao mesmo tempo antidemocrático e antiecológico de tal desenvolvimento.

A partir dessa leitura sobre a questão agrária e da concepção dialética de história, a expansão dos interesses das classes dominantes no Brasil – principalmente através do agronegócio – gera os conflitos por terra, motivando a proposição/recriação de um outro modelo de desenvolvimento que nega a lógica do capital por parte do campesinato organizado – um paradoxo, fruto das contradições do sistema capitalista. Mesmo que essa

---

<sup>33</sup> Para Fernandes (2008b), território torna-se uma categoria essencial para discutir questão agrária no Brasil. Dessa maneira, a partir da discussão aqui proposta, território não é apenas um espaço físico em que o trabalhador do campo planta, colhe e cria, mas é também espaços sociais e culturais onde se manifestam as relações sociais e as ideias, em que o conflito e a disputa se fazem presentes.

perspectiva de resistência encontre limites na própria hegemonia do capital, é inegável que a mesma crie a possibilidade de organização e formação camponesas a partir de sua própria condição de existência, buscando outros caminhos para superar a questão agrária atual.

Oliveira e Santos (2008), discutindo educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento de reforma agrária, aponta que esse novo modelo nega o agronegócio: no âmbito da *produção* (garantindo a soberania alimentar, via organização de cooperativas), no âmbito *social e ambiental* (com projetos de infraestrutura de sustentabilidade ambiental, com espaços para lazer e convivência comunitária) e no âmbito *cultural e educacional* (referindo-se a formação de sujeitos de direito, estabelecendo relações com a realidade objetiva, incluindo o mundo do trabalho).

Diante desse debate sobre a questão agrária, desenvolvimento e conflitualidade, o paradigma da questão agrária ganha destaque<sup>34</sup>. Através dele é possível perceber categorias importantes para essa análise, como luta de classes, contradição e subalternidade, em que o campesinato e os embates pela reforma agrária são compreendidos a partir do processo de desenvolvimento (não-harmônico) do próprio sistema capitalista.

O foco do método do paradigma do Capitalismo Agrário dá ênfase aos processos determinantes e dominantes do capital que metamorfoseia um sujeito para adequá-lo aos seus princípios. O foco do método do paradigma da Questão Agrária dá ênfase aos processos determinantes e dominantes do capital que destrói e recria, mas também enfrenta estratégias de resistências do campesinato, em constante diferenciação e reinvenção social, permanecendo ele mesmo e mudando em seu tempo presente, projetando o futuro e transformando o passado em história (FERNANDES, 2008b, p192-193).

A partir dessa correlação de forças entre as classes dominantes – com seu modelo hegemônico de desenvolvimento para o campo – e o campesinato – que busca construir e viabilizar alternativas ao capitalismo –, teve início o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC no Brasil (1994-1998). Nesse cenário, os movimentos sociais do campo deparam-se com um contexto emblemático, que também marcou sobremaneira o segundo governo FHC (1999-2002).

Nas eleições presidenciais de 1993 o tema reforma agrária perdeu visibilidade frente ao discurso da necessidade de conter a inflação através do Plano Real. A vitória de FHC nas urnas – e a conseqüente derrota do PT e de Lula – deu um novo impulso às

---

<sup>34</sup> Sobre o paradigma da questão agrária e do capitalismo agrário ver páginas 51,64 e 65.

medidas neoliberais ao governo brasileiro, que, inevitavelmente reverberaram no campo, incidindo numa crescente concentração fundiária e na proposição de políticas públicas com o intuito de conter o desenvolvimento de uma reforma agrária de caráter popular no país. Com relação a estrutura fundiária no Brasil, os índices pontuam uma grande concentração de terras na década de 1990, como mostra o quadro 01.

QUADRO 01: Estrutura Fundiária e Índice Gini no Brasil: 1992, 1998, 2003<sup>35</sup>

Estrutura Fundiária: 1992				
CLASSE DE ÁREA (ha)	IMÓVEIS	ÁREA (ha)	% IMÓVEIS	% DA ÁREA
Menos de 200 (pequena)	2.700.374	82.427.679,80	92,35	26,69
200 a menos de 2000 (média)	204.753	105.728.422,70	7,00	34,10
2000 e mais (grande)	19.077	121.874.649,70	0,65	39,31
Estrutura Fundiária: 1998				
CLASSE DE ÁREA (ha)	IMÓVEIS	ÁREA (ha)	% IMÓVEIS	% DA ÁREA
Menos de 200 (pequena)	3.299.315	100.914.712,50	91,99	24,28
200 a menos de 2000 (média)	259.654	136.461.389,70	7,24	32,84
2000 e mais (grande)	27.556	178.172.783,40	0,77	42,88
Estrutura Fundiária: 2003				
CLASSE DE ÁREA (ha)	IMÓVEIS	ÁREA (ha)	% IMÓVEIS	% DA ÁREA
Menos de 200 (pequena)	3.971.255	118.937.866,40	92,56	28,42
200 a menos de 2000 (média)	286.172	152.556.741,10	6,67	36,45
2000 e mais (grande)	33.104	146.988.724,80	0,77	35,12
Índice Gini				
1992		0,826		

<sup>35</sup> Vale ressaltar que a estrutura fundiária e o índice Gini apresentam particularidades quando comparadas as regiões e os estados brasileiros. Em nota, Alentejano (2012, p.359) afirma que o índice Gini “serve para medir desigualdades (de terra, de renda, de riqueza, de acesso a bens etc.) e varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais igualitária a distribuição, mais próximo de 0 fica o índice, e quanto maior a desigualdade, mais próximo de 1 ele fica”.

1998	0,838
2003	0,816

Fonte: GIRARDI, E. P. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. 2008. Tese doutorado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP<sup>36</sup>.

Segundo Alentejano (2012, p. 355), “o conceito de estrutura fundiária refere-se ao perfil de distribuição das terras numa dada sociedade”, que pode revelar até que ponto os anseios das classes populares se concretizaram no campo. Assim, a análise do quadro 01 permite perceber como a concentração de terras se acentuou entre os períodos de 1992 e 1998. Nesse segundo período, 42,88% das terras ocupadas no Brasil representavam 0,77% dos imóveis, ao mesmo tempo que a pequena propriedade, que representava 91,99% dos imóveis, ocupava 24,28% das terras. Apesar dos números das áreas ocupadas por pequenas e médias propriedades aumentarem nos dados de 2003, percebe-se um exponencial crescimento no número de grandes propriedades, ultrapassando os 20%, quando comparado aos dados de 1998. Correlato a isso, o índice Gini, nos três períodos analisados, praticamente manteve-se inalterado, apresentando ligeiro aumento entre o período de 1992 e 1998. Tudo isso indica como a classe dominante manteve sua hegemonia no campo brasileiro nesse período. Segundo Oliveira (2001, p.187):

[...] a concentração fundiária no Brasil tem características *sui generis* na história mundial. Em nenhum momento da história da humanidade houve propriedades privadas com a extensão das encontradas no Brasil. A soma da área ocupada pelas 27 maiores propriedades privadas no país é igual à superfície total ocupada pelo estado de São Paulo, ou, se for somada à área ocupada pelas 300 maiores propriedades privadas no país, ela equivale a duas vezes a superfície total deste mesmo estado.

Desse modo, os movimentos sociais do campo se depararam com uma estrutura fundiária que expõe visceralmente como o campesinato continuou excluído e marginalizado na década de 1990. Os dados do quadro 01 revelam como o latifúndio prevaleceu na estrutura fundiária do país, apesar da histórica resistência dos povos do campo a isso. Essa concentração de terras, segundo Alentejano (2012), traz graves consequências para o campesinato. Entre elas, o autor destaca: a expulsão do camponês para a cidade, processo que é acentuado pela modernização da agricultura; parcela considerável das grandes propriedades pouco produzem ou voltam-se para a monocultura destinada à exportação, gerando insegurança alimentar; facilidade de transferência da

<sup>36</sup> Nesse trabalho Eduardo P. Girardi usou dados da rede DATALUTA – estrutura fundiária e do cadastro do INCRA.

propriedade da terra para grupos estrangeiros, já que a terra, na lógica do capital, é uma mercadoria; aumento da violência contra o camponês e da devastação ambiental.

Por tudo isso, os movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária no Brasil têm defendido o estabelecimento de um limite de 35 módulos fiscais para as propriedades fundiárias no Brasil. [...] Isto possibilitaria resolver não só a situação das milhares de famílias que permanecem acampadas em beiras de estrada ou dentro de latifúndios ocupados reivindicando um pedaço de terra, mas também dos milhares que, embora não estejam diretamente mobilizados na luta, continuam almejando uma terra para garantir seu sustento (ALENTEJANO, 2012, p.359)<sup>37</sup>.

Dentro desse cenário em que o latifúndio manteve a sua hegemonia no Brasil, as propostas de reforma agrária popular – algumas já apresentadas no capítulo um – foram construídas em paralelo com as estratégias para implementá-la. Corroborando com a análise pregressa de Grzybowski (2013), Pereira (2009) afirma que a primeira metade da década de 1990, os movimentos sociais do campo não conseguiram avançar no que se refere a efetivação da reforma agrária no Brasil.

No entanto, um novo impulso foi dado pelo MST na segunda metade dessa década, principalmente após as chacinas de Corumbiara – PA em 1995 e de Eldorado dos Carajás – RO em 1996<sup>38</sup>. Com isso, mesmo num cenário adverso, houve um aumento considerável de ocupações a nível nacional pelo MST e em alguns estados da federação pela CONTAG (como mostra o quadro 02), além da construção de uma visibilidade internacional favorável à reforma agrária no Brasil e ao MST (PEREIRA, 2009).

QUADRO 02: Ocupações de terra no Brasil: 1991-2000

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Nº de ocupações	59	73	71	197	146	395	459	592	502	391

Fonte: PORTELA, F., FERNANDES, B. M., **Reforma Agrária**. 13ª ed. São Paulo, Ática, 2008<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> O tamanho do módulo fiscal de terra varia entre 5 e 110 hectares, dependendo da localização e das condições naturais.

<sup>38</sup> Sobre o massacre de Corumbiara ver: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/94-95> e sobre o massacre em Eldorado do Carajás ver: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/96>. Acesso em 14/06/2016.

<sup>39</sup> Os autores utilizaram dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) de 2003. A CPT surgiu em 1975 durante a invasão da Amazônia por parte de grandes bancos e empresas subsidiados pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Atualmente, enquanto um organismo pastoral e ecumênico, tem como missão prestar “um serviço educativo e transformador para os povos da terra e das águas, a fim de estimular e reforçar o seu protagonismo, contribuindo para articular as iniciativas das comunidades camponesas, ao mesmo tempo em que busca envolver toda a sociedade na luta pela terra e na terra” (CANUTO, 2012, p.132). Segundo esse autor, a CPT desde a sua fundação vem atuando junto aos trabalhadores do campo, prestando assessorias, preparando formações no intuito de fortalecer sua organização na luta por seus direitos. Nessa trajetória, a CPT conseguiu reunir dados importantes sobre

Fernandes (2000), analisando a formação do MST no Brasil, percebe a ocupação de terra como um meio de ter acesso a ela, compreendendo-a “como uma ação de resistência inerente à formação camponesa no interior do processo contraditório de desenvolvimento do capitalismo” (p.279). Segundo Caldart (2014, p.371), “o MST herdou e consolidou a ocupação como forma principal de luta”. As ocupações, que tiveram um grande aumento nos anos 1990, podem revelar como os movimentos sociais buscaram pressionar o governo no sentido de instituir políticas que iam de encontro a histórica estrutura fundiária no país.

Em seu desenvolvimento desigual, o modo capitalista de produção gera inevitavelmente a expropriação e a exploração. Os expropriados utilizam-se da ocupação da terra como forma de reproduzirem o trabalho familiar. Assim, na resistência contra o processo de exclusão, os trabalhadores criam uma forma política – para se ressocializarem, lutando pela terra e contra o assalariamento – que é a ocupação de terra. Portanto, a luta pela terra é uma luta constante contra o capital. [...] A ocupação é, portanto, uma forma de materialização da luta de classes (FERNANDES, 2000, p.280).

Foi a partir dessa ofensiva dos camponeses organizados que o governo FHC, a partir de 1997, aliado ao Banco Mundial, adotou medidas que garantissem, entre outras coisas, o arrefecimento dos movimentos sociais do campo e de sua proposta de reforma agrária e a consequente continuidade da expansão dos ideais neoliberais no país. Para tal, entre outras medidas, buscou-se implementar o Modelo de Reforma Agrária de Mercado (MRAM), além de fazer uso da violência através da força policial institucionalizada.

Segundo Pereira (2009), o MRAM caracterizava-se pela maximização da relação de compra e venda para acesso à terra pelo campesinato, buscando deslegitimar a ação do Estado no sentido de efetivar a reforma agrária por meio de desapropriação – medida que contrariava a proposta de reforma agrária popular dos movimentos sociais do campo. Assim, o Estado deveria não só financiar tal relação, mas fornecer subsídio para infraestrutura e contratação de serviços privados de assistência técnica no meio rural. Para o Banco Mundial, esse era o caminho para a resolução dos problemas do campo no Brasil, corroborando com o paradigma do capitalismo agrário.

Entre as principais ações do MRAM na década de 1990, destacam-se: a criação em 1997 do projeto-piloto Cédula da Terra, com o objetivo de financiar a compra de terras

---

conflitos no campo, ocupações de terra, estrutura fundiária no Brasil, dentre outros. Algumas dessas informações foram utilizadas nessa pesquisa.



em Pernambuco, Ceará, Maranhão, Bahia e o norte de Minas Gerais; a criação em 1998 do Banco da Terra, caracterizado como um fundo para financiar a compra de terras pelos trabalhadores rurais em todo o território nacional<sup>40</sup> (PEREIRA, 2009). Sobre isso, Fernandes (2000, p.254) vai afirmar:

Com essa política, o governo abre mão da competência de fazer a reforma agrária, procurando conter a intensificação das ocupações de terra, oferecendo maior poder político aos latifundiários. [...] o Banco da Terra é a estratégia política para que, por meio da mercantilização da reforma agrária, possam ter maior poder sobre esse elemento da questão agrária.

Esse processo de mercantilização da terra tinha como objetivo tentar controlar o aumento do número de ocupações que vinham ocorrendo ao longo da década de 1990 por parte dos movimentos sociais do campo – com destaque para o MST. Constitui-se assim como uma estratégia para conter os movimentos sociais do campo dentro da própria lógica do capital. Além disso, as políticas públicas para a reforma agrária acima mencionadas, podem indicar a preponderância de grupos hegemônicos dentro da sociedade política, que, através da mercantilização da terra, buscou o consenso como estratégia para conter o avanço das ocupações de terra.

Quando a busca pelo consenso não surtiu o efeito esperado, medidas coercitivas foram tomadas, indicando o perfil autoritário e violento dos governos FHC na década de 1990. Assim, para controlar o número crescente de ocupações e desarticular os movimentos sociais, o governo dispôs do poder de polícia, além de compactuar com o uso de milícias armadas por parte dos grandes proprietários de terra (OLIVEIRA, 2001). O quadro 03 indica o desenvolvimento dos conflitos de terra no Brasil nesse período.

---

<sup>40</sup> Vale ressaltar o conteúdo do decreto federal nº 2.680 de 17 de julho de 1998, que dispõe sobre a aquisição de imóveis rurais, para fins de reforma agrária, por meio de compra e venda, e possibilitou ao INCRA, em seu artigo 4, a compra e venda de imóveis rurais “a fim de neles implantar projetos integrantes do programa de reforma agrária, destinados a reduzir demandas de acesso à terra ou aliviar tensões sociais ocorrentes na área”. Através disso, surge indícios de que existiu uma tentativa de evitar desapropriações, privilegiando a compra de terras e que, naquele contexto, o governo buscou se rearticular diante dos conflitos agrários no Brasil. Isso pode evidenciar como a ação organizada dos movimentos sociais, através das ocupações por exemplo, reverbera nas estratégias das classes dominantes e em sua relação do governo.

QUADRO 03: Conflitos de terra no Brasil: 1991-2000

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Nº de conflitos	383	361	361	379	440	653	658	751	870	556
Assassinatos	49	35	42	36	39	46	29	38	27	20
Pessoas envolvidas	242.196	154.223	252.236	237.501	318.458	481.490	477.105	662.590	536.220	439.805

Fonte: PORTELA, F., FERNANDES, B. M., **Reforma Agrária**. 13ª ed. São Paulo, Ática, 2008.<sup>41</sup>

Observando o quadro 03 e corroborando com as análises de Pereira (2009), a partir de 1995 percebe-se maior atuação dos movimentos sociais do campo, aumentando consideravelmente o número de conflitos, que só diminuiu no ano de 2000. O que também impressiona é o número de pessoas envolvidas, que durante a década de 1990 chegou a aumentar aproximadamente 80%. Apesar da diminuição sensível no número de assassinatos nos últimos dois anos, constata-se a constante violência sofrida pelos movimentos sociais do campo.

Além disso, no final do século XX, durante os governos FHC, a repressão policial teve significativo aumento, num cenário em que muitas mortes de camponeses foram capitaneadas pelos agentes do estado. Isso pode indicar o avanço do agronegócio dentro da sociedade política, que no período formavam a base de apoio e sustentação política do governo federal (OLIVEIRA, 2001), trazendo consequências e desafios para os movimentos sociais do campo no Brasil. Faz-se importante salientar que o conflito não é

[...] como um processo externo ao desenvolvimento, mas que acontece no seu interior e é produzido em diferentes escalas geográficas e dimensões da vida. Os conflitos por terra são também conflitos pela imposição dos modelos de desenvolvimento “territorial” rural e nestes se desdobram (FERNANDES, 2008b, p.174).

Assim,

A conflitualidade é inerente ao processo de formação do capitalismo e do campesinato. [...] A agricultura capitalista, na nova denominação do agronegócio, territorializa-se, expropriando o campesinato, promovendo conflito e desenvolvimento (FERNANDES, 2008b, p.178).

<sup>41</sup> Os autores citados como referência para a construção do quadro 03 usaram dados da CPT de 2004.

Segundo Oliveira (2001), a violência no campo brasileiro não é uma novidade do século XX. O autor cita, dentre outras, a invasão aos territórios indígenas desde a colonização portuguesa e as lutas para destruir a resistência negra nos quilombos, afinal a “violência tem sido a principal característica da luta pela terra no Brasil” (OLIVEIRA, 2001, p.191). Isso evidencia a permanente resistência dos subalternizados em diferentes contextos históricos frente aos avanços dos grupos hegemonicamente dominantes no país.

Nesse contexto, os dados dos quadros 02 e 03 podem indicar uma série de questões importantes sobre a década de 1990 e que merecem destaque: o crescente aumento do número de conflitos pode indicar como os governos desse período – Collor, Itamar Franco e FHC, com destaque para o último – pouco dialogavam com os movimentos sociais do campo; os sujeitos coletivos do campo conseguiram ampliar sua base, envolvendo-a num crescente processo de militância, ampliando as ocupações; os movimentos sociais do campo, percebendo como a sociedade política nesse período negligenciava suas demandas, encontraram estratégias para pressionar o governo a realizar a reforma agrária popular, mesmo que naquele momento não afetasse significativamente a estrutura fundiária no país; a relevante resistência dos trabalhadores do campo, já que o uso da força armada por parte do governo e dos latifundiários, representado pelo número de assassinatos e de conflitos, não conseguiu diminuir o número de ocupações no período; a constatação de que o latifúndio cria o campesinato, já que houve um aumento de militantes sem-terra no mesmo período em que aumentou a concentração fundiária.

Mais que isso, as ações dos movimentos sociais do campo indicam que esses sujeitos coletivos compreendiam que, para desenvolver seu projeto contra-hegemônico de sociedade, era necessário disputar espaços, colocando-se como um oponente capaz de enfrentar os poderes hegemonicamente instituídos. No entanto, um projeto dessa dimensão não se constrói sem estratégias bem consolidadas e militância articulada. Foi assim que, frente ao grande avanço de políticas neoliberais da década de 1990, as ocupações tornaram-se emblemáticas e, por isso, enfrentaram as investidas violentas das forças do capital, escancarando as contradições do capitalismo no campo.

Porém, as ocupações não foram as únicas estratégias dos movimentos sociais do campo para desenvolver seu projeto de reforma agrária. A concentração fundiária no Brasil da década de 1990 e as disputas por diferentes modelos de desenvolvimento possibilitaram que outras bandeiras fossem levantadas pelos movimentos sociais do campo, buscando nas políticas públicas a sua efetivação – fortalecendo a luta pela terra.

Entre elas esteve um modelo de educação que atendesse as demandas dos povos do campo, formando a base para o surgimento do PRONERA.

Dessa maneira, na próxima seção, será analisado a criação do PRONERA como uma política de governo em 1998, como um instrumento de fortalecimento de luta pela implementação da reforma agrária popular no Brasil na década de 1990.

## **2.2 O PRONERA como política de governo: um desafio educador para os sujeitos coletivos do campo**

As contradições que surgiram no contexto da década de 1990, revelaram como a luta de classes pode motivar transformações sociais, políticas e econômicas, sinalizando que não estamos vivendo o fim da história – mais que isso, ela é dinâmica e processual e seus horizontes apresentam-se como possibilidades. Com essa perspectiva, essa seção analisou a criação do PRONERA como política de governo, evidenciando que para além da terra, os movimentos sociais do campo desenvolveram um modelo de educação pautado no trabalho como princípio educativo, buscando implementá-lo por meio de políticas públicas.

Fernandes (2008b), afirma que a luta pela reforma agrária não é somente pela terra, travando-se um embate por um novo modelo de sociedade. Atentos as outras dimensões que envolvem esse projeto, os movimentos sociais do campo no Brasil, enquanto sujeitos históricos vivendo determinada realidade objetiva, historicamente vem lutando por educação que atenda a suas demandas. Assim, foi forjada a concepção de educação do campo e a partir dela surgiu o PRONERA em 1998, enquanto uma política de governo, constituindo-se como uma proposta dos movimentos sociais do campo. Os objetivos desse programa, voltados para o fortalecimento do campesinato e da reforma agrária, podem relacionar-se com a seguinte afirmação de Gramsci (1978, p.27):

Disto se deduzem determinadas necessidade para todo o movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): a repetição é um meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos.

Com isso, as propostas de educação do campo gestadas na década de 1990, como fruto de um processo anterior de luta pela educação do homem e da mulher do campo, buscavam fortalecer as classes subalternas, formando militantes para atuarem organicamente de forma mais crítica na luta pela reforma agrária popular. Essas propostas, que possuem forte viés de classe, se entrelaçavam com a realidade vivida cotidianamente pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo, buscando tornar dialética a relação entre educação e trabalho, negando as proposições educacionais hegemônicas.

Gentili (2005), analisando a relação entre trabalho e educação no neoliberalismo, afirma que a escola hegemonicamente passou a ser um instrumento para empregabilidade e não de garantia de emprego. Essa mudança “permitiu progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição progressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver juntos num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a ‘modernização’ econômica” (GENTILI, 2005, p.48), dando maior vigor a perspectiva individualista e meritocrática de permeia tal proposta.

Nessa nova roupagem que ganhou força na década de 1990, o indivíduo seria responsável pela sua inserção no mercado de trabalho, devendo possuir *competências e saberes*, adquiridos por meio da educação. Com isso, a escola passou a ter a função de formar para a empregabilidade, concretizando a perspectiva neoliberal de educação e de sociedade na fase de expansão da globalização – em que o indivíduo deve ser responsável pela sua formação para competir por um lugar no mercado de trabalho.

No que se refere ao Brasil da década de 1990, essa concepção pode relacionar-se com o modelo educacional adotado nacionalmente através da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Segundo Frigotto (2000), analisando o contexto que deu origem a esse documento durante o primeiro governo FHC,

Pela primeira vez em nossa história, a pedagogia do Banco Mundial e da CNI [Confederação Nacional da Indústria] é a pedagogia oficial do Ministério da Educação. Trata-se de uma educação voltada para desenvolver *competências específicas*, tendo em vista criar pessoas empregáveis, segundo as necessidades do mercado. Não há mais responsabilidade coletiva, pois tudo se resume ao universo do indivíduo e da relação que ele consiga estabelecer com o mercado. Cada um deve construir seu destino e procurar ser bem sucedido por conta própria. Um exemplo: não se trabalha mais com o conceito de emprego, que remete ao universo social, mas de empregabilidade, que remete ao indivíduo (FRIGOTTO, 2000, p.122, *grifo nosso*).

Dessa maneira, na perspectiva da sociedade capitalista, o trabalho “se desenvolve na maioria das vezes de forma alienada, separado dos processos de reflexão, tal trabalho se torna um ato mecânico” (ARAÚJO, 2011, p.07), sendo um dos objetivos das proposições do modelo educacional hegemônico apresentado anteriormente.

Na perspectiva marxista, o trabalho é a ação consciente do homem sobre o meio, criando e recriando o mundo e sua própria existência (MARTINS, 2008, p.115-116; ARAÚJO, 2011, p.05). Essa *práxis* não se dá de forma espontânea e natural, mas mediada pelas condições históricas socialmente construídas. Essas condições “não escolhidas se referem a um conjunto de determinações que produziram uma determinada estrutura e superestrutura social que o condiciona”, sendo “socialmente passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos sujeitos humanos” (FRIGOTTO, 2005, p.61). Dessa forma, é pelo “trabalho que o homem produz a sua existência material e, indo além, estabelece relações sociais e culturais que estarão na base de sua existência” (MENEZES NETO, 2003, p.93).

[...] o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e terna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana (MARX, apud FRIGOTTO, 2005, p.68).

O trabalho, enquanto categoria essencial do materialismo histórico dialético, deve ser colocado numa relação dialética com a *organização da cultura* para os grupos subalternos que pretendem fazer frente à hegemonia do capital. Dessa forma, a imbricada relação entre estrutura e superestrutura no atual bloco histórico deve emergir numa proposta de educação que se pretende emancipatória – analisando criticamente as contradições geradas por essa relação no sentido de superá-las.

Com isso, as propostas de educação dos movimentos sociais do campo que questionam o poder hegemônico, negam a perspectiva neoliberal de que a educação deve ser apenas para a empregabilidade, para o mercado de trabalho – este último concebido em sua forma alienada, em que a exploração do homem pelo homem gera relações sociais produtoras de desigualdades. Evidenciando as contradições dessas relações, os sujeitos coletivos do campo, defendem o trabalho como princípio educativo, de forma que

A educação é parte da totalidade social, é um processo de formação do ser humano na sua omnilateralidade, e assim sendo não pode ser separado do restante da vida social. O trabalho é o fundamento na totalidade das relações sociais. Portanto, na perspectiva socialista, trabalho, arte e cultura estão no

mesmo processo de sociabilidade humana, não cabendo a distinção entre tempo livre e tempo de trabalho (MENEZES NETO, 2003, p.95).

É com essa perspectiva que os movimentos sociais do campo, particularmente o MST<sup>42</sup>, defendeu o trabalho como princípio educativo, proposta que se fez presente na concepção de educação do campo.

O trabalho como princípio educativo vai além do simples conhecimento de novas profissões, novas modalidades, novas tecnologias, assim como não está circunscrito a determinado momento histórico ou a determinada necessidade de reprodução do capital. Ele possui uma dimensão universal, ontológica, sendo a atividade essencial para a produção da vida material (MENEZES NETO, 2003, p.94).

Assim, apropriando-se da perspectiva marxista do trabalho como princípio educativo e imergidos no contexto de extrema concentração fundiária no Brasil da década de 1990, os movimentos sociais do campo construíram a proposta de educação do campo e organizaram-se para buscar nas políticas públicas sua efetivação.

Dessa maneira, em julho de 1997, ocorreu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), que reuniu o MST, a UNICEF, UNESCO e a CNBB<sup>43</sup>, considerando as condições objetivas que motivavam as lutas e conflitos pela terra no Brasil. O encontro, que comprovou a capacidade dos movimentos sociais do campo – enquanto intelectual coletivo – para organizar sua classe, teve como tema “escola, terra e dignidade”, evidenciando que a reforma agrária almejada se colocava para além da conquista da terra (MUNARIM, 2008; MENEZES NETO, 2003; MARIALVA, 2011).

Esse debate deu origem ao que Munarim (2008) denominou de Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que buscava nas políticas públicas a efetivação de uma proposta de educação específica para o campo, caracterizando-o como um movimento de “cunho sócio-político e, ao mesmo tempo, pedagógico” (p.03), ajudando a definir os pilares da educação do campo que deu origem ao PRONERA. Isso fica evidente no “Manifesto dos educadores e das educadoras da Reforma Agrária ao povo brasileiro”, produzido no I ENERA.

---

<sup>42</sup> Na próxima seção será apresentada como o trabalho como princípio educativo apareceu nas propostas do MST e da CONTAG da década de 1990.

<sup>43</sup> Segundo Marialva (2011, p.46), o I ENERA, que reuniu mais de 7000 educadores, “aconteceu na efervescência dos acontecimentos que envolveram a Marcha Nacional pela Reforma Agrária, em abril de 1997”, mostrando que a organização e mobilização das classes subalternas podem fazer avançar suas demandas específicas dentro da sociedade política.

Nesse manifesto, percebe-se a relação que pretendia-se estabelecer entre educação e sociedade, com objetivo de construir um novo projeto para o país. Dessa forma, apontando que de “um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social” e de “outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto”, as ideias presentes no manifesto evidenciam as seguintes bases para a concepção de educação do campo:

- c) Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social; [...]
- e) Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
- f) [...] Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional. [...]
- h) Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo (Manifesto dos educadores e das educadoras da Reforma Agrária ao povo brasileiro *apud* BENJAMIN, CALDART, 2001, p.50).

Desse excerto pode-se compreender que essa proposta de educação: relaciona-se com as estruturas de poder vigentes, evidenciando suas contradições e projetando transformações; percebe o Estado como responsável pelo direito social à educação; analisa que o Estado precisa ser democratizado, devendo garantir poder deliberativo aos sujeitos coletivos das classes sociais subalternadas; defende a necessidade de diálogo entre educação, trabalho, cultura e a história dos subalternizados, dando forte cunho classista ao que foi proposto.

A partir desse debate foi criado o PRONERA em 1998<sup>44</sup>, enquanto reivindicação dos movimentos sociais do campo – de forma particular, o MST. Esse programa visava fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária, atendendo a jovens e adultos, sendo desenvolvido por meio de parcerias entre movimentos sociais e sindicais do campo, Instituições de Ensino Superior (IES) e o governo federal, buscando atender, naquele contexto, prioritariamente a alfabetização do público alvo (MARIALVA, 2011).

Nesse intuito, entre 28 de janeiro e 2 de fevereiro de 1998, ocorreu a construção do primeiro Manual de Operações do PRONERA, que vigorou até 2001 (MARIALVA, 2011). Nesse contexto, o PRONERA caracterizou-se como um programa dentro do rol

---

<sup>44</sup> Criado em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria Nº 10 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, publicada no DOU nº 77, de 24 de abril de 1998 e no Boletim de Serviço nº 17, de 27 de abril de 1998.



das políticas públicas de educação do campo. Do seu surgimento até o final de 2010, foi desenvolvido como política de governo, a partir dessa data constituiu-se como política de Estado.

Assim, percebe-se como grupos da sociedade civil disputaram junto a sociedade política a criação e implementação de políticas públicas. Enquanto as classes dominantes defendem a expansão do agronegócio e propõe políticas como a Cédula da Terra por exemplo, as classes subalternas organizadas lutam pela reforma agrária popular e pleiteiam condições dignas de permanência no campo, dentre elas, políticas para educação do campo. Segundo Menezes Neto (2003, p.62), analisando a década de 1990:

A atenção exclusiva pela posse de terra seria uma luta suicida no atual estágio do capitalismo globalizado. Os trabalhadores do campo necessitam de crédito, posto de saúde, política habitacional, lazer, cultura, escolas, eletricidade, estradas, tecnologia, etc., e essas são conquistas que se efetivam no campo político, no campo das políticas públicas, que no neoliberalismo direcionam-se, prioritariamente, para o setor financeiro mundializado.

Desse antagonismo, em que empresários do agronegócio defendem o paradigma do capitalismo agrário e os movimentos sociais o paradigma da questão agrária (FERNANDES, 2008b), foi criado o PRONERA.

Segundo Azevedo (1997), políticas públicas “representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (p.05). Assim, analisar políticas públicas

[...] significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que tem no Estado o *locus* de sua condensação. [...] [Assim,] o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (AZEVEDO, 1997, p.05).

Dessa forma, o desenvolvimento de políticas públicas para educação do campo revela uma nova posição tática dos movimentos sociais do campo no que se refere a conquista de seus direitos. Através da busca coletiva para efetivá-los, esses movimentos “passam a articular-se em torno de um projeto político, um projeto de Nação desde os interesses de classe, e por este caminho constroem suas táticas e estratégias de luta, também em relação ao Estado” (SANTOS, 2010, p.315-316), expondo as contradições e conflitos presentes na sociedade capitalista.

Palumbo (1989) traz um conceito de políticas públicas que corrobora com essa análise. Definindo-as como “o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas” (p.38), o autor afirma que o estudo de políticas públicas auxilia a compreensão “do governo como um processo de interações complexas entre uma

variedade de organizações, tanto públicas quanto privadas” (p.41). Assim, as políticas públicas evidenciam intenções, que são melhor compreendidas analisando os seus movimentos e o comportamento dos grupos envolvidos durante sua implementação.

Azevedo (1997), ao fazer uma abordagem marxista das políticas públicas, afirma que o Estado, em seu sentido *stricto* (governo), busca legitimar a produção e reprodução do capital. Assim, as políticas públicas entram nesse processo, “entendidas em um único sentido: como o meio através do qual o Estado garante a reprodução da força de trabalho” (p.43-44). A autora afirma ainda que o Estado é usado para ocultar as relações capitalistas, mascarando a luta de classes:

Ao mesmo tempo, a ação desses aparelhos também constitui-se no instrumento que permite a diluição dos conflitos entre as classes antagônicas, decorrentes das posições que ocupam na produção. O Estado capitalista apresenta-se, portanto, como representante do “interesse geral” de grupos concorrentes: ele é simultaneamente o Estado popular, racional e de classe (AZEVEDO, 1997, p.45).

No entanto, programas com o perfil classista do PRONERA são o resultado da relação conflituosa entre forças antagônicas, evidenciando as contradições do capitalismo e questionando a hegemonia dos interesses do capital dentro da sociedade política. Programas, segundo Palumbo (1989, p.37), são “atividades específicas nas quais as agências se envolvem durante a implementação de uma política pública<sup>45</sup>”, como “um meio específico adotado para colocar uma política em prática”.

Nesse contexto é que os movimentos sociais do campo buscam fortalecer suas lutas, através da criação de políticas públicas educacionais que atendam às suas demandas e, segundo Santos (2010, p.325), “se apropriem dos instrumentos públicos como condição de elevação de sua capacidade de intervenção na sociedade”.

Com isso, mais do que um programa educacional para os jovens e adultos assentados, o PRONERA constitui-se como um instrumento de democratização do Estado, permitindo – através da tríade movimento social/sindical, IES e governo federal – a inserção dos sujeitos coletivos do campo nas agências governamentais com poder deliberativo, no intuito de implementar políticas educacionais para sua classe. Gohn (1997, p.187), analisando os movimentos sociais e a noção de Estado numa perspectiva gramsciana, afirma:

Significa [...] admitir que a conquista de espaços políticos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. Significa ainda admitir que a mudança social é um processo gradual, a tomada do poder por uma nova

---

<sup>45</sup> Palumbo, nesse mesmo trabalho na página 37 define agências como “unidades governamentais [...] responsáveis pela formulação e pela implementação dessas políticas”.

classe deve ser precedida de um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra-hegemonia sobre a ordem dominante.

Essa perspectiva, coloca o PRONERA numa relação em que os movimentos sociais do campo, enquanto sociedade civil, buscavam espaço na agenda governamental. Por isso, pode-se afirmar que na sociedade política brasileira, vivendo as contradições do sistema capitalista da década de 1990, conformou-se uma arena de disputas, em que as classes dominantes – com representação hegemônica no governo e, conseqüentemente, em suas políticas – foram questionadas pelos grupos subalternos organizados. Essa organização se deu não só através de ocupações e marchas, mas com a construção teórica embasada de uma nova proposta de sociedade e de educação, permitindo a inserção de grupos sociais que historicamente foram/são excluídos nas instâncias deliberativas dos governos<sup>46</sup>.

Portanto, essas políticas suscitadas pelos movimentos sociais do campo, possuindo uma concepção de educação permeada pela luta de classes e pela experiência dos indivíduos como excluídos e oprimidos, em seus princípios possuem forte caráter contra-hegemônico. Assim, o PRONERA, como uma proposta dos movimentos sociais do campo, em particular o MST, buscou “romper com as práticas impostas pelo capital que marcam o caráter da ação do Estado em relação a esses sujeitos” (MARIALVA, 2011, p.69). Com isso, segundo Molina e Jesus (2010, p.29), a “luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo”.

Como um programa dentro das políticas de governo para educação do campo, o PRONERA trouxe muitas contribuições de cunho político, pedagógico e social. Entre elas, Molina e Jesus (2010) destacam: promover debates, a partir da categoria trabalho, para construir alternativas para o campo; elevar escolaridade dos assentados em diversos níveis de formação; alargar a esfera pública, através do tensionamento do Estado; promover pesquisas sobre educação do campo e organizar espaços para socializá-las, fomentando debates; desencadear mudanças nas universidades públicas, que foram motivadas a dialogar com grupos subalternos da sociedade civil, dentre outras.

A partir dessas questões, foram desenvolvidos os projetos do PRONERA, evidenciando as contradições do capital no campo, defendendo um novo modelo de

---

<sup>46</sup> Essa inserção dos movimentos sociais do campo no governo foi analisada de forma mais detalhada através dos três primeiros Manuais de Operações do PRONERA. Esse debate está presente no capítulo 3.

desenvolvimento, buscando construir uma proposta de educação que se relacionasse criticamente com o mundo do trabalho e com um novo projeto de sociedade. Por isso, que Molina e Jesus (2010, p.30) compreende tal programa como uma “ação educativa no âmbito da contra-hegemonia”, já que, sendo uma proposta de grupos subalternos organizados, pode estabelecer direta relação contestatória ao capitalismo e a consequente expansão do agronegócio no campo.

No entanto, como foi apresentado no primeiro capítulo, existe uma grande diversidade de movimentos sociais no campo, cada um com as suas especificidades. No que se refere ao PRONERA, o seu primeiro manual de operações menciona a CONTAG e o MST como membros da Coordenação Nacional do programa (BRASIL, 1998). Por isso, torna-se relevante entender como esses dois movimentos vinham construindo suas propostas de educação ao longo da década de 1990. Essa aproximação entre propostas, sujeitos e concretizações do programa, pode ajudar a compreender o seu potencial transformador.

### **2.3 – Raízes do PRONERA: A construção das propostas de educação do MST e da CONTAG entre 1990-1998.**

A luta dos povos do campo por educação que atenda às suas demandas é anterior a década de 1990. No entanto, a conjuntura que se desenhou nesse período fez com que os movimentos sociais do campo desenvolvessem novas estratégias de ação. Toda essa dinâmica, pautada nesse novo contexto, permitiu que as propostas de educação dos povos subalternos avançassem, tentando contemplar suas novas necessidades. É a partir desse debate que surgiu a concepção de educação do campo no final da década de 1990 – sendo que o PRONERA é um dos frutos desse momento – que teve como principais expoentes dos grupos das classes subalternas a nível nacional o MST e a CONTAG.

Por isso, nessa seção foram analisadas as propostas de educação desses sujeitos coletivos naquele período, culminando na educação do campo, que embasou as propostas do PRONERA a nível nacional. Naquele contexto, o MST buscou construir uma proposta de educação voltada para a sua base, atrelando-a à luta pela reforma agrária. A CONTAG

desenvolveu uma proposta mais direcionada aos dirigentes sindicais, voltando-se para a defesa da agricultura familiar.

Nesse momento, ao trazer a CONTAG e o MST para o debate sobre educação na década de 1990, cabe fazer uma distinção entre movimento social e movimento sindical, tendo como referência esses dois sujeitos coletivos do campo. Essa distinção foi feita sucintamente, apesar das diferenças não se constituírem de forma tão simples e objetiva, principalmente tratando-se de coletivos que, estando no movimento da história, constantemente recriam suas ações e estratégias.

Vale ressaltar que na referida década, o MST – como um movimento social que conseguiu grande destaque – e a CONTAG – enquanto uma Confederação que aglutinou federações e sindicatos de trabalhadores rurais – atuaram a nível nacional e mantiveram relações com instituições internacionais, como a Via Campesina, a UNICEF, a UNESCO, dentre outras.

Com base nas definições de movimentos sociais a partir de Gohn (1997)<sup>47</sup>, dentre as características elencadas que podem indicar uma diferença entre movimentos sociais (como o MST) e sindicais (como a CONTAG) está o caráter não institucional do primeiro – o que não é um fator tão simples. Demais elementos, como existência de classes sociais em conflito, construir demandas de forma coletiva, possuir elemento de classe, buscar mudanças estruturais na sociedade, dentre outros, podem se fazer presentes nas duas formas de movimento – isso vai depender da maneira como o sindicato ou o movimento social se organize, qual a sua base e suas demandas e que estratégias desenvolvem para efetivar seus objetivos.

Nessa perspectiva, diferente de um sindicato, o MST, enquanto movimento autônomo, não possui filiados, sendo sustentado, principalmente, pela contribuição espontânea dos assentados (MENEZES NETO, 2003, p.60). No sindicato, segundo Menezes Neto (2003), existe uma tendência em burocratizar e institucionalizar suas ações. Por isso, muitas vezes, adotam “posições moderadas e defensivas, distantes de ações anticapitalistas”, além de atuarem de forma “corporativista, ao defenderem apenas sua categoria, e não a classe-que-vive-do-trabalho”, erguendo uma “barreira social entre

---

<sup>47</sup> Ver primeira seção do capítulo 01.

os trabalhadores estáveis e aqueles em situação precarizada” (MENEZES NETO, 2003, p.65).

Apesar do posicionamento adotado por Menezes Neto (2003), que tende a perceber uma maior limitação do sindicato no enfrentamento mais radical ao capitalismo quando comparado aos movimentos sociais, salienta-se que se faz necessário compreender as relações de força que se estabelecem na construção e manutenção de um sindicato e de suas demandas. Assim, defende-se que a construção e organização de sindicatos pela classe trabalhadora que busquem sua emancipação não é só possível, como torna-se necessária diante dos avanços do capitalismo no campo e na sociedade brasileira como um todo.

Segundo Caldart (2012, p.330) existe uma dificuldade de “enquadrar o MST na categoria movimento social, tal qual aparece na grande literatura”, colocando esse movimento como um desafio teórico para os estudiosos da área. Menezes Neto (2003) afirma que o MST, ao ampliar a luta pela reforma agrária, permitiu a inserção de outros segmentos que não são envolvidos diretamente com a atividade agrícola, como religiosos ou trabalhadores urbanos por exemplo. Assim, esse último autor define o MST como um movimento social e político, além de possuir caráter sindical<sup>48</sup>. No entanto, vale ressaltar que Caldart (2012, p.362) afirma que o MST é antes de tudo um movimento camponês, “mas pelas características que construiu historicamente não pode ser considerado um movimento camponês típico”.

Assim, enquanto o MST, na condição de movimento social, “atua por meio de ações diretas, muitas vezes sustentando-se na sua legitimidade e não na legalidade” (MENEZES NETO 2003, p.65) – tendo como base os trabalhadores rurais sem-terra, assentados e trabalhadores de outros setores<sup>49</sup> –, a CONTAG, na condição de movimento sindical, devido, dentre outros fatores, a sua burocratização e institucionalização, tende a agir na legalidade e em defesa da categoria que representa, sem agregar, tal qual o MST, outros segmentos a suas lutas. Essas diferenças não impedem que esses dois movimentos atuem questionando a hegemonia do capitalismo, mas o MST, pela postura assumida historicamente como “movimento social autônomo”, foi um dos poucos sujeitos coletivos

---

<sup>48</sup> Menezes Neto (2013) afirma que o MST, em seu V Encontro Nacional que ocorreu em 1989, auto intitulava-se como um movimento de massas, sindical e popular.

<sup>49</sup> Importante salientar que, segundo Menezes Neto (2003), entre a base do MST estão os desempregados urbanos de origem rural.

que conseguiu relativo êxito durante a crise dos movimentos sociais e sindicais na década de 1990 no Brasil, não acontecendo o mesmo com a CONTAG (MENEZES NETO 2003; SILVA, 2013).

As diferenças entre o MST e a CONTAG não residem apenas no âmbito institucional de suas ações, mas também abarcam as suas propostas de educação.

- **O MST e a educação: a construção de uma proposta político-pedagógica para a base**

No que se refere as principais produções do Setor de Educação do MST específicas sobre o tema educação entre 1990 e 1998, foram encontrados dezoito documentos: oito edições do “Caderno de Educação”, sete publicações do “Boletim de Educação”, uma edição do “Caderno de Formação”, o texto “Educação no Documento Básico do MST”, extraído do VI Encontro Nacional do MST em 1991 e uma Cartilha de 1990, como mostra o quadro 04<sup>50</sup>.

QUADRO 04: Principais produções do MST sobre educação: 1990-1998<sup>51</sup>

DOCUMENTO	MÊS / ANO	TÍTULO	PRINCIPAL PÚBLICO A SER ESCOLARIZADO
Cartilha	Junho / 1990	Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos	Crianças

<sup>50</sup> Segundo Menezes Neto (2003, p.98) o MST “atua na área educacional desde fins dos anos 80”. Caldart (2012) afirma que a escola nem sempre foi uma bandeira do MST. No começo do movimento, a escola chegou a ser analisada como um entrave na luta pela terra. Essa perspectiva foi mudando, mas sem perder o foco de que “a escola não é o centro do processo educativo dos sem-terra” (p.386). Com isso “a escola não pode ser vista como o lugar de produção da pedagogia do MST, ela é tratada pedagogicamente pelo Movimento como parte desse processo” (p.387). Com isso, a “Pedagogia do Movimento [...] não cabe na escola. Mas a escola cabe nela, não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim como um *estilo*, um *jeito de ser escola*, uma *postura diante da tarefa de educar*, um *processo pedagógico*, um *ambiente educativo*” (p.398).

<sup>51</sup> A seleção desses textos teve como base o caderno de educação nº 13 do MST, publicado em agosto de 2005 com o título “Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990-2001”. Esse documento traz muitas publicações do MST da década de 1990 que o próprio MST considera basilar para a construção de sua proposta de educação e de escola nesse período. No entanto, algumas publicações importantes para essa pesquisa não se encontram nesse dossiê. Por isso, outros documentos do MST que não se encontram no caderno de educação nº 13 aparecem no quadro 04. Eles foram encontrados no site: <http://www.docvirt.com/>, acesso em maio de 2016.

		acampamentos e assentamentos	
Documento Básico do MST	Fevereiro / 1991	Educação no Documento Básico do MST	Crianças
Caderno de Formação N° 18	Julho / 1991	O que queremos com as escolas dos assentamentos	Crianças
Boletim de Educação N° 01	Agosto / 1992	Como deve ser a escola do assentamento	Crianças
Caderno de Educação N° 01	1992	Como fazer a escola que queremos	Crianças
Caderno de Educação N° 02	1993	Alfabetização	Crianças
Boletim de Educação N° 02	Janeiro / 1993	Como trabalhar a mística do MST com as crianças	Crianças
Boletim de Educação N° 03	Julho / 1993	Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos	-----
Caderno de Educação N° 03	Abril / 1994	Alfabetização de Jovens e Adultos: como organizar	Jovens e adultos
Boletim de Educação N° 04	Maior / 1994	Escola, trabalho e cooperação	Crianças e jovens, com ênfase no primeiro.
Caderno de Educação N° 04	Setembro / 1994	Alfabetização de Jovens e Adultos: didática e linguagem	Jovens e adultos
Caderno de Educação N° 05	1994 <sup>52</sup>	Alfabetização de Jovens e Adultos: educação matemática	Jovens e adultos
Caderno de Educação N° 06	Janeiro / 1995	Como fazer a escola que queremos: o planejamento	Crianças
Boletim de Educação N° 05	Junho / 1995	O trabalho e a coletividade na educação	Crianças
Boletim de Educação N° 06	Setembro / 1995	O desenvolvimento da educação em Cuba	Crianças
Caderno de Educação N° 07	Fevereiro / 1996	Jogos e brincadeiras infantis	Crianças
Caderno de Educação N° 08	Julho / 1996	Princípios da educação do MST	Crianças, jovens e adultos
Boletim de Educação N° 07	Julho / 1997	Educação infantil: construindo uma nova criança	Crianças

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos do MST citados no quadro.

Desses documentos, foram analisados os que se propõem a desenhar as concepções e princípios da proposta de educação do MST ao longo do período mencionado, dando ênfase nas proposições que balizaram a educação de jovens e adultos

<sup>52</sup> O caderno de educação n° 5 não cita a data de sua publicação. Foi feita uma busca em outras publicações do MST, além do site oficial do movimento, mas nada foi encontrado. Segundo Souza (2012), esse texto foi produzido em 1994.



assentados, público alvo do PRONERA. Nesse sentido, a análise se debruçou sobre os cadernos de educação nº 3 e 8, os boletins de educação nº 1 e 4, o caderno de formação nº 18, a cartilha de 1990 e o texto a Educação no Documento Básico do MST.

Souza (2012, p.93) afirma que os “documentos pedagógicos produzidos [na década de 1990] pelo MST nos possibilitam pensar a trajetória da pedagogia da prática social, em que os conhecimentos são originados e compreendidos a partir da vivência de mundo”, além de permitirem “visualizar a trajetória da Educação do Campo” e sua “concepção sociocultural de educação” (p.100).

Os quatro primeiros documentos do quadro 04 (a Cartilha, Educação no Documento Básico do MST, caderno de formação nº 18 e a boletim de educação nº 1), apesar do principal público alvo a ser escolarizado ser crianças, oferecem elementos basilares da proposta de educação do MST. Além disso, segundo Souza (2012, p.83), esses documentos, exceto o boletim de educação nº 1, compreendem o período em que o MST começou a demonstrar “preocupação com a luta pela escola pública no assentamento”.

A Cartilha “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”, publicada em junho de 1990, apesar de não se referir a educação de jovens e adultos e de limitar-se a experiências no Rio Grande do Sul, apresenta questões importantes para o debate aqui suscitado. Buscando aliar a educação à construção de um novo projeto de sociedade, afirma que com a criação do Setor de Educação em 1988<sup>53</sup>, os Sem Terra deixam

[...] para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola [...] Pais, professores e alunos estão construindo nestes locais uma escola “diferente”, uma escola orgânica à sua organização e aos processos de desenvolvimento rural propostos e implementados pela luta. (FUNDEP/DER/MST, 1990 *apud* MST, 2005, p.11).

---

<sup>53</sup> Segundo a cartilha, em 1988 o MST passou por um processo de reestruturação interna, dividindo o movimento em setores de atividades. Dentre elas, o Setor de Educação. É importante ressaltar que outros setores do MST também organizavam cursos. Menezes Neto (2003) cita o Curso Técnico de Administração Cooperativista criado em 1993, proposto pelo setor Sistema Cooperativista dos Assentamentos, voltado para a difusão da proposta de cooperação agrícola do MST. Tal qual a proposta de educação do campo debatida no primeiro capítulo, esses cursos tinham a função de “formar militantes para o MST e qualificá-los tecnicamente” (p.85).

Outra questão interessante presente nessa cartilha, é a percepção de que existe a necessidade de relacionar a educação ao trabalho. Isso é basilar para a construção da proposta de educação do campo no final da década de 1990. Assim, afirma-se que embora, “sem toda a clareza sobre o tema e sem objetivos bem definidos, desde as primeiras experiências e discussões entre pais e professores apareceu a preocupação com o vínculo necessário entre ensino e trabalho” (FUNDEP/DER/MST, 1990 *apud* MST, 2005, p.24).

No documento “Educação no Documento Básico do MST”, de fevereiro de 1991, aprovado no VI Encontro Nacional do MST, o movimento define de forma mais objetiva as linhas políticas a serem seguidas pela sua proposta de educação. Entre elas, destacam-se: trabalho e organização coletiva como valores educativos fundamentais; formação integral; e metodologia baseada na concepção dialética de conhecimento. E em suas orientações: buscar junto aos governos estaduais e municipais a efetivação do direito da educação através de investimentos que respeitem os princípios pedagógicos e a autonomia do MST (MST, 1991 *apud* MST, 2005). Esse documento, ao contrário da cartilha anteriormente analisada, cita a necessidade de alfabetizar jovens e adultos, porém sem aprofundar a questão – seus fundamentos específicos foram sistematizados com o caderno de educação nº 3.

O caderno de formação nº 18 foi publicado em julho de 1991 e que tem como título “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Nesse documento o MST aponta para a necessária relação entre educação e a construção de um novo projeto de sociedade, voltada para os interesses da classe trabalhadora – o trabalho é tomado como princípio educativo. Corroborando com essa análise, Araújo (2011, p.17) afirma que o MST

[...] tem buscado resgatar o vínculo ontológico entre trabalho e educação, realizando inúmeras lutas sociais para que os sujeitos sociais tenham acesso ao conhecimento socialmente produzido e ao mesmo tempo possam se apropriar dos fundamentos científicos das técnicas produtivas, o que contribui tanto para a formação integral quanto para a emancipação do sujeito.

Entre os objetivos apontados no referido caderno de formação nota-se a necessidade de formar futuras lideranças, comprometidas com a transformação da sociedade – numa acepção gramsciana, formar intelectuais dirigentes e organizadores da classe. Além disso, pontua a necessidade da educação atrelar teoria e prática, ensinando a partir da realidade concreta, criando novos valores. Seus princípios pedagógicos evidenciam a necessidade da escola relacionar-se com a organização da luta pela terra, a

formação integral do sujeito histórico, a exigência do professor ser militante, do ensino partir da prática, dentre outros (MST, 1999).

A discussão de “como deve ser uma escola de assentamento” foi desenvolvida no boletim de educação nº 1, de agosto de 1992<sup>54</sup>. A proposta é que a escola ajude a “consolidar e a avançar o modelo de desenvolvimento rural” dos Sem Terra, formando militantes com conhecimento científico e técnico que os capacitem para o trabalho e para a luta pela reforma agrária (MST, 1992, p.02). Além disso: deve preparar as crianças para o trabalho coletivo, capacitando para a cooperação; estimular e valorizar as expressões culturais dos assentados, percebendo a cultura como aquela que “cimenta projetos políticos e econômicos (p.08)”; defender a ideia de que o ensino deve partir da prática, fundamentado pela teoria; o coletivo deve preocupar-se com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; o professor dever ser um militante; a escola tem como principal objetivo formar militantes e cultivar novos valores éticos.

Ao analisar esses quatro primeiros documentos, percebe-se que algumas ideias se repetem, focalizando na formação integral do indivíduo a partir de uma organização coletiva, na necessidade de formar militantes técnica e intelectualmente preparados para a luta e na importância de relacionar o ensino com o trabalho. Essas ideias se fizeram presentes nas propostas da EJA, presentes nos cadernos de educação nº 03, 04 e 05.

O caderno de educação nº 03 de 1994<sup>55</sup> – com referências de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Alexis Leontev<sup>56</sup> – tem como objetivo sistematizar a concepção e os princípios de como organizar a alfabetização de jovens e adultos e, em sua introdução, já evidencia que a luta pela reforma agrária também é conquistada com educação: “Superar o analfabetismo na base do MST tornou-se um desafio para a organização. Tornou-se um

---

<sup>54</sup> Esse documento torna-se importante, pois, segundo o caderno de educação nº 08 de 1996, tornou-se referência interna e externa de estudo e divulgação da proposta de educação do MST nos estados (MST, 1996).

<sup>55</sup> No caderno de educação nº 01 de 1992 a discussão gira em torno do currículo, sugerindo temas geradores que relacionem o local com o geral – evidenciando a influência de Paulo Freire –, além de trazer reflexões sobre a escolha dos conteúdos. Assim, coloca a importância de desenvolver o planejamento e a metodologia de ensino que atentam as demandas das crianças Sem Terra. O caderno de educação nº 02 de 1993, tem como recorte a alfabetização de crianças, debatendo sobre a organização da escola, a relação entre a criança e o mundo escrito, a importância do uso de material de apoio e de textos para alfabetizar. Optou-se por não inserir esses documentos na discussão porque não relacionam-se diretamente com as especificidades da educação de jovens e adultos.

<sup>56</sup> Percebe-se a preponderância de referências da bibliografia socialista russa. Segundo Menezes Neto (2003, p.71), o debate sobre política e educação de Paulo Freire exerceu grande influência no Setor de Educação do MST.

dever para todos os Sem Terra assentados e acampados. Precisamos dominar o conhecimento para fazer avançar a luta pela terra e pela produção” (MST, 1994, p.05).

Partindo da premissa que o analfabeto é produto de uma sociedade excludente, o MST concebe a alfabetização não apenas como um processo para aprender a ler, escrever e fazer cálculo, mas também como um meio de melhor organizar a base do movimento a partir de seus interesses de classe – é um trabalho político-ideológico organizado de forma coletiva. Dessa forma, sem negar a presença de assessorias<sup>57</sup>, a proposta de alfabetização é “DO Movimento Popular e não PARA O Movimento Popular” (MST, 1994, p.09). Nesse sentido, apresenta os objetivos para a alfabetização de jovens e adultos, que relacionam-se com os quatro primeiros documentos anteriormente analisados:

- Ensinar a ler, escrever e calcular no papel a realidade.
- Ensinar fazendo, isto é, pela prática ou a partir de necessidades reais dos alfabetizados e do Movimento.
- Construir o novo que começa nas relações e termina em uma sociedade sem exploradores e explorados.
- Preparar igualmente para o trabalho manual (especialização da mão-de-obra) e intelectual.
- Ensinar a realidade local e geral.
- Gerar sujeitos da história a partir de sujeitos do processo de alfabetização.
- Preocupar-se com a pessoa integral e o coletivo. (MST, 1994, p.11).

Diante do exposto, percebe-se que alfabetizar jovens e adultos relaciona-se diretamente com um projeto popular de sociedade “sem exploradores e explorados”. Além disso, pode-se inferir que a educação como processo formativo, dialogando o “local e geral”, pretende qualificar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade. Essa análise pode corroborar com o papel da organização da cultura pelas classes subalternas, formando intelectuais organicamente vinculados a sua classe, com função dirigente, diretiva e organizativa (GRAMSCI, 1982).

No que se refere ao papel do governo nesse processo, o MST defende a educação como um direito de todos. Com isso, o governo deve financiar esse direito, cabendo ao movimento social se organizar para exigí-lo. No entanto, o financiamento público deve ocorrer apenas na formação e articulação dos monitores durante todo o processo, cogitando a possibilidade de buscar outras entidades caso o governo negue os recursos para tal. Com isso, o documento, voltado para a formação da base do movimento, indica que o MST percebia a possibilidade de inserção das demandas dos sujeitos organizados

---

<sup>57</sup> Sobre a importância das assessorias dentro dos movimentos sociais, ver Gohn (2005).

do campo dentro da esfera governamental, que vai depender da correlação de forças que se estabeleça em cada processo.

No que se refere ao “monitor”, o caderno de educação nº 3 coloca-o numa perspectiva que se relaciona com o papel do intelectual orgânico em Gramsci (1982), que deve possuir disciplina e esforço, pois não se aprende no espontaneísmo. Assim, o monitor deve ter cursado no mínimo até a quarta série, possuir domínio da leitura e da escrita, conhecer a história do MST e da classe trabalhadora, ter disciplina para o trabalho e estudo, ser criativo e ter iniciativa, possuir compromisso com a luta e envolvimento com o cotidiano do assentamento ou acampamento<sup>58</sup>, dentre outros.

Os cadernos de educação nº 04 e nº 05 de 1994, tratam da alfabetização de jovens e adultos, sendo que o primeiro é voltado para a “didática da linguagem” e o outro para a “educação matemática”. São instruções destinadas aos alfabetizadores ou sujeitos que estão se preparando para sê-lo. Possuem como referência o caderno de educação nº 03, no que concerte a princípios e concepções de educação. Dessa forma, dedicam-se a expor como trabalhar a leitura, a escrita e o cálculo com os jovens e adultos Sem Terra, apontando caminhos a serem seguidos no que se refere a planejamento, didática, organização dos encontros, papel do monitor, dentre outros. A defesa é de que deve-se partir sempre da realidade do alfabetizando, para depois relacionar com o “geral”, com a sociedade como um todo.

Em maio 1994, no boletim de educação nº 04, percebe-se um avanço qualitativo da produção do MST sobre educação. Esse documento, que teve a sistematização de Roseli Caldart<sup>59</sup>, surgiu da necessidade de aprofundar o debate dentro do movimento, sobre a relação entre educação e trabalho, usando pela primeira vez nos documentos aqui analisados a referência do russo Moisey Pistrak, através de sua obra “Fundamentos da escola do trabalho”, escrito em 1924. Nesse sentido, o movimento afirma que todo trabalho é educativo e que a escola deve educar pelo trabalho, proporcionando aos alunos “uma experiência real do **trabalho produtivo socialmente dividido**” (MST, 1994b,

---

<sup>58</sup> O acampamento é definido como uma manifestação permanente para pressionar o governo a realizar a reforma agrária. O assentamento rural é o local onde já ocorreu a desapropriação de terras, devendo tornar-se um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em áreas destinadas à reforma agrária, a partir das demandas dos beneficiários (CALDART et al., 2012).

<sup>59</sup> É importante ressaltar a participação de acadêmicos na construção da proposta de educação através do setor de educação do MST na década de 1990, como Roseli Caldart e João Pedro Stédile.

p.09) e de cooperação agrícola<sup>60</sup>, construindo uma mentalidade coletiva que se relacione com um novo modelo de sociedade.

Outro grande avanço foi dado pelo MST em julho de 1996 com a produção do caderno de educação nº 08, também sistematizado por Roseli Caldart<sup>61</sup>. Com o tema “princípios de educação do MST”, ampliou-se os teóricos usados como referências. Além dos que foram abordados em momentos distintos nos outros cadernos e boletins de educação aqui analisados, como Freire, Leontev, Pistrak, Makarenko, Krupskaya, José Martí e Marx, o MST usou, dentre outros, textos de Lênin e de Manacorda, esse último debatendo Marx e Gramsci<sup>62</sup>. Dos documentos aqui analisados, essa foi a primeira vez que todos esses teóricos apareceram num mesmo texto. A própria Caldart (2012), referindo-se a relação entre o movimento social e a literatura da pedagogia socialista, além de Gramsci e Marx afirmou

Quando o MST buscou internacionalizar esse princípio pedagógico em suas atividades de formação e educação, dialogou bastante com essa literatura, embora a dinâmica do movimento social tenha exigido alguns temperos diferentes e produzidos elementos de uma nova síntese (CALDART, 2012, p.353).

Corroborando com essa afirmação, Souza (2012), analisando os documentos sobre educação produzidos pelo MST na década de 1990 afirma:

Além de Paulo Freire, com a obra *Pedagogia do Oprimido*, especialmente, os materiais educacionais produzidos pelo MST e seu projeto político-pedagógico sustentam-se no pensamento pedagógico de socialistas como Pistrak, também, Vygotsky, com a discussão sobre processos de aprendizagem na perspectiva sociocultural, tem exercido influência no debate e orientação pedagógica (SOUZA, 2012, p.87).

---

<sup>60</sup>Sobre cooperativismo no MST, ver Menezes Neto (2003).

<sup>61</sup> Entre o boletim de educação nº 04 e o caderno de educação nº 08, foram publicados outros textos, conforme mostra o quadro 04. O caderno de educação nº 6, de janeiro 1995, tem como objetivo trabalhar o *tema planejamento coletivo nas escolas*. Por meio do boletim de educação nº 05, de junho de 1995, debateu-se o tema *trabalho e coletividade na educação* através de um texto do russo Anton Makarenko. O boletim de educação nº 06, de setembro de 1995, tem como objetivo retratar a experiência educacional socialista cubana, através de um texto de Luiz I. Gomes Gutierrez, na época, ministro de educação de Cuba. Por meio do caderno de educação nº 07, de fevereiro de 1996, debateu-se *jogos infantis*, apontando diversas atividades lúdicas que poderiam ser desenvolvidas pelos professores nas escolas dos assentamentos e acampamentos. Todos esses documentos dão ênfase à educação para crianças. Assim, optou-se por não discuti-los no corpo do texto porque não relaciona-se diretamente com a educação de jovens e adultos, público alvo do PRONERA, e/ou porque não debate pontualmente a proposta de educação do MST que veio se construindo na década de 1990, centralizando-se em pontos específicos, com planejamento, jogos infantis, dentre outros. O mesmo se aplica ao boletim de educação nº 07, de julho de 1997, que discute *educação infantil*.

<sup>62</sup> Observa-se mais uma vez a preponderância de referências da literatura russa no debate sobre educação feito pelo MST.

Esse último caderno foi elaborado com o objetivo de ampliar o debate sobre a proposta de educação do MST a partir das reflexões e experiências vividas pelo movimento e da necessidade de socializar esse debate com a sua base. No documento fica pontuado que essa proposta estava em construção, avançando a partir das demandas surgidas da realidade concreta em que vivem os homens e mulheres do campo – como afirma Caldart (2012), a proposta está em movimento. De forma extremamente didática, divide os princípios da educação do MST em *filosóficos* e *pedagógicos*.

Corroborando com o que mais à frente constituirá a educação do campo, aponta como *princípios filosóficos*: a educação para a transformação social, para “construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora”, a partir de uma “educação *do* movimento (mais do que uma educação *para* o movimento)”; educação para o trabalho e a cooperação, como já pontuado nos outros documentos; educação para as várias dimensões da pessoa humana, na perspectiva marxista de formação omnilateral; educação com/para valores humanista e socialistas, formando um novo homem e uma nova mulher para uma nova ordem social; educação como um processo permanente de formação para a transformação humana, partindo da crença na capacidade revolucionária do ser humano (MST, 1996).

A formação para o trabalho e a cooperação, a educação omnilateral e a educação para valores humanistas e socialistas compõe partes essenciais da pedagogia do MST e das discussões pertinentes às categorias trabalho e educação (MENEZES NETO, 2003, p.109).

No que se refere aos *princípios pedagógicos*, o documento evidencia: estabelecer vínculos entre teoria e prática, para construir “novo projeto de desenvolvimento social para o campo”; buscar na realidade a base para a construção de conhecimento; utilizar conteúdos formativos socialmente úteis; educar pelo e para o trabalho; estabelecer vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, processos educativos e processos econômicos, educação e cultura; organizar a escola a partir da gestão democrática e da capacidade auto-organizativa dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanentes de educadores; valorização da pesquisa, como “investigação sobre uma realidade”; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais, valorizando o indivíduo a partir de sua relação com o coletivo (MST, 1996). Ao analisar as ideias presentes nesse caderno de educação, sobre os princípios pedagógicos, Menezes Neto (2003, p.119), afirma que:

Em síntese, observa-se que os princípios pedagógicos do MST buscam desmitificar o conhecimento e a cultura como um processo neutro e separado das relações sociais, manifestando-se comprometimento com um projeto político/pedagógico no interesse dos trabalhadores.

Dessa forma, o que mais fica em destaque no caderno de educação nº 8 é a relação intrínseca entre educação e a construção de um novo projeto de sociedade, formando um novo ser humano, apto a enfrentar os desafios postos pela realidade a caminho de um novo mundo. Esse processo envolve a construção de consciência e solidariedade de classe tendo como referência o trabalhador, fazendo com que os indivíduos tornem-se militantes de/com sua classe, assumindo responsabilidades que lhes são confiadas, estabelecendo criticamente o vínculo entre educação e processos políticos.

Entendemos por processos políticos aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. Envolvem as relações de poder que se estabelecem na sociedade em vista de conservar ou de transformar o jeito em que está organizada (MST, 1996, p.16).

Assim, percebendo na sociedade uma constante correlação de forças entre classes sociais antagônicas, o MST consegue colocar a educação como um instrumento a serviço da luta pela reforma agrária e por um novo projeto de mundo. Com isso, evidencia-se o caráter contra-hegemônico da proposta de educação desse coletivo que se fez presente na construção do PRONERA, colocando-a a serviço da emancipação da classe trabalhadora. Essa análise constitui o MST, segundo Caldart (2012), como um sujeito pedagógico:

[...] olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem.

Essa intencionalidade não está primeiro no campo da educação mas sim no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o movimento “intencionaliza” suas práticas educativas (CALDART, 2012, p. 319-320).

Diante do exposto, percebe-se como o MST conseguiu construir uma proposta de educação de caráter emancipatório, que se fez presente na elaboração da concepção de educação do campo no final da década de 1990. Essa análise histórica, percebendo o MST como um movimento que buscou organizar sua classe, pode justificar a inserção desse coletivo nos debates sobre educação para os povos do campo entre 1997-1998 – no I ENERA e na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, por exemplo –, que culminaram na criação do PRONERA e na posição desse movimento como um dos coordenadores nacionais do programa, segundo informações presentes no Manual de Operações de 1998 (BRASIL, 1998).



A partir de seus intelectuais orgânicos organizados no Setor de Educação, que buscaram dialogar teoria e prática a partir das experiências nos assentamentos e acampamentos, o novo foi surgindo. Construindo e organizando suas ideias em boletins, cadernos de educação e de formação, dentre outros documentos, o MST conseguiu avançar no debate sobre educação. Isso – atrelado às ocupações de terra e prédios públicos, manifestações, marchas, etc – fez com que o MST ganhasse destaque nacional e internacional na década de 1990 na luta pela reforma agrária. Todo esse contexto em que esteve inserido o MST nos anos 1990, fez com que Menezes Neto (2003, p.54) afirmasse que esse sujeito coletivo tivesse se transformado “num Movimento contra-hegemônico”<sup>63</sup>.

- **A CONTAG e a educação: um projeto de formação voltado para os dirigentes sindicais**

A CONTAG, enquanto um coletivo que reunia o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTR), também levantou a bandeira pela educação, mas seguindo uma trajetória específica nesse processo<sup>64</sup>. Apesar de estar inserido na mesma realidade concreta e no cenário de disputas envolvendo a sociedade política e diversos grupos da sociedade civil, a proposta de educação da CONTAG apresentou diferenças com relação ao MST.

Segundo Silva (2013, p.12),

A Contag é uma entidade sindical que representa os trabalhadores rurais a nível nacional, considerada a maior confederação com o propósito de representar os trabalhadores no Brasil [...], além de ser um dos principais resultados políticos das lutas sociais ocorridas no campo brasileiro nos anos 1960.

Na década de 1990 a CONTAG ganhou grande destaque nas lutas pelos direitos dos pequenos agricultores rurais e trabalhadores assalariados rurais. Como movimento sindical, inseriu-se no debate pela reforma agrária naquele contexto, buscando valorizar

---

<sup>63</sup> É importante ressaltar que esse espírito combativo do MST não encontrará ressonância nas décadas posteriores. Sobre essa questão, dentre outros autores, ver Druck (2006) e Fernandes (2008).

<sup>64</sup> É importante ressaltar que, segundo Menezes Neto (2003, p.25) “Historicamente, os sindicatos dos trabalhadores rurais tiveram participação restrita nas lutas pela educação”, que ganha maior ênfase a partir dos anos de 1990.

a agricultura familiar como um componente estratégico de inserção de suas demandas dentro da sociedade política.

Essa perspectiva ganhou mais força com a filiação da CONTAG à Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1995, com o objetivo de fortalecer o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável (PADRS), através da proposição/construção de políticas públicas.

Este foi um momento de mudanças da forma de agir do sindicalismo e da sua relação com o Estado. Passava de uma perspectiva de um sindicalismo *reivindicatório* (marcado fortemente por mobilizações e reivindicações da década de 1980) para um sindicalismo *propositivo* (que faz mobilizações, mas que tem propostas concretas, um projeto para a agricultura e para o país). Nesta nova estratégia, a formulação de um projeto alternativo de desenvolvimento assume lugar central e a agricultura familiar passa a ser a depositária das maiores expectativas do sindicalismo da Contag/CUT (PICOLOTTO, 2014, p.75).

A partir dessa busca pela valorização da agricultura familiar dentro do governo, foi que se deu o desenvolvimento do projeto de formação da CONTAG na década de 1990. Para uma melhor análise dessa proposta no período mencionado, foram analisados os anais dos congressos nacionais da CONTAG, que estão elencados no quadro 05. A escolha dos anais se deu pela ausência ou indisponibilidade de documentos produzidos pela Confederação que debatam de forma mais específica a sua proposta de educação nesse período<sup>65</sup>. Esses congressos nacionais reuniram representantes das federações e sindicatos rurais ligados a CONTAG e tinham como objetivo traçar o plano de luta que devia norteá-los por um período três anos. Assim, a análise desses documentos proporcionou uma melhor compreensão do papel que a educação desempenhou nas lutas da CONTAG até o contexto em que surgiu o PRONERA em 1998, garantindo a esse movimento uma cadeira na condição de Coordenação Nacional do programa.

---

<sup>65</sup> Ao contrário dos textos produzidos pelo MST, não foi encontrado documentos elaborados pela CONTAG na década de 1990 na internet. Foi solicitado a Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC), que foi criada em 2006 para formação de dirigentes e assessores e tem sede em Brasília – DF, os anais dos congressos nacionais da CONTAG da década de 1990 e outros documentos que discutissem o tema “educação” para os povos do campo de forma mais específica e que fossem produzidos pela Confederação naquele período (como os cadernos e boletins de educação do MST). Foram disponibilizados a maioria dos anais solicitados. No entanto, no que diz respeito a documentos mais específicos sobre educação do campo, só foi enviado textos dos anos 2000. Outros pesquisadores que debatem a CONTAG no contexto dos anos 1990, não citam outros documentos produzidos pela Confederação além dos anais dos Congressos Nacionais, como Silva (2013), Picolotto (2014) e Watanabe (2009/2010). Isso pode indicar a ausência desses textos ou a dificuldade de acesso aos mesmos.

QUADRO 05: Congressos Nacionais da CONTAG: 1990 - 1998<sup>66</sup>

DOCUMENTO	MÊS/ANO	TEMA
V Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais – CNTR	Novembro / 1991	Terra, produção, salário
VI Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais – CNTR	Abril / 1995	Nem fome, nem miséria: o campo é a solução - Reforma agrária, agricultura familiar, salário digno
VII Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais – CNTR	Março-Abril / 1998	Rumo ao Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos da CONTAG citados no quadro.

Nos anais do V Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais (CNTR), evento ocorrido em novembro de 1991, que reuniu 23 federações e 3.196 sindicatos, foi feita a denúncia da expansão dos ideais neoliberais no governo Collor num contexto de internacionalização da economia, questionando a política de arrocho salarial e defendendo os direitos dos trabalhadores rurais. Exigindo a realização da reforma agrária, enfatizava a necessidade de combater a violência no campo e de ampliar as políticas públicas que atendessem o trabalhador rural, em especial as de apoio à pequena produção. Além disso, destacava a necessidade de ampliar os direitos previdenciários e o acesso à saúde pública, enquanto direitos dos trabalhadores (CONTAG, 1991).

Esse documento foi desenvolvido a partir de seis temáticas centrais: 1 – sindicalismo e organização sindical; 2 – participação política nas questões nacionais; 3 – luta pela reforma agrária; 4 – luta dos pequenos agricultores rurais; 5 – luta dos assalariados rurais; e 6 – saúde e previdência social. O debate sobre educação apareceu com mais destaque nos temas um, dois e quatro. Por isso, esses temas foram escolhidos para a análise que se seguem.

Ao debater o primeiro tema (sindicalismo e organização sindical), apareceu a importância de desenvolver programas de formação política e sindical dos trabalhadores

<sup>66</sup> Em 1994 ocorreu o I Congresso Nacional Extraordinário dos Trabalhadores Rurais promovido pela CONTAG. Porém, este documento não foi disponibilizado sob alegação de não o possuírem. Esse mesmo documento foi solicitado a outros pesquisadores que trabalharam com a CONTAG, mas, dos que responderam, nenhum o possuía. Segundo Silva (2013), esse Congresso sinalizou a necessidade de construir um programa de governo para a área rural, disputando representação política do meio rural no quadro eleitoral brasileiro. No que se refere a educação sindical, segundo a mesma autora, a preocupação “voltou-se para a emergência de lideranças e de ideias capazes de influenciar as políticas públicas, nacional e internacionalmente” (SILVA, 2013, p.77).

rurais, a partir de determinado projeto de sociedade – é o momento que mais discute educação. Essa formação sindical visava a construção de escolas para formar a base e lideranças sindicais, com conteúdo, currículos e metodologia específicas, que se relacionassem com a organização do movimento.

Definir a formação sindical como um processo que temos como ponto de partida a *realidade concreta* dos trabalhadores e de suas organizações de modo a elevar a sua consciência política e sindical e sua capacidade crítica e criativa de entendimento e de *transformação da realidade*, em função das *necessidades da classe*, respeitando a cultura, os costumes e a linguagem dos trabalhadores rurais; articulando a *formação política com a formação técnica*; orientando-se pelo calendário e pelos *temas das lutas* da categoria (CONTAG, 1991, p.44, *grifos nossos*).

A partir desse fragmento, pode-se apreender questões importantes para a proposta de educação para os trabalhadores rurais – e que podem se relacionar com algumas ideias presentes nos documentos do MST anteriormente analisados. Entre elas, destacam-se a relevância de tomar a realidade concreta como ponto de partida para o processo formativo, atrelar a formação técnica com a teórica, objetivar a transformação da realidade, contextualizando o processo formativo e buscar nas lutas da classe os temas a serem desenvolvidos.

No que se refere ao financiamento da formação, a CONTAG, por meio do documento, cita a necessidade de estabelecer convênios, porém não especifica se seria com ente público. Além disso, os encarregados de coordenar a formação deveriam ser as lideranças e técnicos do próprio movimento ou ligados a ele, que também iriam desenvolver trabalho de preparação de alfabetizadores para atuarem junto às comunidades. Segundo Silva (2013), sobre a formação proposta no V CNTR:

A formação foi coordenada por um Coletivo de Formação da Contag, Fetags e STRs, que teve a tarefa de estabelecer diretrizes, conteúdos, metodologias e metas. O programa foi para a formação do conjunto de lideranças sindicais, mas, principalmente, para os trabalhadores de base, para novas lideranças, para assessores do MSTR. Contudo, a formação teve critérios na escolha dos encarregados ao realizá-la, tanto em relação à sua coordenação quanto em relação à sua aplicação. O objetivo era que os encarregados fossem sempre lideranças, técnicos e especialistas identificados com o Movimento (SILVA, 2013, p.56).

No concernente ao tema dois (participação política nas questões nacionais), a CONTAG, junto com as federações e sindicatos rurais, propõe uma reforma no ensino público, buscando a valorização o meio rural, modificando o currículo e calendário escolar (CONTAG, 1991, p.57-58). Nesse momento, percebe-se a relação entre movimentos sindicais e governo, em que defende-se a inserção de seus representantes nos

conselhos municipais, estaduais e federais de educação e cultura. Um dos objetivos foi a tramitação e aprovação da nova LDB, inserindo as referidas propostas<sup>67</sup>.

Outra questão importante, que refere-se a alfabetização de jovens a adultos, foi a reivindicação da adoção do método Paulo Freire nas secretarias municipais e estaduais de educação (CONTAG, 1991, p.57). Esse alinhamento às propostas freireanas pode indicar a opção da CONTAG pela educação popular. Vale ressaltar que esse teórico também foi utilizado nos documentos do MST e no PRONERA/UEFS objeto dessa pesquisa.

Com relação ao tema quatro (luta dos pequenos agricultores rurais), a CONTAG exigiu do governo empresas de assistência técnica e de extensão rural, além de ensino até o segundo grau, para revitalizar a pequena produção. Reivindicou-se também, a construção de casas familiares rurais, para a formação de monitores e jovens, usando a metodologia do regime de alternância. Os demais temas debatidos nos anais do V CNTR inserem a educação a partir de outros eixos, evidenciando a importância de ter escolas nos assentamentos de forma permanente, merenda escolar, dentre outros.

O VI CNTR, realizado em abril de 1995, reuniu 24 federações e 3200 sindicatos rurais, que decidiram pela filiação da CONTAG à CUT<sup>68</sup>. Na introdução dos anais desse congresso foi denunciada a adoção de políticas neoliberais do primeiro governo FHC, defendendo a “reforma agrária ampla e massiva” e a “complementariedade de políticas públicas que asseguram a permanência dos homens, mulheres e jovens na terra” como uma das soluções para os problemas do país (CONTAG, 1995, p.11). Esse documento foi dividido em seis temas principais: 1 – questões nacionais; 2 – reforma agrária e meio ambiente; 3 – política agrícola e desenvolvimento rural; 4 – política salarial; 5 – previdência social, assistência social e saúde; e 6 – sindicalismo. Todos os temas pontuam a importância da educação, porém uma maior abordagem foi feita nos temas três e seis, escolhidos para as análises que se seguem.

---

<sup>67</sup> A nova LDB só foi promulgada em 1996.

<sup>68</sup> A filiação da CONTAG à CUT, formalizada no VI CNTR, não se deu de forma harmônica. A CUT e a CONTAG disputavam a representação dos trabalhadores rurais desde a década de 1980, principalmente depois que a CUT criou o Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais em 1988. Mesmo depois da filiação, a relação CUT e CONTAG foi marcada por disputas. Sobre essa questão ver Silva (2013).

Ao apontar as propostas para política agrícola e desenvolvimento rural (tema 3) nos anais do VI CNTR, que tem com princípio norteador a agricultura familiar<sup>69</sup>, o tema “educação” foi abordado trazendo poucas novidades quando comparado ao V CNTE. Defende-se um currículo, materiais didáticos e calendário adaptados às necessidades dos trabalhadores rurais, incentivando o “ensino por alternância”. As modalidades de ensino abrangem o primário, o médio, o superior e o técnico profissionalizante (CONTAG, 1995).

No que se refere ao tema seis (sindicalismo), a CONTAG aponta a existência de problemas de formação para a renovação das lideranças. Tentando sanar esse problema, propõe-se uma formação sindical que, segundo informações do documento, tem princípios na “educação popular”, possuindo cunho classista: “o esforço pedagógico é no sentido de ter um formato adequado à realidade da classe social a que se destina, o campesinato” (CONTAG, 1995, p.100).

A partir desse Congresso, constituiu-se, então, a base da proposta de formação que ficou conhecida como Projeto CUT/CONTAG de Pesquisa e Formação Sindical, que segundo Silva (2013, p.59), durou de 1996 até 1999 e “objetivou formar dirigentes nacionais de modo que seus debates se estendessem aos dirigentes ‘intermediários’ e, posteriormente, à ‘base’”, mantendo um distanciamento entre base e direção<sup>70</sup>. Segundo os anais do VI CNTR, partindo-se da realidade de luta dos trabalhadores rurais, a proposta visava a formação de dirigentes sindicais, capacitando-os para, através do movimento sindical, gerir a sociedade.

A forma de “gerir a sociedade” aparece ainda no tema seis, ao aprofundar, quando comparado ao V CNTR, a compreensão da relação entre movimentos sindical e governo. Diferenciando Estado de governo, as proposições colocaram o MSTR dentro da sociedade civil organizada num contexto em que precisavam ampliar sua participação dentro das

---

<sup>69</sup> Percebe-se que o tema *agricultura familiar* tem mais destaque no VI CNTR quando comparado ao Congresso anterior. A CONTAG, que acabara de se filiar à CUT, definiu de forma mais evidente a agricultura familiar como alternativa ao modelo de desenvolvimento rural hegemônico. Essa afirmação é corroborada por Silva (2013). Segundo Picolotto (2014), a categoria agricultura familiar foi se constituindo desde a década de 1980. Para o autor, três conjuntos de atores ajudaram a difundir tal categoria: o debate acadêmico, as ações do Estado e o sindicalismo dos trabalhadores rurais. Tendo como principal sujeito político os agricultores familiares, essa categoria delimita um modelo específico de agricultura e define uma identidade política para os grupos de agricultores.

<sup>70</sup> É importante salientar que, segundo Silva (2013, p.86), a construção do projeto de formação CUT/CONTAG foi marcada por tensões entre diferentes coordenações e instituições envolvidas, além de, paradoxalmente, não ter ocorrido discussão teórica durante a sua realização.

instâncias deliberativas governamentais, democratizando o Estado. Para Silva (2013, p.75), a CONTAG, naquele momento filiada à CUT, buscou “uma nova forma de relacionamento com o Estado, de interferência na formulação de políticas públicas e da participação em espaços institucionais representativos”. Essa compreensão torna-se importante no sentido de construção de políticas públicas que atendam as demandas aos trabalhadores rurais, entre elas a educação.

A estratégia da formação neste tempo voltou-se para a formulação de um projeto político alternativo, capaz de adentrar as políticas do Estado, e para a construção de uma concepção política em todo âmbito sindical rural. Contudo, tal formação não ocorreu com medidas pontuais, nem de forma harmônica (SILVA, 2013, p.78).

O VII CNTR, realizado entre 30 de março e 03 de abril de 1998 (ano de criação do PRONERA), manteve o número de 24 federações e aumentou em aproximadamente 14% o número de sindicatos rurais filiados, chegando a 3640. Os anais desse Congresso, quando comparado aos outros, possui maior debate sobre a conjuntura nacional e internacional do final dos anos 1990, posicionando a CONTAG naquele contexto. Dessa forma, analisa como o avanço do neoliberalismo, a abertura comercial e o processo crescente de globalização do capital, trouxeram sérias consequências para o pequeno agricultor no Brasil durante o primeiro governo FHC (CONTAG, 1998).

Esse novo contexto exigiu do MSTR o desenvolvimento de um Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável (PADRS)<sup>71</sup>, que teve como mola propulsora a agricultura familiar, que passa a ter mais centralidade na discussão do que a reforma agrária. Esse projeto, colocado como uma meta desde o VI CNTR, tinha como elementos centrais a geração de desenvolvimento atrelado à justiça, participação e preservação ambiental, além de distribuição de renda e do fortalecimento da agricultura familiar como meio de garantir a soberania alimentar. Essa seria a estratégia para garantir renda e trabalho para o trabalhador rural. Segundo Picolotto (2014, p.75):

Se desde a sua fundação na década de 1960 até o início da década de 1990, as pautas prioritárias foram a reforma agrária e os direitos trabalhistas, com lideranças nordestinas nos seus postos principais, com certo realinhamento interno que vinha ocorrendo desde a década de 1980, a entrada

---

<sup>71</sup> Segundo Picolotto (2014, p.75), “Esse projeto, mais do que um conjunto de medidas pontuais, procurava, através de análise de experiências concretas, traçar orientações gerais de um novo modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro: defendia a necessidade de realização da reforma agrária, optava pela agricultura familiar como formato de agricultura desejável, defendia novas formas de organização da produção, política agrícola diferenciada e políticas que vão além da produção, tais como: educação, saúde, lazer, previdência e assistência social, formação profissional, pesquisa e assistência técnica, entre outras”.

dos cutistas e adoção do PADRS, foi eleita a agricultura familiar como prioritária e o eixo de poder interno se deslocou<sup>72</sup>.

É importante salientar que Watanabe (2009/2010) afirma que o PADRS tornou-se referência para o movimento e que apesar desse projeto questionar a concepção de desenvolvimento pautada no crescimento econômico, o mesmo “não prevê o fim da agricultura patronal, mas questiona a redução de postos de emprego, o descumprimento da legislação do trabalho, a falta de condições para o exercício da profissão” (WATANABE 2009/2010, p.170). Essa afirmação demarca a atuação da CONTAG como movimento sindical, além de evidenciar suas limitações quando comparada ao MST, que, em suas propostas, parece ser mais radical ao demarcar como horizonte uma sociedade socialista (CALDART, 2012; ARAUJO, 2011).

A partir desse debate e avaliando positivamente os primeiros anos de filiação à CUT, os anais do VII CNTR foram divididos em onze temas principais: 1 – reforma agrária: luta pela terra; 2 – reforma agrária: assentamentos; 3 – política nacional e agricultura familiar; 4 – assalariados rurais; 5 – políticas sociais: previdência e assistência social; 6 – políticas sociais: saúde, seguridade, educação, habitação, infra-estrutura, esporte, cultura e lazer; 7 – gênero e geração; 8 – formação e comunicação; 9 – gestão e finanças; 10 – relações internacionais; e 11 – agricultura e meio ambiente. Todos citam a educação como um meio de alcançar os objetivos propostos para cada tema. No entanto, foram os temas seis e oito que abordaram o papel da educação de forma mais específica, por isso foram analisados a seguir.

Por meio do tema seis, discutindo educação dentro das políticas sociais, a CONTAG colocou a necessidade de elaboração de uma proposta de educação para o novo projeto de desenvolvimento rural – a agricultura familiar. Nesse sentido, torna-se necessário “ampliar o grau de escolaridade e de profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais” (CONTAG, 1998, p.115). Tal qual os anais do V e VI Congressos, apontam a necessidade de currículos e calendários específicos, além de professores com formação adequada à área rural.

As ações propostas para a educação não citam o ensino superior. O foco é a escolarização, que vai da alfabetização ao segundo grau, passando pelo ensino profissionalizante e a criação de escolas famílias agrícolas em regime de alternância, além

---

<sup>72</sup>Outra questão interessante foi a proposta de substituir o termo “pequena produção” por “agricultura familiar” (CONTAG, 1998, p.49).



de propor o ensino à distância no meio rural. Segundo Menezes Neto (2003, p.43), no “campo educativo, o projeto CUT/CONTAG discute a articulação entre educação básica e a formação profissional e são apresentadas propostas concretas de educação profissional”<sup>73</sup>. O PRONERA aparece brevemente como um “mega projeto” para jovens e adultos, em que a CONTAG deve “assumir espaço” no programa (CONTAG, 1998, p.116-117) – como será abordado no capítulo seguinte.

O papel da formação, revelado no tema oito, seria para “qualificar a ação sindical enquanto agente transformador da realidade”. Dando um enfoque coletivo a construção dessa proposta, usa como referencial a avaliação da prática para realizar uma síntese entre a ética e a prática transformadora, entre o discurso político e a prática pedagógica (CONTAG, 1998, p.127-128). Aponta a formação profissional como meio de implementar um novo projeto de desenvolvimento pautado na agricultura familiar, tocando em questões de gênero, geração e etnia, não salientando as questões de classe. Isso fica mais evidente quando é pontuado o *enfoque didático* da proposta de formação, que relaciona-se mais com a operacionalização de um projeto pronto e fechado, do que com a transformação das relações econômicas e sociais hegemônicas vigentes (CONTAG, 1998, p.130).

O objetivo do [projeto] CUT/Contag [...] foi o de qualificar o debate sindical rural e de promover a intervenção sindical em torno de dois temas: a noção de projeto alternativo de desenvolvimento rural e a definição de uma política de organização sindical para enfrentar problemas “da chamada crise de representação sindical rural” (SILVA, 2013, p.92).

O que ficou mais nítido na proposta da CONTAG foi a percepção desse movimento em implementar suas demandas através da inserção de seus dirigentes e assessores dentro dos conselhos e/ou outras instâncias deliberativas do governo. Assim, segundo informações nos documentos, a formação sindical aparentou ter como principal meta a qualificação dos quadros de dirigentes, para que estes conseguissem fortalecer o novo projeto de desenvolvimento rural pautado na agricultura familiar a partir da proposição e implementação de políticas públicas, não priorizando a formação de toda a

---

<sup>73</sup> Menezes Neto (2003, p.36) afirma que a bandeira pela educação profissionalizante apareceu de forma mais nítida pela CONTAG desde o III CNTR, realizado em 1979, porém os debates sobre educação são restritos.

base<sup>74</sup>. Isso corrobora com Watanabe (2009/2010) que, analisando o desenvolvimento rural sustentável solidário e a formação sindical na CONTAG, afirma que

[...] a formação de lideranças sempre foi um instrumento central e uma das prioridades estratégicas mais eficientes para fazer avançar a luta política e construir reações e alternativas às propostas de desenvolvimento desencadeadas ao longo das décadas (WATANABE 2009/2010, p.168).

Assim, a partir da análise dos três documentos da CONTAG, percebe-se que não existia uma proposta de educação e de formação una e bem definida para todos os militantes do movimento ao longo dos anos 1990, da base aos dirigentes. Todos os documentos pontuam a necessidade de elaboração de uma proposta de educação ou de um coletivo nacional de formação ou política nacional de formação entre 1991 e 1998 (CONTAG, 1991, p.44; CONTAG, 1995, p.102; CONTAG, 1998, p.130), dando a entender que isso não foi concretizado a nível nacional e de forma una para todos os militantes. Watabane (2009/2010) afirma que a CONTAG só conseguiu estruturar melhor sua formação com a fundação da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC) em 2006, podendo corroborar com a análise anterior. Além disso, nos documentos analisados o tema “educação” aparece de forma transversal ao se debater política agrícola, participação política, desenvolvimento rural, sindicalismo, dentre outros, podendo indicar a falta de centralidade dessa temática pela CONTAG naquele período.

O que existe de forma mais perceptível, a partir da análise dos três documentos da Confederação, é uma proposta de educação profissionalizante muito mais voltada para a formação de dirigentes sindicais, que, entre 1991 e 1998, voltou-se quase que absolutamente para o fortalecimento da agricultura familiar através de políticas públicas, enfraquecendo o debate de classe e tirando o foco da reforma agrária<sup>75</sup>. Essas questões podem ter gerado dificuldades na difusão da educação popular no movimento como um todo – proposta propalada nos anais do Congressos Nacionais organizados pela Confederação na década de 1990 e que foram aqui analisados.

---

<sup>74</sup> É importante salientar, historicamente, a relação entre base e dirigentes na CONTAG. No início da década de 1980 havia uma relação peculiar entre a base e os dirigentes do MSTR. Pesquisando esse período, Ricci (1993, p.142) afirma que estabelecia-se a seguinte relação: de "um lado diretores sindicais disputando posições e tomando decisões mais complexas na medida em que se sobe a hierarquia sindical, de outro, uma participação restrita da base sindical, atendo-se, na maioria dos casos, às eleições sindicais, às consultas para definição de pautas de reivindicações. Mesmo nas lutas coletivas, a CONTAG e federações imprimiam uma política de centralização das decisões" (RICCI, 1993, p.142).

<sup>75</sup> Segundo Silva (2013, p. 79-80), uma das razões do projeto de formação da CUT/CONTAG ter dado ênfase inicialmente a formação dos dirigentes, foi para dar mais unidade ao discurso das duas entidades, amenizando as divergências entre elas. Sobre essa questão ver Silva (2013).

Essas análises podem apontar as principais diferenças entre as propostas de educação da CONTAG e do MST ao longo dos anos 1990. A partir da investigação dos documentos, percebe-se que o segundo movimento pareceu mais articulado na organização de sua proposta, voltada para toda a base e que ao longo do período mencionado aprofundou o debate de classe, questionando a hegemonia do capital sem perder o foco na reforma agrária popular. Além disso, demarcou bem seu referencial teórico, usando Marx, Paulo Freire, Vygotsky, Pistrak, dentre outros, tomando explicitamente o trabalho como princípio educativo. Já o primeiro movimento, apesar de denunciar as mazelas causadas pelo neoliberalismo, amadureceu sua proposta de educação direcionando-a mais para a formação de dirigentes sindicais do que para toda a base, diminuindo o debate de classe e dando centralidade à agricultura familiar, que passou a ter mais ênfase do que a reforma agrária ao longo da década de 1990<sup>76</sup>. Além disso, no que se refere ao referencial teórico, somente os anais de V CNTR cita Paulo Freire de forma pontual, não buscando o trabalho como princípio educativo de forma explícita, apesar de defender a alternância e cursos profissionalizantes<sup>77</sup>.

Assim, no que concerne ao debate sobre educação para os povos do campo, o MST, na década de 1990, pareceu mais articulado no trabalho com a sua base do que a CONTAG. Isso pode revelar que essa Confederação, nos anos de 1990, encontrava-se ainda em processo de maturação de uma proposta de formação que contemplasse todo o movimento sindical a partir de uma matriz teórica de classe, apesar das severas críticas feitas pelo movimento ao alinhamento dos governos federais ao neoliberalismo no período. Corroborando com essa afirmação, Menezes Neto (2003, p.37) vai anunciar que o MST foi “um dos movimentos mais organizados e combativos dos anos 80 e 90”.

Além disso, quando confronta-se essas proposições com os princípios da educação do campo – apresentados na seção quatro do capítulo um –, percebe-se indícios de que a CONTAG não se inseriu na construção da matriz político-pedagógica da educação do campo na década de 1990. Assim, a inserção ainda sutil dessa Confederação nos debates

---

<sup>76</sup> Importante ressaltar que essa seção não buscou sobrepor um movimento ao outro, mas analisar o percurso do MST e da CONTAG no desenvolvimento de seu projeto de educação ao longo da década de 1990. O destaque dado ao MST não exclui a possibilidade de contradições dentro da própria atuação desse movimento ao longo do período mencionado. Essa ênfase deveu-se ao fato do MST ter dado maior destaque ao tema *educação* naquela década, quando comparado a CONTAG – questão que foi evidenciada pela vasta documentação produzida pelo MST sobre essa temática.

<sup>77</sup> Afinal, tomar o trabalho como princípio educativo é mais do que uma simples afirmação. Representa a defesa de uma ação pautada num referencial teórico bem demarcado, uma visão embasada de mundo.

sobre educação ao longo desse período, pode indicar que a CONTAG pouco contribuiu (ou não participou) no desenvolvimento dos princípios da educação do campo naquela década.

Sem negligenciar essas diferenças, pode-se analisar o MST e a CONTAG a partir da perspectiva gramsciana de intelectual coletivo das classes subalternas, pois conseguiram aglutinar sua classe no intuito de atender demandas específicas. Vale ressaltar que, diante das diferenças já apresentadas, esses movimentos seguiram trajetórias próprias, evidenciando uma breve constatação da diversidade de movimentos sociais do campo na década de 1990, característica pontuada por Grzybowski (1990) no final dos anos 1980 e por Silva (2006) na primeira década do século XXI.

As diferenças mencionadas, fizeram com que o MST (representando os *camponeses/Sem Terra*) se afastasse da CUT/CONTAG (representando o *agricultor familiar*) no final da década de 1990 (PICOLOTTO, 2014). A centralidade dada pela Confederação à agricultura familiar em detrimento da reforma agrária, segundo Picolotto (2014) não agradou ao MST. Além disso, segundo o mesmo autor, a proposta de agricultura familiar adotada pela CONTAG visava a integração aos mercados modernos ou em modernização, fazendo com que o MSTR assumisse postura propositiva no governo, alterando “sua forma de ação questionadora, de ‘posição agrária’, que marcou sua trajetória na década de 1980” (PICOLOTTO, 2014, p.75). Já o MST no mesmo período, dentro das limitações impostas pela realidade concreta, buscou construir um projeto camponês mais autônomo e combativo<sup>78</sup>.

Essas divergências se fizeram presentes na construção da concepção de educação do campo nos fins da década de 1990, evidenciando como essa proposição não se constituiu de forma linear e harmônica. A partir desse debate, marcado por tensões e contradições, foi criado o PRONERA e seu primeiro Manual de Operações no ano de 1998, em que o MST e a CONTAG tiveram grande protagonismo, buscando desenvolver suas demandas específicas através de suas propostas de educação.

---

<sup>78</sup> Sobre as diferenças e disputas entre a CONTAG e o MST, Fernandes (2008b) afirma que o paradigma do capitalismo agrário, analisado anteriormente, teve grande influência sobre a CONTAG, gerando repercussões na relação entre os movimentos sociais do campo. Além disso, segundo o mesmo autor, nos “eventos conjuntos desses movimentos camponeses criou-se uma disputa ideológica pelas denominações, que foi resolvida com o uso das seguintes expressões: *agricultura familiar/camponesa* ou *agricultura camponesa/familiar*, dependendo de quem está à frente da organização do evento” (FERNANDES, 2008b, p.193).

Assim, devido a essas questões que permearam a construção da concepção de educação do campo e do PRONERA na década de 1990 no Brasil, envolvendo a luta e organização dos povos do campo, fomentando políticas públicas no seio da sociedade política, pode-se afirmar que esse programa está no rol das ações contra-hegemônicas das classes subalternas do campo, objetivando formar novos quadros de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora a partir de uma proposta específica de educação.

No próximo capítulo, que objetiva compreender a proposta inicial do PRONERA/UEFS 2005-2008, será analisado como o protagonismo dos movimentos sociais do campo se desenvolveu nos três primeiros manuais de operações do programa, culminando na versão que regulou o PRONERA/UEFS de 2005-2008.

## CAPÍTULO 3

### COMPREENDENDO O PROJETO PRONERA/UEFS 2005-2008:

#### análise da proposta inicial

A partir das questões anunciadas até aqui, o objetivo desse capítulo foi compreender a proposta inicial do PRONERA/UEFS 2005-2008, construída na parceria entre a UEFS, FAPEC, o INCRA, a Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso e a FETAG-BA. Para isso, esse capítulo foi estruturado da seguinte forma: primeiro se analisou o protagonismo dos movimentos sociais do campo na constituição do PRONERA em suas três primeiras versões do Manual de Operações, percebendo as mudanças nesse programa a nível nacional no que se refere a gestão administrativa e aos pressupostos teóricos-metodológicos, chegando na versão que regulou o projeto aqui em análise; em seguida foi analisada a tríade (IES, movimentos e governo federal) que deu origem ao projeto na UEFS; depois foi apreciada a abrangência do projeto e a equipe de trabalho; e por fim, foi analisado o Plano de Trabalho, apontando o que estava previsto para ocorrer no projeto inicial e seus limites.

Para dar conta desse propósito, à luz da teoria crítica, os principais documentos analisados foram: as três primeiras versões do Manual de Operações do PRONERA; o projeto do PRONERA/UEFS 2005-2008; o Convênio que se estabeleceu entre o INCRA, a UEFS e a FAPEC, de 2005; o Relatório da Capacitação Inicial de 2007; os relatórios de visitas e acompanhamento aos assentamentos e acampamentos realizadas pela equipe da UEFS; documentos cedidos pela FETAG-BA e Pastoral Rural sobre a história e trajetória desses movimentos; e o Estatuto da FAPEC, sua ata de instituição, mais a ata de instalação de seu Conselho Curador<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Os manuais do PRONERA de 2001 e 2005 foram encontradas em buscas realizadas na internet, já o manual de 1998 foi obtido através de solicitação ao INCRA pelo portal <http://www.acesoainformacao.gov.br/>. O projeto, o Relatório da Capacitação Inicial e o Convênio, foram obtidos nos arquivos na sede da Superintendência Regional do INCRA na cidade de Salvador – BA. Os relatórios de visitas e acompanhamento foram conseguidos de três formas: nos arquivos da UEFS, na Superintendência Regional do INCRA e nos arquivos pessoais dos sujeitos que participaram do projeto como bolsistas universitários e professores orientadores. Os documentos sobre a FAPEC estão disponíveis entre os arquivos da PROEX/UEFS.

### **3.1 – Movimentos sociais do campo e o seu protagonismo na constituição do PRONERA: os três primeiros manuais de operações em pauta**

A discussão que foi desenvolvida até aqui permite compreender os movimentos sociais populares do campo como sujeitos coletivos que buscam organizar sua classe na construção de um novo projeto de educação e sociedade, mesmo com suas contradições e limites. A partir da resistência dos homens e mulheres do campo, ocupando terras, enfrentando a repressão por parte dos governos e dos latifundiários na década de 1990, os movimentos sociais criaram estratégias para avançar em suas demandas (FERNANDES, 2000). Essa luta exigiu a capacidade de disputar espaços na esfera política, no intuito de fomentar políticas públicas que atendessem a seus interesses de classe.

Dessa forma, corroborando com os objetivos dessa pesquisa, essa seção buscou compreender o protagonismo dos movimentos sociais do campo nos três primeiros manuais do PRONERA, publicados em 1998, 2001 e 2004<sup>80</sup>, no que se refere a gestão nacional e aos pressupostos teóricos-metodológicos, além de situar o lugar das Instituições de Ensino Superior (IES) e do INCRA nesse processo.

Esses documentos orientaram o desenvolvimento do programa através de regime de parcerias e de gestão colegiada, envolvendo, a nível nacional, os movimentos sociais e sindicais do campo, instituições de ensino superior e o governo federal (MARIALVA, 2011). Nessa estrutura, as decisões seriam tomadas por um conselho em que cada membro teria participação. No entanto, a medida que o PRONERA foi sendo reestruturado, esse modelo de gestão foi sofrendo alterações e os movimentos sociais do campo foram perdendo poder deliberativo, evidenciando possíveis conflitos entre membros da sociedade política e sociedade civil, desenhando novos desafios para os sujeitos coletivos do campo, como percebe-se nas análises que se seguem.

---

<sup>80</sup> Informações do Manual de 1998 permitem afirmar que sua elaboração se deu conjuntamente, envolvendo as Universidades (por meio do Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras – CRUB), o INCRA e os movimentos sociais (representados pelo MST e a CONTAG), apresentando seus objetivos, os princípios teóricos-metodológicos e as linhas básicas de ação. Segundo Marialva (2011), as novas edições de 2001 e de 2004, tomando o primeiro manual como ponto de partida, trouxeram algumas alterações feitas pelo INCRA por meio de portarias para orientar as instituições que tivessem interesse em firmar parcerias por meio do PRONERA, dentre outros aspectos discutidos nesse trabalho.

A perspectiva reivindicatória e propositiva junto ao governo por parte dos movimentos sociais do campo, buscou negar o que Pontual (2010) chamou de “cultura política elitista e autoritária”, que “forjou na população uma visão delegativa do poder, em que se espera que o Estado apresente e implemente soluções aos problemas do País” (PONTUAL, 2010, p.02). Esse mesmo autor, trabalhando com o conceito de cidadania ativa<sup>81</sup>, salienta a necessidade de democratizar a gestão pública, defendendo uma pedagogia de gestão democrática, que é constituída, dentre outros elementos, pelo poder deliberativo presente nos diferentes atores envolvidos no processo, pelo estímulo de práticas de cogestão e desenvolvimento de valores de solidariedade e justiça (PONTUAL, 2010).

Isso, para os movimentos sociais do campo, só seria possível se eles fossem protagonistas da construção de seu projeto de reforma agrária, educação e sociedade. Segundo Rocha (2010, p.160), analisando o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais no PRONERA,

São as lutas dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo que desnudam essa realidade e ao mesmo tempo articulam políticas estratégicas para construir nos assentamentos um processo de desenvolvimento social, econômico e cultural, que assegure aos sujeitos de direito, um direito imprescindível: acreditar na possibilidade de uma vida melhor.

Esse desnudar a realidade, exige dos movimentos sociais a capacidade de, enquanto sujeitos coletivos dentro da sociedade civil, construírem uma proposta de educação e de sociedade, protagonizando esse processo com autonomia. Para Grzybowski (1990),

É inegável que os movimentos sociais representam uma forma de conquista e exercício de cidadania. [...] Na realidade, no campo, a questão da conquista e exercício da cidadania aparece referida à ruptura, ao aforamento, à autonomia dos trabalhadores para serem reconhecidos como tais (GRZYBOWSKI, 1990, p.58-59).

Dessa forma, o protagonismo aqui debatido, refere-se a construção autônoma de uma identidade coletiva de classe, permitindo que determinado sujeito coletivo crie estratégias para se inserir e disputar pela implementação de suas propostas com diversos grupos da sociedade civil, fora e dentro da sociedade política. Afinal, depreende-se das

---

<sup>81</sup> A *cidadania ativa* é compreendida por Pontual (2010, p.03) como aquela em que o cidadão não é somente um “portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”, sendo necessário desenvolver uma Educação Popular portadora de uma pedagogia democrática que forme o sujeito para criar e exercer novas formas de poder. Apesar da presente pesquisa se apropriar da categoria *cidadania coletiva* (GOHN, 2005), as reflexões de autor auxiliam no debate aqui suscitado.



ideias de Gramsci (1989), que é a partir da organização coletiva das classes subalternas que se constrói um novo modelo de sociedade, superando determinado bloco histórico.

A partir dessa compreensão, o primeiro Manual do programa foi publicado em abril de 1998 pelo extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), com o apoio do INCRA, do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho (MTb), em parceria com o Conselho de Reitores das Universidade Brasileiras (CRUB) e os movimentos sociais do campo, representados pelo MST e a CONTAG, voltando-se prioritariamente para a alfabetização de jovens e adultos assentados, com o objetivo de fortalecer a educação nos assentamentos de reforma agrária<sup>82</sup> (MARIALVA, 2011).

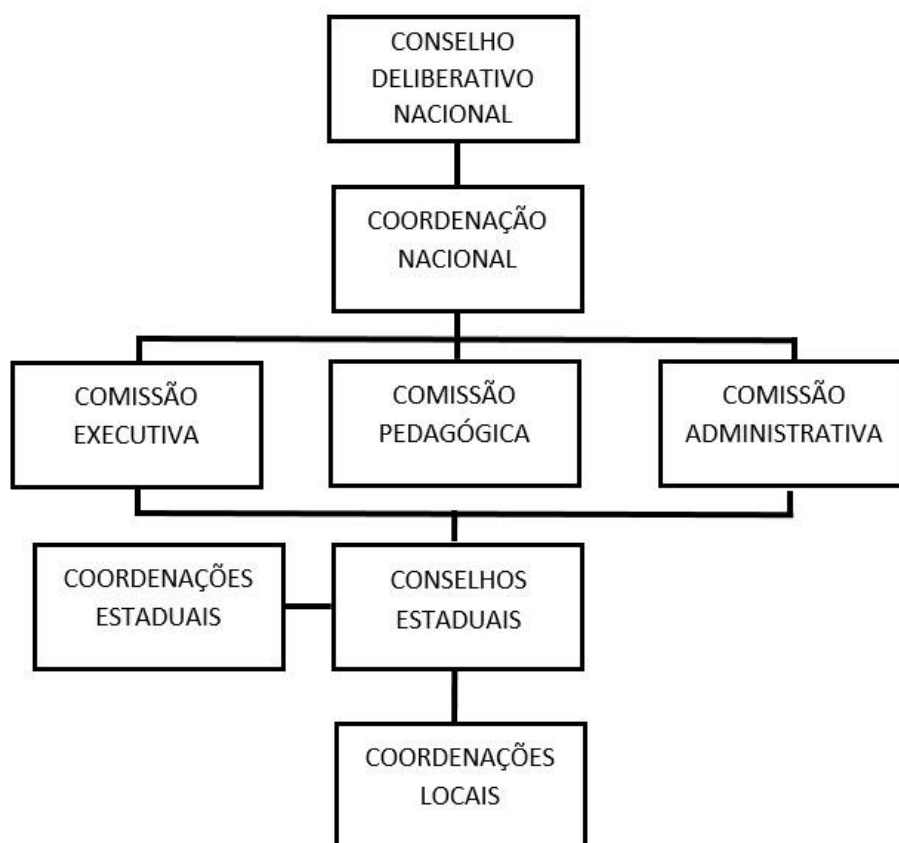
Esse documento foi elaborado no final do primeiro governo FHC, momento em que a relação entre governo e movimentos sociais do campo estava dramática: naquele ano houve significativo aumento da concentração fundiária e do valor do índice Gini; também foi o ano com o maior número de ocupações da década de 1990; e ocorreu um dos maiores índices de conflitos por terra desse período (OLIVEIRA, 2001; FERNANDES, 2008b) – como mostraram os quadros 01, 02 e 03 respectivamente, presentes no capítulo dois.

Dentro desse contexto conflituoso, a organização administrativa do PRONERA apresentou as seguintes instâncias: *Conselho Deliberativo Nacional*, *Coordenação Nacional*, que se dividia em Comissões Executiva, Pedagógica e Administrativa, *Conselhos Estaduais*, com suas Coordenações Estaduais, e as *Coordenações Locais*, como mostra organograma 01 (BRASIL, 1998).

---

<sup>82</sup> Apesar do documento dar ênfase a alfabetização de jovens e adultos, a Manual de 1998 prevê ensino fundamental sob a modalidade supletiva e capacitação pedagógica de monitores, além de formação de coordenadores locais de processos comunitários. Vale ressaltar que os monitores devem ser selecionados pelos movimentos sociais entre os trabalhadores rurais da comunidade assentada, passando pelo crivo da Instituição de Ensino Superior parceira, sendo capacitados pelos professores e alunos universitários (bolsistas) (BRASIL, 1998). Essas exigências para os monitores também se fizeram presentes no Manuais de 2001 e de 2004 aqui analisados.

## ORGANOGRAMA 01: Estrutura Administrativa do PRONERA: 1998



Fonte: Elaboração própria, a partir de: BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 1998.

Nas instâncias superiores deliberativas do PRONERA, o MST e a CONTAG possuíam cada um: um membro no Conselho Deliberativo Nacional (com a função de orientar as decisões da Coordenação Pedagógica); um membro na Comissão Executiva (com função de executar e administrar o programa); um membro na Comissão Pedagógica (com objetivo principal de desenvolver metodologias e instrumentos pedagógicos que se relacionassem com a proposta do programa). A inserção do MST e da CONTAG nessas instâncias pode revelar como esses diferentes sujeitos coletivos encontravam-se organizados no período, conseguindo ampliar a participação de grupos subalternos na esfera pública<sup>83</sup>. Com relação a Comissão Administrativa (com função administrativa e

<sup>83</sup> Os nomes do MST e da CONTAG são citados várias vezes no primeiro Manual de Operações, inclusive no verso da folha de rosto (quando foi apresentado dados complementares sobre a publicação). O mesmo não ocorreu nas versões de 2001 e 2004. No momento da apresentação da dissertação, em julho de 2017, a banca mencionou que a saída dos nomes dos movimentos sociais do campo dos Manuais de Operação foi um impacto direto da intervenção do Tribunal de Contas da União, que, naquele momento, buscou refutar o PRONERA e os movimentos sociais do campo como seus beneficiários.

financeira), o documento não cita seus membros (BRASIL, 1998), podendo indicar relativa limitação dos movimentos sociais nessa instância<sup>84</sup>.

As universidades, segundo o Manual de 1998, tiveram quatro membros do CRUB no Conselho Deliberativo Nacional, mais um integrante na Comissão Executiva e cinco representantes de universidades na Comissão Pedagógica<sup>85</sup>.

Foi nessa versão do Manual de Operações que houve uma maior inserção de sujeitos coletivos da sociedade civil e da sociedade política no Conselho Deliberativo Nacional, a saber: o MEPF, o INCRA, o MEC, o MTb, o CRUB, a Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais (ABONG), a UNESCO, a ONU, a UNICEF, o MST, a CONTAG, a União Nacional dos Estudantes (UNE), a CNBB, o Fórum Nacional contra a Violência no Campo (FNVC), o Fórum Nacional pela Reforma Agrária (FNRA), a Comunidade Solidária, a Coordenação Nacional do PRONERA e a Comissão Administrativa do programa<sup>86</sup>.

Os princípios metodológicos e pedagógicos, segundo informações presentes no documento, foram elaborados conjuntamente, “respeitando o caráter participativo e democrático” (BRASIL, 1998). Entre seus princípios básicos, evidencia-se o *caráter interativo, multiplicador e participativo*, com a intenção de respeitar o papel de cada integrante da tríade que compõe todos os projetos do PRONERA – movimento social/sindical, governo federal e IES.

Os pressupostos teóricos-metodológicos começam evidenciando a necessidade de partir da educação popular – tese defendida pelo MST e a CONTAG, como observado no capítulo dois. Isso pode relacionar-se com a inserção de sujeitos coletivos das classes subalternas e seus intelectuais orgânicos na elaboração do Manual e ao fato do programa voltar-se para pessoas historicamente excluídas, propondo uma “educação recuperadora da cidadania do trabalhador(a) rural” (BRASIL, 1998).

---

<sup>84</sup> Segundo o Manual de 1998, as universidades e os movimentos sociais se fariam presentes nas Coordenações Estaduais, com dois representantes cada, e nas Coordenações Locais com um agente dos movimentos sociais, três monitores, um estudante universitário e representantes dos parceiros locais.

<sup>85</sup> Além dos movimentos sociais e do CRUB, participaram da Comissão Executiva o MEPF, o INCRA, o gerente administrativo do PRONERA e o assessor de planejamento da Coordenação Nacional.

<sup>86</sup> Percebe-se a presença das instituições que formaram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. O mesmo não vai ocorrer nos Manuais de 2001 e 2004, evidenciando como essa Articulação, criada em julho de 1998 na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, perdeu força no início do século XXI. Sobre essa Articulação, ver Munarim (2008b).

Esses pressupostos, apesar de serem apresentados de forma sucinta, apontam para a organização do saber a partir de *situações-problemas*, com a construção de atividades que se relacionem com a realidade dos trabalhadores assentados, a necessidade de usar temas geradores, que objetivem construir visão crítica da realidade e formem para a ação concreta. Além disso, defende os princípios da *integração*, da *interdisciplinaridade* e da *participação ativa do aluno*. Pode-se observar que todos esses princípios relacionam-se com as propostas defendidas pelo MST, em seus cadernos e boletins de educação e os cadernos de formação, e da CONTAG em seus anais, todos produzidos na década de 1990 e analisados no capítulo anterior – salientando as diferenças teóricas-metodológicas de cada movimento. Talvez isso evidencie a importância da inserção dos movimentos sociais e sindicais do campo no contexto de posituação do direito à educação por meio do PRONERA. Afinal,

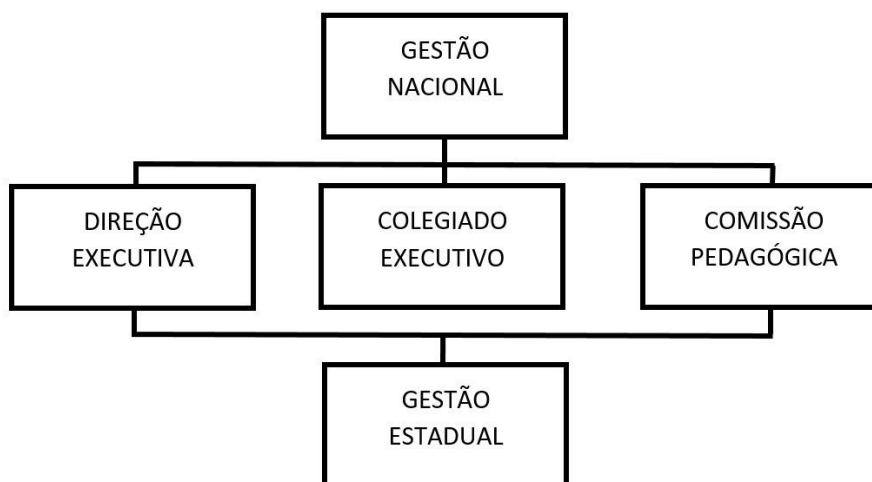
O fato de o PRONERA ser protagonizado pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, desde sua constituição, contribui para a manutenção, na agenda política do País, do debate sobre a necessidade da promoção de uma efetiva Reforma Agrária, no sentido de lutar pela viabilização social/econômica/política e cultural das áreas reformadas (MOLINA E JESUS, 2010, p.33).

Em agosto de 2001, sob a organização do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e incorporado ao INCRA, foi construída a segunda edição do Manual de Operações do PRONERA, no segundo governo FHC. Partindo da parceria entre “movimentos sociais rurais”, IES e governo federal, foi assumido o “desafio de erradicar o analfabetismo e elevar o nível de escolarização nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária de todo o país” (BRASIL, 2001, p.08), através de cursos de alfabetização de jovens e adultos, formação continuada de professores e de cursos técnicos de nível médio em Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária, com metodologias voltadas para as especificidades do campo, dando relativa ênfase ao ensino superior em Pedagogia ou Licenciatura. Além disso, cita a possibilidade de cursos de pós-graduação em educação – nitidamente ampliando o leque de opções quando comparado ao Manual de 1998 (BRASIL, 2001).

No que se refere aos seus princípios teórico-metodológicos, não percebe-se diferenças significativas no *caráter participativo, multiplicador e interativo* e nem na necessidade de desenvolver as atividades a partir de *eixos temáticos chaves*, da *integração*, da *interdisciplinaridade* e da *participação ativa do aluno*.

No entanto, administrativamente, houve uma relativa centralização por parte do INCRA. Assim, o PRONERA ficou organizado em *Gestão Nacional*, dividida em Direção Executiva (com a função de administrar e gerir os recursos, além de ter a gestão pedagógica), Colegiado Executivo (com principais atribuições de planejar, implementar, monitorar e avaliar os projetos) e Comissão Pedagógica (para coordenar atividades didático-pedagógicas, avaliar metodologias, dentre outras) e *Gestão Estadual* (com o objetivo principal de organizar o desenvolvimento das atividades nos estados), como mostra o organograma 02 (BRASIL, 2001).

ORGANOGRAMA 02: Estrutura Administrativa do PRONERA: 2001



Fonte: Elaboração própria, a partir de: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2001.

No entanto, a “participação” e “interação” na gestão nacional não previa o mesmo protagonismo dos movimentos sociais do campo nessa segunda edição do Manual. Com a reestruturação administrativa, os sujeitos coletivos do campo perderam espaço na maior esfera deliberativa, principalmente no que se refere às questões financeiras e orçamentárias. Assim, no âmbito da Gestão Nacional, esses movimentos foram excluídos da Direção Executiva, possuindo apenas duas cadeiras no Colegiado Executivo e mais duas na Comissão Pedagógica. Com isso, a participação dos sujeitos coletivos ficou mais no plano avaliativo, de monitoramento e de planejamento pedagógico – todos esses subordinados à Direção Executiva. No que se refere as questões financeiras, o Manual prevê apenas a função de supervisão para os movimentos sociais.

As universidades também perderam espaço nessa nova organização do PRONERA. Não participavam da Direção Executiva, possuindo apenas um membro do CRUB no Colegiado Executivo e um representante das universidades na Comissão Pedagógica<sup>87</sup>. Com isso, a Direção Executiva ficou sob a responsabilidade do INCRA, da Secretaria de Agricultura Familiar (ligada ao MDA) e do MEC. Sobre essas mudanças, Marialva (2011, p.64) afirma que:

Com a alteração em 2001 da estrutura de gestão do PRONERA, um novo modelo foi implementado de maneira centralizada [...]. Nesse momento os movimentos sociais foram excluídos de participação nas tomadas de decisões das ações do Programa. Foram reduzidas também a participação das Universidades, sendo decidido que apenas uma representaria todas as outras do país (MARIALVA, 2011, p.64).

O que se percebe de fato é que o maior poder deliberativo se concentrou com o INCRA e o MDA através da Direção Executiva, que, segundo dados do Manual aqui analisado, deve decidir após “ouvidos os parceiros”, controlando a gestão pedagógica e dos recursos. Além disso, diferente do Manual de 1998, os nomes do MST e da CONTAG foram excluídos da redação do documento quando indica quem deve compor os espaços na estrutura administrativa nacional, aparecendo apenas os “representantes dos movimentos sociais”<sup>88</sup>. Segundo Rocha (2010, p.167), “transformar os Movimentos do campo em meros mobilizadores de demanda representa o esvaziamento da luta e do sentido da Educação do Campo”, transformando o Manual de 2001 num grande desafio para esses sujeitos coletivos.

Assim, nessa nova versão criada no segundo governo FHC, o INCRA assume para si grande centralidade nas decisões no PRONERA. Inclusive o MEC, que presume-se gerenciar os programas e projetos em educação no âmbito nacional, teve papel secundário nesse processo. Tudo isso pode evidenciar o caráter autoritário nas ações protagonizadas pelo INCRA, que buscou ter maior controle sobre um programa educacional criado com a intensa participação de intelectuais orgânicos oriundos dos movimentos sociais do campo, a partir de uma proposta específica de educação.

Dessa maneira, o protagonismo dos movimentos sociais do campo parece mais limitado no Manual de 2001 quando comparado a sua primeira versão. Numa evidente

---

<sup>87</sup> Na versão de 2001 do Manual garante a participação de representantes dos movimentos sociais e das universidades na Gestão Estadual.

<sup>88</sup> O nome do MST só aparece uma vez referindo-se ao I ENERA (o documento expõe os antecedentes do PRONERA). O mesmo ocorreu no Manual de Operações de 2004.

correlação de forças, os movimentos sociais do campo parecem ter perdido espaço na esfera pública durante o processo de reelaboração do Manual de Operações do PRONERA no segundo governo FHC, apesar do maior destaque dado ao ensino superior para os jovens e adultos por meio do programa.

Com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal em 2003, uma nova edição do Manual de Operações foi publicada em abril de 2004, que vigorou até 2010 e regulou o projeto do PRONERA/UEFS 2005-2008 aqui analisado. Ressalte-se que, segundo Coelho (2012), principalmente a partir da década de 1990, os dirigentes do PT perderam vínculo orgânico com a classe trabalhadora. Com essa perspectiva, Lula tornou-se presidente do país apresentando uma proposta de reforma agrária que buscou conciliar classes antagônicas, debatendo agricultura familiar e agronegócio de forma pretensamente harmoniosa – como já analisada no primeiro capítulo.

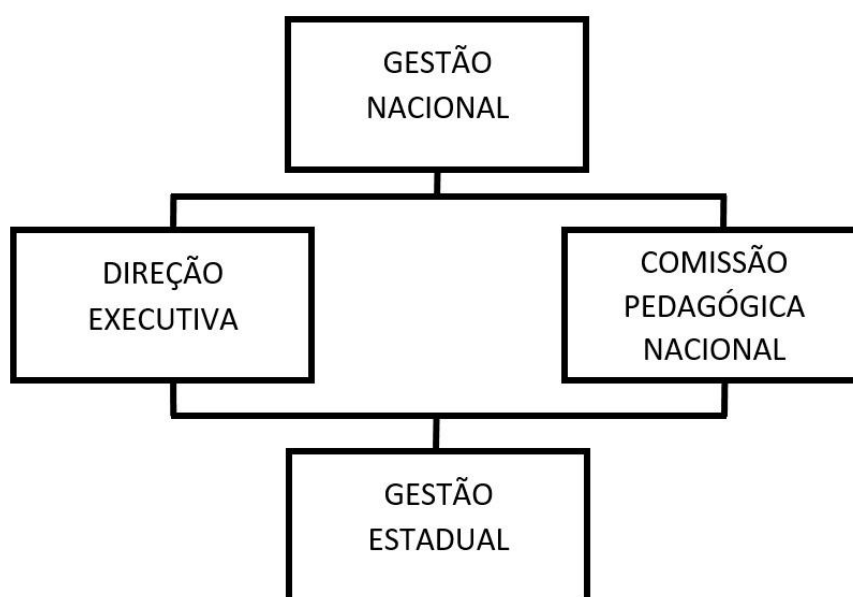
Esse contexto político trouxe impactos para o PRONERA. Com relação às modalidades formativas disponíveis, percebe-se importantes modificações no documento de 2004: oferece alfabetização e ensino fundamental para jovens e adultos, porém dividiu esse último estágio em dois segmentos; os projetos de formação continuada de professores em nível médio, superior e pós-graduação acrescentou o princípio da metodologia da alternância; a modalidade do curso técnico de nível médio passou a ter a formação específica indicada pelos parceiros, ao invés de ser pré-definida, adotando o critério de se relacionar com as demandas dos assentamentos/acampamentos; possibilidade de desenvolver projetos de formação profissional de nível superior, que não estava presente nos manuais anteriores (BRASIL, 2004). Vale ressaltar que os dois últimos pontos citados também apresentaram a possibilidade de usar a pedagogia da alternância e que a formação profissional era uma pauta da CONTAG na década de 1990, segundo os anais dos Congressos dessa confederação já analisados no capítulo anterior.

Outro grande avanço que constatou-se no Manual de 2004, foi a possibilidade do PRONERA atender à jovens e adultos acampados. Essa mudança configurou-se como um reconhecimento por parte do INCRA de que os homens e mulheres acampados são sujeitos da luta e que, inseridos no embate pela reforma agrária, deveriam ter direito a educação por meio do programa.

No que concerne a organização administrativa, ocorreu mais uma mudança no PRONERA em 2004, porém sem ampliar a posição ocupada pelos movimentos sociais

do campo. A *Gestão Nacional*, nessa nova versão, ficou dividida em Direção Executiva (com principal função de fazer a “gestão política, financeiro-administrativa e pedagógica do Programa”) e Comissão Pedagógica Nacional (tendo, prioritariamente, a função de orientar e definir as ações político-pedagógicas do programa), e a *Gestão Estadual* (com o objetivo principal de organizar o desenvolvimento das atividades nos estados), como mostra o organograma 03 (BRASIL, 2004).

ORGANOGRAMA 03: Estrutura Administrativa do PRONERA: 2004



Fonte: Elaboração própria, a partir de: BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

Apesar do Manual de 2004 apontar a *parceria* como princípio operacional – desenvolvida por uma “gestão participativa”, com responsabilidades assumidas por todos –, restringiu a “construção coletiva” à elaboração de projetos, ao acompanhamento e à avaliação. Dessa forma, tal qual o Manual de 2001 com relação a Gestão Nacional, o documento aqui analisado não prevê a participação dos movimentos sociais do campo na Direção Executiva do PRONERA, limitando-os, principalmente, a oferecer orientações das ações político-pedagógicas através da Comissão Pedagógica Nacional.



As universidades também não tiveram representantes na Direção Executiva, limitando sua participação a cinco representantes das universidades de cada região do país na Comissão Pedagógica Nacional<sup>89</sup>.

A Direção Executiva foi formada por um Diretor Executivo e servidores do INCRA designados para esse fim. Assim, mais uma vez, o INCRA parece centralizar a maior instância deliberativa do programa, o que pode indicar um arrefecimento do poder propositivo dos movimentos sociais do campo – o que torna-se problemático para um projeto em educação do campo. Segundo Marialva (2011, p.64):

Nessa nova fase foi fortalecida a gestão colegiada, e com isso a participação dos Movimentos Sociais e das Universidades foi retomada em apenas algumas decisões. Porém, o poder de decisão no que tange a questão financeira do PRONERA continuou centralizado no INCRA.

Essa questão colocada pela autora torna-se emblemática, já que os movimentos sociais do campo não definiam como devia ser feita a gestão dos recursos, não deliberando de forma mais efetiva sobre a execução financeira por exemplo, que, segundo algumas pesquisas (COSTA, 2005; COSTA, 2012; MARIALVA, 2011; ANDRADE, 2009), foi um dos maiores problemas encontrados para a efetivação do PRONERA nos assentamentos e acampamentos.

Além disso, como no Manual de 2001, os nomes do MST e da CONTAG (e de qualquer outro movimento ligado aos trabalhadores do campo) não aparecem na redação do documento. Isso pode ser um indício de que nessa nova edição os sujeitos coletivos do campo continuaram encontrando resistências por parte no governo no que se refere a efetivação de seu protagonismo na positivação do direito a educação. Importante ressaltar que isso se deu após a candidatura de Lula à presidência do país, que segundo Druck (2006, p.300) “foi saudada por todos os movimentos de esquerda da América Latina, e foi vista como um momento histórico que poderia inaugurar uma era pós neoliberal [...]”.

No que se refere aos princípios político-pedagógicos – que apareceram no Manual de 2001 como teóricos-metodológicos –, além do caráter *participativo*, *interativo* e *multiplicador*, foi adicionado o de *inclusão*, apontando a educação como meio de construir a cidadania de jovens a adultos das áreas reformadas.

---

<sup>89</sup> Na versão do Manual de 2004, a Gestão Estadual, voltada para operacionalização, prevê a participação de movimentos sociais e sindicais envolvidos nos projetos do PRONERA e das instituições públicas parceiras, deduzindo-se que as universidades estão inclusas nessa categoria.

No tocante aos princípios e pressupostos teórico-metodológicos, o Manual de 2004 traz indícios de avanços com relação aos anteriores – o de 1998 e o de 2001 que praticamente mantiveram o mesmo texto. Nessa nova versão, além de enfatizar a importância de se trabalhar com temas geradores e conhecimentos contextualizados para superar problemas concretos, três princípios são pontuados: *diálogo*, *práxis* e *transdisciplinaridade*. O primeiro buscou assegurar o respeito à cultura e aos diferentes saberes do homem do campo, o segundo defendeu o desenvolvimento do processo educativo através do movimento ação-reflexão-ação, objetivando transformar criticamente a realidade, e o último pontuou a necessidade de dialogar o local com o global, buscando dar conta das mais variadas dimensões que envolvem o campo (BRASIL, 2004). Assim, percebe-se a presença do debate sobre a proposta de educação para os povos do campo construída na década de 1990 pela CONTAG e o MST, principalmente nos cadernos e boletins de educação desse último<sup>90</sup>.

Além disso, o Manual de 2004 traz a orientação de que o PRONERA deve ser um executor das reflexões teóricas da educação do campo, podendo configurar-se com um importante avanço quando comparado aos manuais anteriores<sup>91</sup>. Com isso, a versão de 2004, tornou-se a primeira a demarcar a importância dos princípios da educação do campo e todo o debate teórico sobre eles, devendo ser referências para os projetos do PRONERA.

Por essa razão, o PRONERA é o executor das práticas e de reflexões teóricas da Educação do Campo, (no âmbito do INCRA), que tem como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história (BRASIL, 2004, p.13).

As principais mudanças nessas três primeiras versões do Manual de Operações do PRONERA foram elencadas no quadro 06.

---

<sup>90</sup> Essa discussão foi feita no capítulo dois.

<sup>91</sup> É importante salientar que o Manual de Operações de 1998 e o de 2001 não usam o termo “educação do campo”. Ele só vai aparecer na edição de 2004, podendo se relacionar, dentre outros elementos, com os avanços desse debate ao longo dos primeiros anos do século XXI.

QUADRO 06: Mudanças nos três primeiros Manuais de Operações do PRONERA –  
gestão administrativa e pressupostos teóricos-metodológicos

	MANUAL 01	MANUAL 02	MANUAL 03
Período de vigência	1998-2001	2001-2004	2004-2010
Componentes da principal instância deliberativa do PRONERA	<i>Conselho Deliberativo Nacional:</i> MEPF, INCRA, MEC, MTb, CRUB, ABONG, UNESCO, UNICEF ONU, UNE, MST, CONTAG, CNBB, FNVC, FNRA, Comunidade Solidária, Coord. Nacional, Comissão Administrativa.	<i>Direção Executiva:</i> INCRA, Secretaria de Agricultura Familiar (ligada ao MDA), MEC.	<i>Direção Executiva:</i> Diretor Executivo e servidores/as do INCRA designados para esse fim.
Participação dos Mov. Sociais em âmbito nacional	No Conselho Deliberativo Nacional, na Comissão Executiva, na Comissão Pedagógica.	No Colegiado Executivo e na Coordenação Pedagógica.	Na Comissão Pedagógica Nacional.
Princípios básicos	Caráter interativo, multiplicador, participativo.	Caráter interativo, multiplicador, participativo.	Caráter interativo, multiplicador, participativo e inclusivo.
Pressupostos teóricos metodológicos	Uso de eixos temáticos chaves, integração, interdisciplinaridade, participação ativa do aluno. Não cita a educação do campo como referência.	Uso de eixos temáticos chaves, integração, interdisciplinaridade, participação ativa do aluno. Não cita a educação do campo como referência.	Práxis, diálogo, transdisciplinaridade. Cita a educação do campo como referência.

Público alvo	Trabalhadores rurais jovens e adultos dos assentamentos de reforma agrária.	Trabalhadores rurais jovens e adultos dos assentamentos de reforma agrária.	Jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos (no caso de alfabetização e ensino fundamental) de reforma agrária.
--------------	---	---	---

Fonte: Elaboração própria, a partir de: BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (INCRA)-PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 1998; BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). INCRA-PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2001; BRASIL, MDA. INCRA-PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

Dessa maneira, quando comparadas as três primeiras versões do Manual de Operações do PRONERA no que se refere ao modelo de gestão e aos pressupostos teóricos-metodológicos, percebe-se significativas mudanças com relação ao protagonismo dos movimentos sociais do campo. No que se refere a gestão nacional, nota-se a centralização da gestão pelo INCRA, sendo que os movimentos sociais e sindicais do campo e as universidades perderam espaço nas principais instâncias deliberativas referentes a recursos e orçamento, relacionando-se ao financiamento dos projetos, a execução orçamentária, dentre outros<sup>92</sup>.

No que tange aos pressupostos teóricos-metodológicos, percebe-se a apresentação de princípios educativos debatidos pelo MST (mesmo que de forma sucinta) e elementos da proposta de formação da CONTAG na década de 1990 (como o ensino profissionalizante), além da ampliação de cursos que podiam participar da seleção de projetos do programa, acrescentando a possibilidade de trabalhar com a pedagogia da alternância.

<sup>92</sup> Vale ressaltar que a centralização da gestão pelo INCRA continuou presente nas duas versões seguintes do Manual de Operações do PRONERA, promulgadas em 2011 e 2014, evidenciando os limites e desafios das ações dos sujeitos coletivos do campo no Brasil nos governos do PT. Na versão de 2011, os movimentos sociais do campo foram inseridos como assessoria e consultoria por meio da Comissão Pedagógica Nacional (BRASIL, 2011). Na versão de 2014, a inserção dos sujeitos coletivos do campo na Comissão Pedagógica Nacional não é explicitada, aparecendo da seguinte maneira: “O PRONERA contará com uma Comissão Pedagógica Nacional, formada por representantes da sociedade civil e do governo federal” (BRASIL, 2014, p.44), tendo a atribuição de indicar demandas educacionais e acompanhar e avaliar o processo pedagógico.

Além disso, na versão de 2004 a proposta de educação do campo ganha destaque enquanto orientação para os projetos do PRONERA, podendo constituir-se como uma conquista dos movimentos sociais. Com isso, o anúncio da educação do campo como referência para os projetos do programa podia tornar-se um meio de melhor difundir tal modelo de educação, já que apontou explicitamente para os parceiros envolvidos nos projetos específicos qual caminho teórico-metodológico seguir.

A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.  
Da mesma forma é preciso incluir o debate da educação do campo no debate geral sobre educação, e no debate de um projeto popular de desenvolvimento do país (CALDART, 2002, p.19).

Assim, o desenvolvimento do protagonismo dos movimentos sociais do campo na constituição da proposta do PRONERA por meio dos três primeiros Manuais de Operação, pode relacionar-se com a afirmação de Pontual (2010, p.05) de que

[...] os processos participativos desencadeados na construção de políticas públicas tendem a provocar novos conflitos ou a ampliação dos já existentes entre os atores que deles participam. Daí a importante mediação educativa no sentido de “*pedagogizar os conflitos*”, possibilitando que eles ao invés de provocarem desagregação e fragmentação, possam contribuir para a construção de novas práticas de exercício do poder substantivamente democráticas. Tornar o conflito de tal ordem pedagógico, através da explicitação dos interesses em jogo e o estímulo às formas de organização democráticas para enfrentá-lo, que passe a significar um fator de crescimento político educativo para os atores envolvidos.

Esse conflito, que assume também seu viés pedagógico, desenvolveu-se a partir da relação entre diferentes grupos da sociedade civil e a sociedade política. Essa questão “torna a luta por hegemonia algo muito mais complexo e resultante de uma série de conjunções; uma síntese de múltiplas determinações, para sintetizar usando uma expressão marxiana” (MARTINS, 2008, p.196).

Assim, sem negligenciar possíveis retrocessos, pode-se inferir que a construção desse programa, no rol das políticas públicas de governo em âmbito nacional, foi marcada pela inserção dos sujeitos das classes subalternas na sociedade política na tentativa de desenvolver um programa a partir de um modelo de educação construídos *por e com* eles e não *para* eles. Com isso, buscou negar o modelo hegemônico de educação rural que percebe o homem e a mulher do campo como um meio para a reprodução do capital – esse contraponto a educação rural tornou-se questão salutar para a educação do campo.

A partir das orientações do Manual de Operações de 2004, foi desenvolvido o PRONERA/UEFS entre 2005-2008, objeto dessa pesquisa. Naquele contexto, o projeto

aqui em investigação se desenvolveu através da parceria entre UEFS, FAPEC, INCRA, FETAG-BA e Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso.

### **3.2 – A parceira no PRONERA/UEFS 2005-2008**

Essa seção buscou compreender a parceira que deu origem ao PRONERA/UEFS 2005-2008. A tríade foi constituída através das seguintes instituições: UEFS, representando as Instituições de Ensino Superior, que atuou de forma corresponsável com a FAPEC; o MDA, por meio da Superintendência Regional do INCRA, representando o governo federal; a FETAG-BA e a Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso, representando os movimentos sociais (FEIRA DE SANTANA, 2005, 2010). A partir dessa parceria, cada instituição tinha atribuições específicas – como serão apontadas adiante.

O projeto foi desenvolvido durante pouco mais dois anos, sendo implantado em dezembro de 2005 através da Pró-reitoria de Extensão – PROEX (quando foi assinado o convênio CRT/BA/nº00013/05<sup>93</sup>, a partir do projeto elaborado no mesmo ano), com o início das aulas em janeiro de 2007 e encerramento das suas atividades pedagógicas na maioria das turmas em dezembro de 2007. A conclusão das atividades foi em fevereiro de 2008, com a realização de um seminário de avaliação do projeto. O intuito foi alfabetizar 2400 jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária, a partir das diretrizes e orientações do Manual de Operações de 2004 (FEIRA DE SANTANA, 2005).

Para Di Pierro (2001), as parcerias feitas pelos projetos do PRONERA, colocaram-se num contexto em que o Estado brasileiro, no que se refere ao ensino público, passou por um processo de reforma iniciado nos anos de 1990, tendo como uma das metas descentralizar a gestão e o financiamento. Focalizando-se na educação de jovens e adultos, a autora apresenta dois conceitos de parceria. O primeiro, alinhado à perspectiva neoliberal, defende a diminuição do papel do Estado, inspirando-se no modelo gerencial do setor privado, “em que as atividades não exclusivas do Estado seriam objeto de privatização, terceirização” ou de concessão, reduzindo os cidadãos à condição de meros

---

<sup>93</sup> Buscou-se junto a PROEX-UEFS informações sobre quando começou o processo de implementação na universidade, por quais instâncias o projeto do PRONERA 2005 passou, dentre outros. No entanto, os servidores não souberam responder e não dispunham de documentos que pudessem esclarecer essas questões. Em seguida, junto a secretaria do Conselho Superior de Pesquisa Ensino e Extensão da UEFS, foi informado que o projeto não tramitou por esse Conselho, não possuindo resolução sobre o mesmo.

consumidores (DI PIERRO, 2001, p.330). O segundo conceito, defendido pela autora e que define as parcerias reivindicadas com o PRONERA,

[...] aborda a necessidade de reforma do Estado a partir de uma perspectiva ético-política que busca sua desprivatização e subordinação à racionalidade societária, mediante a ruptura do monopólio estatal da esfera pública e o alargamento dos espaços de co-gestão democrática das políticas governamentais (DI PIERRO, 2001, p.330).

Para a autora, nesse mesmo trabalho, esse tipo de parceria permite a inserção da sociedade civil na esfera estatal, possibilitando a ampliação do controle do aparato político-administrativo e burocrático do Estado. Essa questão torna-se importante no sentido de compreender as ações das classes subalternas para questionar os grupos dominantes. Segundo Gramsci (2002, p.135), referindo-se a como estudar os subalternizados, “todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral”, podendo ajudar a compreender a relação desses grupos dentro o Estado.

A partir dessa leitura, pode-se inferir que esse modelo de parceria – surgido no próprio processo de desenvolvimento do capitalismo – seria também uma estratégia para: tensionar o Estado, visto os diferentes projetos de diversos grupos da sociedade civil para o campo no Brasil naquele contexto; e, como desdobramento, disputar a inserção de demandas das classes subalternas na sociedade política.

Assim, para se estabelecer um convênio pelo PRONERA, era necessário seguir as orientações presentes no Manual de Orientações de 2004. Os critérios para análise e seleção dos projetos desse programa definem como principais parâmetros:

- devem ser elaborados coletivamente pelas instituições públicas federais, estaduais ou municipais de ensino, ou instituições comunitárias sem fins lucrativos que trabalhem com o ensino fundamental, médio, profissional, técnico e superior, em articulação com as superintendências regionais do INCRA, e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais a serem atendidos;

[...]

- compromisso formal das instituições e entidades parceiras de respeitar a estrutura administrativa e os pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA;

- o projeto deve vir assinado pelos movimentos sociais e sindicais parceiros;

[...]

- as propostas curriculares da educação básica dos projetos devem estar em consonância com a legislação nacional da educação e, em especial, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo quando se tratar dos cursos de educação básica e de formação de educadores(as) para a educação básica e técnico profissional. (BRASIL, 2004, p.21-22).

Por meio desse fragmento, percebe-se a exigência do caráter coletivo na elaboração do projeto e de sua proposta, envolvendo diretamente a tríade (IES, governo federal e

movimentos sociais do campo) no processo, além de pontuar a necessidade de respeitar os pressupostos teórico-metodológicos do programa, que demarcou como referências o debate sobre educação do campo.

Com isso, segundo as orientações do Manual de Operações (BRASIL, 2004) e o projeto (FEIRA DE SANTANA, 2005), cabia aos movimentos sociais e sindicais parceiros, acompanhar, discutir e avaliar em conjunto com as outras instituições envolvidas, a aplicação dos recursos e a execução do Plano de Trabalho. Referindo-se as atribuições dos movimentos sociais parceiros:

- [...]
- participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais;
- [...]
- acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros;
- [...]
- discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (BRASIL, 2004, p.22-23)<sup>94</sup>.

Dessa forma, caso essas orientações do Manual fossem seguidas, a Pastoral Rural e a FETAG-BA precisavam ser protagonistas do projeto PRONERA/UEFS aqui analisado, não apenas apontando demandas numéricas – indicando assentamentos, acampamentos e sujeitos que demandavam escolarização –, mas também na construção da proposta pedagógica, que deveria partir de um debate anterior (e em movimento) sobre educação do campo (BRASIL, 2004). Afinal, no contexto em que ampliou-se as parcerias entre o governo e as entidades não-governamentais no que se refere a educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2001) e da histórica luta travada pelos movimentos sociais do campo por uma educação que atenda às suas demandas (RIBEIRO, 2010), pressupõe-se relativo protagonismo dos sujeitos coletivos envolvidos no PRONERA/UEFS 2005-2008.

A Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso, segundo informações contidas num folder cedido pela atual coordenadora do movimento<sup>95</sup>, foi fundada na década de 1980

<sup>94</sup> No projeto do PRONERA/UEFS, essas atribuições aparecem tal qual o Manual de Operações de 2004.

<sup>95</sup> Durante essa pesquisa ocorreu inúmeras tentativas por parte do pesquisador em conseguir documentos sobre a história e trajetória Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso e de sua relação com a UEFS durante a execução do PRONERA, objeto desse estudo. Segundo a coordenadora do movimento, não existem muitos documentos sobre esses temas. Com relação a história da Pastoral, foi concedido um folder com informações básicas e um documento que explica a metodologia de trabalho desse movimento. No concernente a documentos que a Pastoral produziu durante o PRONERA, foi informado que não havia



“com o objetivo de realizar uma evangelização voltada para a defesa da vida e dos direitos humanos, através da vivência dos valores profundos do evangelho e da luta contra a opressão e exploração para uma vida digna de todos”, desenvolvendo atividades em assentamentos e acampamentos, possuindo perfil cristão-católico (PASTORAL RURAL, FOLDER, s/d). Assim, ligada à igreja Católica, a Pastoral é um movimento social formado por trabalhadores/as rurais sem terra, organizados com o intuito de buscar mudanças no campo numa “perspectiva cristã, sócio transformadora que garanta o cultivo da esperança, o fortalecimento das lutas e das organizações populares” (PASTORAL RURAL, FOLDER, s/d).

Entre as linhas orientadoras da Pastoral Rural, estão a formação sócio-política de sua base, a luta por terra, pela permanência no semiárido e a produção e comercialização solidária, atuando em algumas cidades do nordeste baiano. Entre as atividades desenvolvidas, destacam-se o fortalecimento da consciência sócio-política e humanitária, a mobilização de jovens e adultos, melhoria na organização das comunidades e implementação de escolas com educação contextualizada (PASTORAL RURAL, FOLDER, s/d).

Segundo dados do documento da Pastoral denominado “Metodologia”, desde sua fundação a mesma possui “como base metodológica a Educação Popular que se desenvolvia através das CEBs [Comunidades Eclesiais de Base] [...], juntando Fé e Vida, vida comunitária e luta social” (PASTORAL RURAL, METODOLOGIA, s/d). Esse mesmo documento, aponta as estratégias de atuação da Pastoral Rural, a saber: exercer atividades junto aos trabalhadores desde os acampamentos – com visitas para formação, planejamento de ações e mediação de conflitos – até a conquista e desenvolvimento dos assentamentos, buscando parcerias com outros movimentos sociais do campo<sup>96</sup> (PASTORAL RURAL, METODOLOGIA, s/d).

A FETAG-BA foi fundada no ano de 1963, dentro de um contexto de lutas vivido pelos trabalhadores rurais baianos, principalmente na região sul do estado<sup>97</sup> (MARQUES,

---

produção de relatórios ou pareceres elaborados por esse movimento isoladamente, restando as produções feitas em conjunto pelas instituições parceiras, como o projeto por exemplo.

<sup>96</sup> Entre os movimentos parceiros foram citados: a Central de Articulação da Reforma Agrária no Semiárido, o Movimento Estadual dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas – Movimento CETA e a Comissão Pastoral da Terra da Diocese de Paulo Afonso, além da parceria com a Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido (REFAISA).

<sup>97</sup> Buscou-se, junto a representantes da FETAG-BA nas cidades de Feira de Santana e Salvador, documentos sobre a história dessa federação e de sua participação no PRONERA/UEFS, objeto desse estudo. Com relação a trajetória da FETAG-BA, foi disponibilizado textos on-line pelos próprios representantes dessa federação – que foram utilizados nesse trabalho. Referente a documentação sobre a participação no PRONERA, todas as pessoas com quem se estabeleceu contato afirmaram que houve uma mudança na sede

2012). No mesmo ano de sua fundação, participou do Congresso que deu origem a CONTAG, a quem se mantém ligada até o período de elaboração dessa pesquisa. Imergidos dentro de um cenário nacional de mobilizações populares, essa federação sofreu intervenção militar e foi desarticulada em 1964. Permaneceu existindo e atuando, mas só a partir da década de 1990 começou a ganhar mais expressividade, no sentido de organizar os sindicatos filiados<sup>98</sup> (SAFRA 2007, 2006).

Segundo informações disponibilizadas no site oficial da FETAG-BA, em 2015 a federação era composta por 404 sindicatos filiados, na “busca por políticas públicas que levem até o campo, saúde, educação, crédito agrícola e fundiário, valorização e fortalecimento da agricultura familiar; e o reconhecimento e respeito às comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas e de fundo de pasto, entre tantas bandeiras de luta” (FETAG-BA, 2015).

Percebe-se através dos documentos analisados, que a FETAG-BA e a Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso, como movimento sindical e social parceiros do PRONERA/UEFS 2005-2008, indicam um histórico de engajamento na luta pelos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, tendo como um dos objetivos, a efetivação de direitos e da reforma agrária. Afinal, segundo Vendramini (2007, p.123):

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Assim, como já evidenciado, a Pastoral Rural, com perfil cristão-católico, buscou na educação popular<sup>99</sup> uma referência para o debate educacional. Cogita-se que a FETAG-BA, por ser filiada a CONTAG, orientou-se pela proposta de educação desta confederação, mais voltada para os dirigentes e que só conseguiu melhor estruturar sua

---

da instituição em Salvador e, nesse período, houve uma enchente que destruiu alguns documentos do arquivo da mencionada federação. Mesmo assim, segundo os próprios representantes da FETAG-BA, a possibilidade de arquivamento desses documentos era remota. Sendo assim, tal qual a Pastoral Rural, não foi encontrado pelo pesquisador documentos produzidos isoladamente pela FETAG-BA sobre o projeto, restando os documentos elaborados pelos parceiros conjuntamente.

<sup>98</sup> Vale ressaltar que a FETAG-BA permaneceu atuante no período anterior à década de 1990. Em acervo pessoal da professora da UEFS, Antonia Almeida Silva, foi encontrado cartilhas, relatórios de atividades, manuais e atas de reuniões, que podem respaldar essa afirmação no que se refere a década de 1980. O conteúdo desses documentos permitem analisar, dentre outras coisas: o debate sobre reforma agrária, o que é um sindicato e como construí-lo, formação política, atuação sindical, dentre outros. Esses documentos não foram analisados nesse trabalho, pois não relacionam-se com o objeto central dessa pesquisa, mas abrem possibilidades para futuras pesquisas nessa área.

<sup>99</sup> Sobre educação popular ver páginas 61-63.

proposta de formação com fundação da ENFOC, em 2006 (WATANABE 2009/2010) – como foi apresentada no capítulo dois.

No que diz respeito as atribuições de outro elemento que compõe a tríade do PRONERA, as instituições de ensino superior, as informações contidas no Manual de Operações de 2004 e no projeto afirmam que devem:

- [...]
- elaborar e executar os projetos educacionais com a participação dos parceiros;
- selecionar, capacitar e habilitar os(as) educadores (as) e coordenadores(as) locais a utilizar pedagogias e metodologias adequadas às diretrizes do Programa;
- [...]
- participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução dos projetos educacionais
- [...]
- acompanhar, em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos(as) educadores(as) e coordenadores(as) locais quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros;
- [...]
- discutir, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do Plano de Trabalho e do Projeto (BRASIL, 2004, p.23)<sup>100</sup>.

A UEFS, como foi apresentado na introdução dessa pesquisa, caracterizava-se como uma universidade estadual baiana, que enfrentou as contradições do regime militar em sua fundação e as hegemônicas políticas carlistas no âmbito estadual a partir do final dos anos 1970 (SANTOS, 2011).

Durante a execução do projeto a reitoria dessa instituição passou por duas gestões, que na época, segundo oito relatórios finais elaborados pelos bolsistas universitários e um professor orientador, possuíam divergências políticas. Até maio de 2007 a universidade esteve sob a gestão de José Onofre Gurjão Boavista da Cunha, passando para a administração de José Carlos Barreto Santana, que assumiu a reitoria até maio de 2015. Essa mudança na administração da UEFS, analisada também como uma mudança política, alterou a organização da PROEX e o desenvolvimento do projeto<sup>101</sup>. No que concerne a gestão governamental durante a execução do projeto, a Bahia teve como governadores Paulo Souto, do então Partido da Frente Liberal – PFL (2003-2006) e Jacques Wagner – PT (2007-2010), sendo Luiz Inácio Lula da Silva – PT o presidente do país.

<sup>100</sup> No projeto do PRONERA/UEFS, essas atribuições aparecem tal qual o Manual de Operações de 2004.

<sup>101</sup> Essas questões foram analisadas no capítulo 04.

No concernente a FAPEC, a pesquisa realizada aponta que foi uma fundação criada pouco antes do início do PRONERA/UEFS, tendo sua escritura pública de instituição, bem como seu estatuto, registrados na Comarca de Feira de Santana – BA no dia vinte de dezembro de 2004, e a ata de reunião de instalação do conselho curador com registro no dia dez de fevereiro de 2005 (FAPEC, 2004, 2004b, 2005; FEIRA DE SANTANA, 2004).

Seus membros instituidores foram o engenheiro agrônomo Hugo da Cruz Dórea, Francisco Xavier Bezerra, o bancário Edson Borba de Santana e o cirurgião dentista Gerson Santos Carneiro (FAPEC, 2004b, 2005). Os órgãos que formaram a administração dessa fundação foram: o *Conselho Curador* com treze membros, formado por dois membros indicados pelo Centro das Indústrias de Feira de Santana (CIFS), dois membros indicados da Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL/FSA), dois membros indicados pela Associação Comercial/FSA, dois membros indicados pelas Lojas Maçônicas/FSA, dois membros indicados Rotary Clube/FSA e três membros indicados pelos instituidores; a *Diretoria Fiscal* com cinco membros, sendo três empresários como titulares e uma advogada e uma professora como suplentes; e a *Diretoria Executiva*, formada por sete membros, tendo como presidente naquele período Hugo da Cruz Dórea, uma vice-presidente, mais cinco coordenadores, sendo um de administração, um de finanças, outro de patrimônio, um científico e outro de operações (FAPEC, 2004, 2005).

Ressalta-se que entre os indicados para assumirem esses cargos, logo após a instituição da FAPEC, encontravam-se doze empresários feirenses de diversos ramos, dois administradores de empresas, um publicitário, um economista, uma advogada, uma professora e uma contadora. No artigo 43 de seu estatuto cita-se que “Extinta a FUNDAÇÃO, o seu patrimônio passará integralmente à Universidade Estadual de Feira de Santana, vedada qualquer outra destinação” (FAPEC, 2004, p.15)<sup>102</sup>.

Assim, a FAPEC, instituída e administrada por representantes do seguimento empresarial de Feira de Santana, foi definida em seu estatuto como “pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, com sede e foro na cidade de Feira de Santana, Estado da Bahia” (FAPEC, 2004, p.02). Gozando de autonomia financeira, patrimonial e administrativa, possui entre suas finalidades:

- I – Promover e difundir a ciência, a tecnologia e a cultura;
- [...]
- III – Realizar programas de formação, especialização e aperfeiçoamento de recursos humanos, bem como atividades de ensino e pesquisa, atendidas as

---

<sup>102</sup> Segundo o artigo 69 do Código Civil brasileiro (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), ocorrendo a extinção de uma fundação o Ministério Público destinará seu patrimônio a outra fundação, salvo se no ato constitutivo ou no estatuto houver indicação de uma instituição específica.

condições legais, por si, ou mediante convênios com Instituições de Ensino Superior;

IV – Realizar programas de intercâmbio de conhecimentos, projetos e atividades em todos os assuntos e domínios que constituem suas finalidades, podendo, para tanto, atuar em colaboração com órgãos, instituições e entidades, nacionais e internacionais, que se mostrem adequados à concretização de propósitos comuns; (FAPEC, 2004, p.2-3).

Segundo informações contidas no Convênio que deu origem ao projeto – assinado em vinte e nove de dezembro de 2005 pelo Superintendente Regional Substituto do INCRA, José Vieira Leal Filho, o Superintendente da FAPEC, Hugo da Cruz Dórea, e o Reitor da UEFS, José Onofre Gurjão Boa Vista da Cunha –, a UEFS e a FAPEC aparecem como corresponsáveis pela execução das atividades previstas no projeto, principalmente no que concerne à execução financeira (BAHIA, 2005). Cabia exclusivamente a essa fundação, receber e movimentar os recursos recebidos pelo INCRA. Além dessa atribuição, a FAPEC, juntamente com a UEFS, foi incumbida de, como previsto no Título II do documento:

- a) Executar as atividades previstas na Cláusula Primeira desse Convênio.  
[...]
- d) Encaminhar ao INCRA em conjunto com a UEFS, relatórios trimestrais, da execução física/financeira das atividades previstas nesse Convênio, para análise e parecer;
- e) Levar imediatamente ao conhecimento do INCRA qualquer fato extraordinário ou anormal que ocorra na execução do objeto desde Convênio;
- f) Acompanhar o processo de escolarização;
- g) Coordenar o processo de mobilização e cadastramento dos assentamentos;
- h) Disponibilizar local, com instalações físicas adequada para a realização dos treinamentos previstos no Convênio (BAHIA, 2005, p.02-03).<sup>103</sup>

A partir desse excerto, torna-se salutar constatar que a FAPEC aparece na cláusula segunda do Convênio como responsável por “acompanhar o processo de escolarização” – com ênfase nas questões orçamentárias e financeiras, mas não limitando-se a elas. No entanto, no projeto, desenvolvido em 2005, essa fundação não é citada no texto em nenhum momento – mesmo quando os parceiros e suas atribuições são elencadas (FEIRA DE SANTANA, 2005).

No que diz respeito ao INCRA – além da centralização das decisões no PRONERA analisadas na primeira seção desse capítulo –, segundo as informações presentes no Convênio anteriormente analisado, deveria acompanhar, orientar, prestar orientações técnicas sobre as atividades previstas, analisar a prestação de contas, fornecer os recursos

---

<sup>103</sup> A Cláusula Primeira é: “O presente Convênio tem por objetivo promover a alfabetização de 2400 jovens e adultos assentados em área de Reforma Agrária no Estado da Bahia, conforme consta no Projeto Básico, aprovado pela Direção Executiva do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA” (BAHIA, 2005, p.02).

de forma a efetivar o Plano de Trabalho dentro dos prazos previstos, dentre outros (BAHIA, 2005). No projeto e no Manual de Operações de 2004, a Superintendência Regional do INCRA, além das funções de acompanhamento e avaliação (tanto das questões financeiras, como pedagógicas), deveria articular parcerias com secretarias municipais e estaduais, no intuito de assegurar a implementação do projeto (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.06; BRASIL, 2004, p.24).

O quadro 07 apresenta uma sistematização das principais atribuições dos integrantes dentro do PRONERA/UEFS 2005-2008.

QUADRO 07: Principais atribuições dos parceiros no PRONERA/UEFS 2005-2008

PARCEIRO(S)	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES
<p>Movimentos social e sindical de trabalhadores rurais (FETAG-BA e Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar jovens e adultos das áreas de reforma agrária para identificar demandas;</li> <li>• Quantificar demanda educacional nas áreas de reforma agrária;</li> <li>• Participar da elaboração e do acompanhamento durante a execução do projeto;</li> <li>• Buscar, junto às instituições públicas de ensino, governos estaduais e municipais e INCRA, a infraestrutura necessária para o funcionamento do programa;</li> <li>• Acompanhar, com demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos monitores e coordenadores locais.</li> <li>• Participar da seleção e capacitação dos educadores;</li> <li>• Discutir, acompanhar e avaliar com demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho.</li> </ul>
<p>Instituição de Ensino Superior (UEFS)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, com demais parceiros, as áreas de reforma agrária que participaram do projeto;</li> <li>• Quantificar demanda educacional nas áreas de reforma agrária;</li> <li>• Elaborar e executar os projetos educacionais com a participação dos parceiros.</li> <li>• Selecionar, capacitar e habilitar os monitores e coordenadores locais, utilizando metodologia adequada;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhar com demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos monitores e coordenadores locais;</li> <li>• Discutir, acompanhar, via relatórios parciais, e avaliar <i>in loco</i>, com demais parceiros, a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho;</li> <li>• Articular parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação.</li> </ul>
<p>INCRA (Superintendência Regional)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, com demais parceiros, as áreas de reforma agrária que participaram do projeto;</li> <li>• Divulgar, articular, implementar e acompanhar o PRONERA no âmbito da Superintendência;</li> <li>• Quantificar demanda educacional nas áreas de reforma agrária;</li> <li>• Articular parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação, agricultura, saúde, meio ambiente e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais;</li> <li>• Discutir, acompanhar e avaliar com demais parceiros a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho, por meio de servidores devidamente habilitados.</li> <li>• Prestar orientações técnicas nos assuntos relativos às atividades previstas no Convênio à FAPEC;</li> <li>• Prover a FAPEC de recursos financeiros nas épocas próprias, respeitando o cronograma de atividades previstas no Plano de Trabalho;</li> </ul>
<p>FAPEC e UEFS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar contas ao INCRA, dos recursos orçamentários e financeiros, na forma e condições determinadas em normas e instruções vigentes, emanados do INCRA, da Secretaria do Tesouro Nacional e do Tribunal de Contas da União;</li> <li>• Encaminhar ao INCRA em conjunto com a UEFS, relatórios trimestrais, da execução física/financeira das atividades previstas nesse Convênio, para análise e parecer.</li> <li>• Acompanhar processo de escolarização;</li> <li>• Informar ao INCRA sobre qualquer fato extraordinário ou anormal na execução do Convênio.</li> </ul>
<p>Outros parceiros (Secretarias estaduais e municipais de educação, dentre outras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, com demais parceiros, as áreas de Reforma Agrária que participaram do projeto;</li> <li>• Contribuir para a implantação e execução dos projetos;</li> <li>• Criar estratégias de continuidade da escolaridade dos alunos do PRONERA;</li> <li>• Garantir diretamente ou por meio de parcerias a certificação dos alunos;</li> <li>• Garantir a infraestrutura necessária ao funcionamento do programa nas áreas de reforma agrária;</li> <li>• Acompanhar e avaliar, com demais parceiros, a aplicação dos recursos e execução do plano de trabalho;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular a participação das secretarias estaduais e municipais de educação, agricultura, saúde, meio ambiente e outras entidades.</li> </ul>
--	--

Fonte: Elaboração própria, a partir FEIRA DE SANTANA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em áreas de assentamento**. Feira de Santana – BA, 2005; BAHIA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência Regional do Estado da Bahia. **Convênio CRT/BA/nº00013/05**. Salvador – BA, 2005.

Essas atribuições foram construídas no contexto em que o governo buscou descentralizar a produção e a gestão de serviços educacionais de jovens e adultos, compartilhando essas funções “com a sociedade civil organizada, convocada a aportar-lhes recursos humanos, materiais e intelectuais próprios” (DI PIERRO, 2001, p.329). Com isso, o princípio operacional previsto no Manual de Operações de 2004 (a parceria) foi projetado para o PRONERA/UEFS.

No entanto, essa parceria torna-se questionável a partir de um ponto central: o convênio entre a FETAG-BA e a Pastoral Rural com a UEFS e o INCRA foi mediado pela FAPEC, formada essencialmente pelo segmento empresarial de Feira de Santana e seus representantes – entre eles, sujeitos ligados ao CIFS, à CDL, ao Rotary Clube e às Lojas Maçônicas –, demarcando o caráter de classe dessa Fundação. Afinal, o PRONERA foi criado como uma demanda educacional que questionava a expansão dos interesses do empresariado no campo. Assim, os recursos do PRONERA/UEFS, após o repasse do governo federal, seriam administrados por empresários locais, pondo em cheque: a atuação da FETAG-BA e da Pastoral Rural e seu potencial de caráter emancipatório; o papel do INCRA ao subsidiar essa parceria; os interesses da UEFS em estabelecer esse convênio.

Além disso, questiona-se como a FAPEC, com tão pouca representatividade no setor educacional – sem referir-se ao compromisso ético-político com a educação do campo –, assumiu a responsabilidade pedagógica de “acompanhar o processo de escolarização” (BAHIA, 2005, p.03). Salienta-se que, num grupo de vinte e quatro pessoas que formavam os órgãos administrativos dessa Fundação, havia apenas uma professora na condição de suplente do Conselho Fiscal. Assim, interpela-se o referencial político-pedagógico da FAPEC para executar uma atividade dessa natureza, como



previsto no convênio institucional. Ainda que não tenha executado tal objetivo, cabe indagar por que deram a essa Fundação tamanha responsabilidade.

No que concerte as questões pedagógicas, segundo dados do quadro 07, os parceiros participariam da elaboração da proposta da pedagógica conjuntamente, de forma corresponsável, considerando o debate sobre educação do campo no período. Além disso, os documentos indicam que as instituições envolvidas fariam o acompanhamento e avaliação das atividades previstas no Plano de Trabalho. Esse processo deveria ser exercido pelos movimentos sociais com protagonismo, caracterizando a “experiência inovadora em educação voltada para assentamentos rurais da Reforma Agrária” (ROCHA, 2010, p.161) por meio do PRONERA.

Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo... (CALDART, 2002, p.20).

O fragmento acima refere-se a um traço da identidade da educação do campo que vinha sendo construído pelos sujeitos coletivos do campo no início do século XXI. Através dele, percebe-se que essa proposta de educação deve ser construída com autonomia. Assim, na parceria firmada pelo PRONERA na UEFS, esse protagonismo deveria ser exercido pela FETAG-BA e da Pastoral Rural, que viviam cotidianamente os dilemas da questão agrária no Brasil a partir de seus assentamentos e acampamentos.

Com isso, para todos os parceiros – e de forma mais significativas os movimentos sociais – construírem a proposta pedagógica do PRONERA/UEFS a partir das referências em educação do campo, exigia o conhecimento dessa concepção e de seus princípios. Assim, questiona-se em que medida os camponeses envolvidos no processo, em particular os dirigentes e coordenadores dos movimentos, conheciam o debate em torno dessa proposta de educação – responsabilidade compartilhada com a universidade e governo federal.

Buscando continuar a análise sobre o projeto, na próxima seção, serão analisadas a abrangência e a equipe pedagógica formada para o desenvolvimento do PRONERA/UEFS.

### 3.3 – A abrangência do projeto e a equipe pedagógica do PRONERA/UEFS

Essa seção propõe-se a compreender a abrangência do projeto e a formação da equipe pedagógica do PRONERA/UEFS 2005-2008. Esse processo exigiu da tríade que compôs o projeto organização para construir a melhor forma de efetivar as propostas do PRONERA em âmbito nacional, especialmente dos movimentos sociais parceiros – que essencialmente formaram a demanda do programa. No entanto, desenhou-se uma proposta que podia trazer entraves para o desenvolvimento das atividades, como mostram as análises a seguir.

Com isso, partindo do pressuposto de que os movimentos sociais do campo formados pelas classes subalternas encontram-se entre os grupos que buscam minar a hegemonia da classe dominante, torna-se imprescindível a organização dessa classe para disputar espaços na sociedade política (enfrentando também oponentes da sociedade civil).

Assim, na busca por organização no campo da educação, foram estabelecidas as metas iniciais do PRONERA/UEFS 2005-2008. Entre elas, pode-se destacar: alfabetizar 2.400 jovens e adultos no período de 10 meses; capacitar pedagogicamente 10 bolsistas universitários para atuarem no projeto; reunir os parceiros envolvidos para avaliação parcial do programa na UEFS; capacitar 10 coordenadores locais e 120 monitores alfabetizadores, envolvendo formação inicial de 120h e formação continuada mensal; realizar 10 visitas de acompanhamento pedagógico e de avaliação durante 10 meses; elaborar relatórios mensal e final (FEIRA DE SANTANA, 2005).

Essas metas foram construídas a partir de três objetivos gerais, sendo um deles “alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso ao conhecimento letrado por questões sociais e políticas numa perspectiva da inclusão social humanizadora” (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.16).

No que tange à abrangência territorial do projeto, segundo dados presentes no Manual de Operações de 2004, cabia aos movimentos parceiros indicar as áreas de reforma agrária que participariam dos projetos do PRONERA, exigindo que esses movimentos estivessem organizados e conscientes da demanda educacional de sua base.

De acordo com o projeto, na parceria com a FETAG-BA seriam contemplados assentamentos em dezesseis cidades: Araçás, Biringinga, Casa Nova, Cipó, Esplanada, Ipirá, Itapicuru, Mata de São João, Nazaré, Nova Soure, Pedro Alexandre, Paripiranga,

Pintadas, Pojuca, Santa Bárbara e São Sebastião do Passé, totalizando 1380 alfabetizando. Em parceria com a Pastoral Rural seriam contemplados assentamentos e acampamentos em doze cidades: Cipó, Adestina, Jeremoabo, Tucano, Quijingue, Euclides da Cunha, Nova Soure, Cícero Dantas, Coronel João, Novo Triunfo, Santa Brígida, Paripiranga e Sítio do Quinto, totalizando 1075 alfabetizando (FEIRA DE SANTANA, 2005).

No entanto, houve duas reestruturações da abrangência do projeto relacionadas ao número de cidades participantes. Percebe-se isso quando confronta-se o projeto inicial ao Relatório de Capacitação (FEIRA DE SANTANA, 2007) e os 23 relatórios de visitas de acompanhamento elaborados por bolsistas universitários e professores orientadores.

No primeiro documento a FETAG-BA apareceu com assentamentos contemplados em vinte e nove cidades – Araçás, Casa Nova, Cipó, Cravolândia, Encruzilhada, Irajuba, Itambé, Itanagra, Itapicuru, Juazeiro, Maragogipe, Mata de São João, Monte Santo, Maracás, Nazaré, Planaltino, Pojuca, Ponto Novo, Ribeirão do Largo, Santa Inês, Santo Amaro, São Félix, São Gonçalo, São Sebastião do Passe, Saubara, Senhor do Bomfim, Sobradinho, Terra Nova e Uauá, sem apresentar o número de alfabetizando. A Pastoral Rural apareceu nesse documento com assentamentos e acampamentos distribuídos em treze cidades: Cipó, Adestina, Jeremoabo, Tucano, Euclides da Cunha, Nova Soure, Cícero Dantas, Coronel João Sá, Novo Triunfo, Santa Brígida, Paripiranga, Sítio do Quinto e Pedro Alexandre, com 1012 alfabetizando (FEIRA DE SANTANA, 2007).

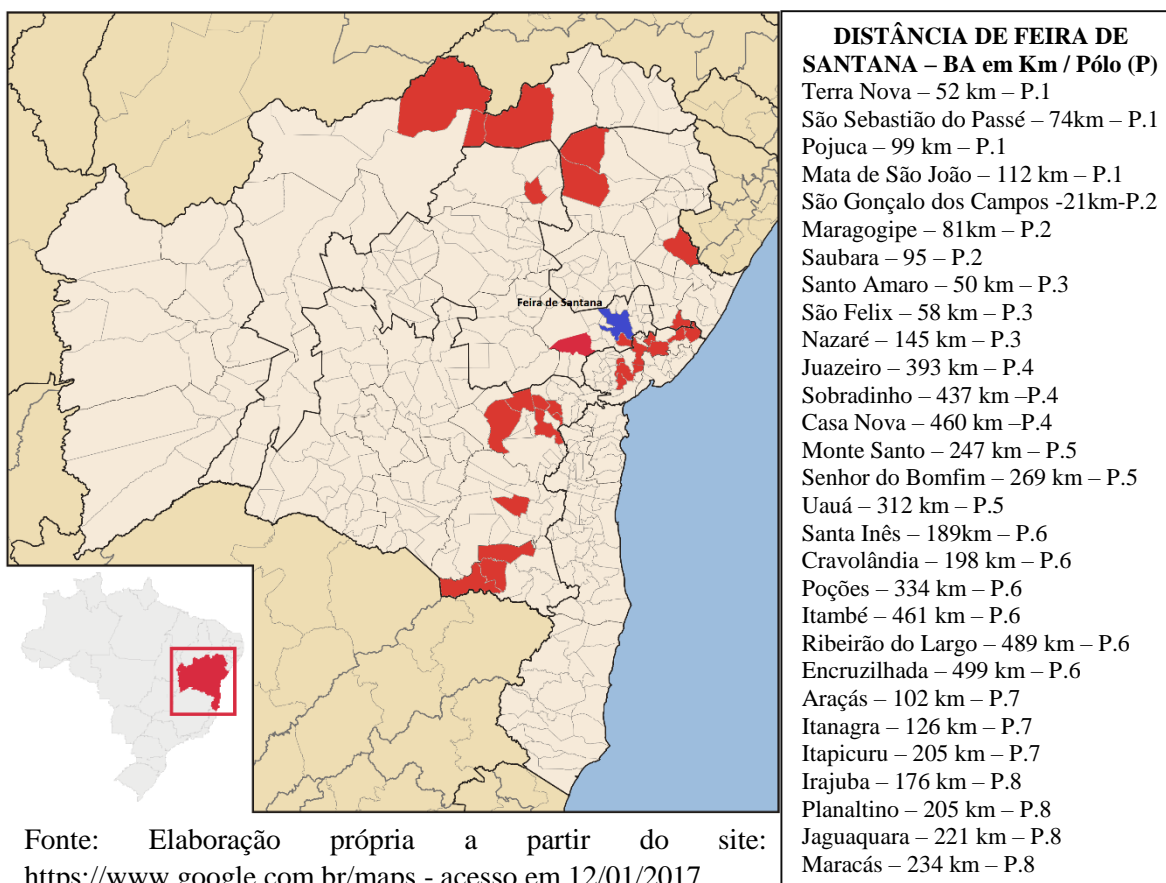
Porém, as análises dos relatórios de visitas de acompanhamento permitiram apontar com mais precisão as localidades contempladas, pois foram elaborados a partir do início da execução do projeto. Os dados desses documentos indicam que a FETAG-BA participou efetivamente com assentamentos nas cidades de Mata de São João, Pojuca, São Sebastião do Passé, Terra Nova, Maragogipe, São Gonçalo dos Campos, Saubara, São Felix, Santo Amaro, Nazaré, Casa Nova, Juazeiro, Sobradinho, Monte Santo, Uauá, Senhor do Bomfim, Cravolândia, Itambé, Encruzilhada, Poções, Ribeirão do Largo, Santa Inês, Araçás, Itanagra, Itapicuru, Irajuba, Maracás, Planaltino e Jaguaquara (ver mapa 01). E da Pastoral Rural foram contemplados assentamentos e acampamentos nas cidades de Coronel João Sá, Jeremoabo, Pedro Alexandre, Santa Brígida, Sítio do Quinto, Tucano, Adestina, Paripiranga, Nova Soure, Euclides da Cunha, Novo Triunfo e Cícero Dantas (ver mapa 02)<sup>104</sup>. Todas essas 41 cidades foram divididas em doze pólos. Segundo

---

<sup>104</sup> O pesquisador não encontrou nos documentos informações exatas sobre a quantidade de assentamentos e acampamentos que participaram do projeto. Inicialmente, foi planejado a participação de 37

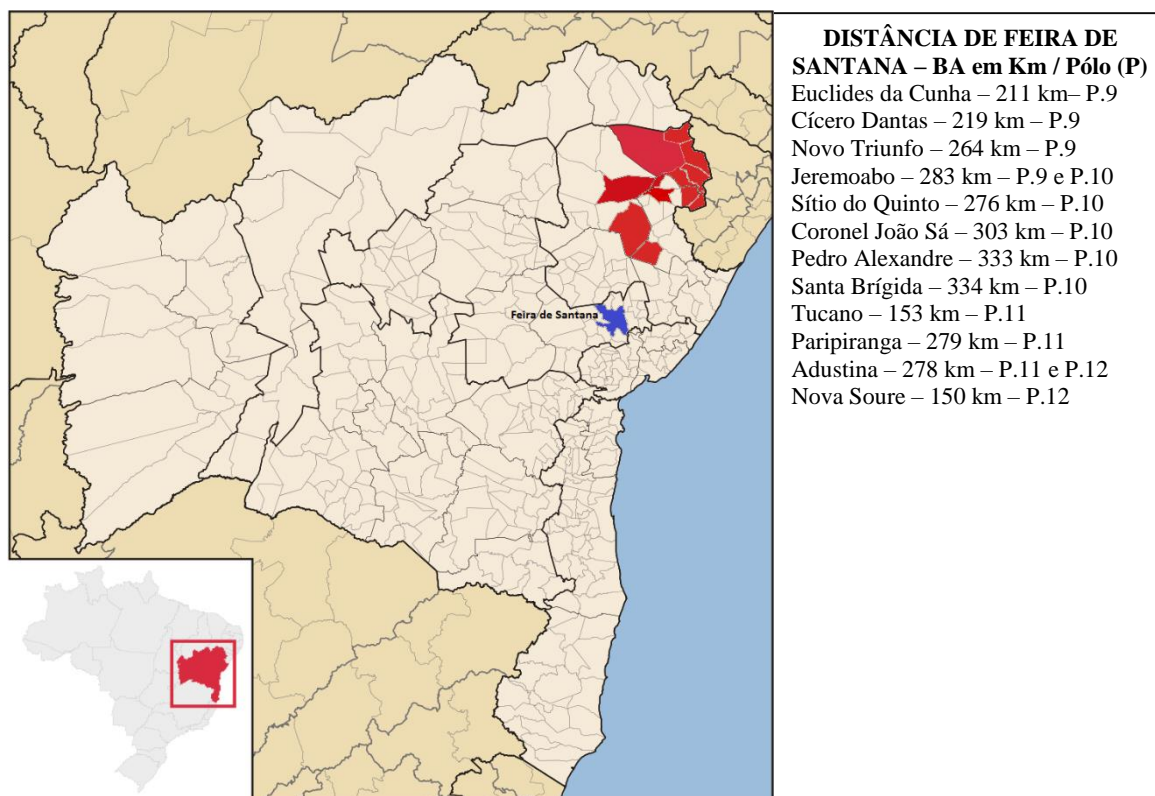
a frequência do mês de fevereiro de 2007, um mês após o início das aulas, existiam 1134 alfabetizandos da FETAG-BA e 641 da Pastoral Rural (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.11).

MAPA 01: Cidades com assentamentos da FETAG-BA que participaram do PRONERA/UEFS 2005-2008



assentamentos e 21 acampamentos (FEIRA DE SANTANA, 2005). No entanto, diante da reestruturação das cidades contempladas, esse número foi reconfigurado. Alguns relatórios de visitas e os finais referem-se às cidades e não aos acampamentos e assentamentos, impossibilitando precisar com total certeza o número de localidades atendidas pelo projeto.

MAPA 02: Cidades com assentamentos e acampamentos da Pastoral Rural que participaram do PRONERA/UEFS 2005-2008



Fonte: Elaboração própria a partir do site: <https://www.google.com.br/maps> - acesso em 12/01/2017.

A partir da análise dos mapas 01 e 02, percebe-se que a distância entre as cidades contempladas pelos movimentos parceiros e a sede da UEFS, em Feira de Santana – BA (localizada a 108 km de Salvador), seria um grande desafio a ser enfrentado pelo PRONERA/UEFS 2005-2008. As localidades contempladas pela Pastoral Rural (mapa 02) ficaram mais próximas umas às outras, centralizadas no Nordeste baiano e permitindo, possivelmente, um maior diálogo entre os dirigentes do movimento, os coordenadores locais, os monitores alfabetizadores e os alfabetizados envolvidos no processo. No entanto, as localidades contempladas pela FETAG-BA (mapa 01) ficaram distribuídas nas microrregiões baianas do Vale do São Francisco, Centro-Norte, Centro-Sul, Nordeste e na região Metropolitana de Salvador, dificultando uma maior integração entre os militantes da FETAG-BA envolvidos nesse projeto.

Além disso, no projeto, contrariando as orientações do Manual de Operações de 2004, não aparece a justificativa da escolha dos assentamentos e acampamentos. Segundo informações do documento regulador, os projetos deveriam caracterizar as “condições

gerais sobre a realidade econômica, cultural e política das áreas de Reforma Agrária” e a realidade educacional das áreas atendidas (BRASIL, 2004, p.I). Ademais, solicita-se anexar as condições de acesso a essas localidades, o que não foi contemplado no projeto (FEIRA DE SANTANA, 2005).

Com isso, estruturou-se um projeto que não evidenciou a escolha dos assentamentos e acampamentos, não apresentando o porquê de selecionar aquelas localidades específicas. Além disso, questiona-se a inexistência de dados no projeto sobre as condições de acesso aos assentamentos e acampamentos tendo como referência a cidade de Feira de Santana, sede da UEFS, visto que competia aos membros da universidade desenvolver a formação continuada dos coordenadores locais e monitores alfabetizadores<sup>105</sup>.

Para dar conta dos desafios relacionados a área de abrangência, formou-se a seguinte equipe pedagógica (composta por funcionários e estudantes da UEFS, profissionais exógenos convidados pela Coordenação Geral e integrantes dos movimentos sociais): uma coordenadora geral; uma coordenadora pedagógica (externa à UEFS e convidada pela Coordenação Geral), acompanhada de um técnico-pedagógico; uma coordenadora administrativa, acompanhada de um técnico-administrativo; seis professores orientadores (externos à UEFS e convidados pela Coordenação Geral e Pedagógica); dez bolsistas universitários (selecionados pela Coordenação Geral, Pedagógica e professores orientadores, mediante edital)<sup>106</sup>; uma pessoa como apoio administrativo (selecionada pela Coordenação Pedagógica); dez coordenadores locais e cento e vinte monitores alfabetizadores (indicados pela FETAG-BA e Pastoral Rural, com a participação da coordenação da UEFS) (FEIRA DE SANTANA, 2005, 2007).

No início do projeto a cadeira de Coordenação Geral era ocupada pela pró-reitora de Extensão. Os coordenadores – pedagógico e administrativo – foram indicados pela PROEX/UEFS. Os professores orientadores eram formados nas áreas de Licenciatura em História, Geografia, Matemática, Biologia, Letras Vernáculas e Pedagogia. Os bolsistas universitários foram selecionados em novembro de 2006, sendo dois estudantes por área

---

<sup>105</sup> A geografia dos pólos, como foi mencionado, tornou-se um problema para o desenvolvimento das visitas de acompanhamento e formação continuada pela UEFS. Supõe-se que a própria dinâmica interna da FETAG-BA e da Pastoral Rural levou a essa formação. No entanto, questiona-se por que esses movimentos não firmaram parceria com as universidades públicas mais próximas dos assentamentos e acampamentos que participaram do projeto. A título de exemplo, na cidade de Paulo Afonso, existe um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), podendo atender aos militantes da Pastoral Rural e a alguns pólos da FETAG-BA. O mesmo pode ser dito com relação aos pólos que ficavam mais ao sul da Bahia, que podiam ser atendidos pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

<sup>106</sup> Diferente dos dados presentes no projeto, o número de bolsistas universitários passou a ser doze.

de formação dos professores orientadores. Os coordenadores locais e monitores alfabetizadores deviam ser os sujeitos de maior escolaridade nos assentamentos e acampamentos e com disponibilidade para atuarem no projeto, sendo selecionados em 2006<sup>107</sup> (FEIRA DE SANTANA, 2005, 2007b). Cada membro da equipe tinha funções específicas, as principais estão descritas no quadro 08.

QUADRO 08: Principais atribuições da equipe do PRONERA/UEFS 2005-2008

MEMBRO DA EQUIPE	PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES	VÍNCULO
Coordenação geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular instituições parceiras para cumprir obrigações do convênio;</li> <li>• Acompanhar projeto para o cumprimento do cronograma;</li> <li>• Estabelecer articulação com os segmentos, na perspectiva de viabilizar as ações do projeto.</li> </ul>	Profissional da UEFS
Coordenação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementar, planejar e acompanhar o projeto;</li> <li>• Participar das reuniões para planejamento, acompanhamento e avaliação do programa;</li> <li>• Elaborar proposta de capacitação.</li> </ul>	Externa à UEFS
Coordenação administrativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrar os recursos destinados ao programa;</li> <li>• Providenciar transporte para viagens dos professores orientadores, estudantes universitários, coordenadores locais e alfabetizadores;</li> <li>• Participar das reuniões para planejamento, acompanhamento e avaliação do programa.</li> <li>• Intercâmbio permanente com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de viabilizar apoio para execução do projeto.</li> </ul>	Profissional da UEFS
Professores orientadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar proposta de capacitação, junto com coordenação pedagógica;</li> <li>• Capacitar monitores alfabetizadores;</li> <li>• Elaborar os módulos de capacitação do aluno;</li> <li>• Coordenar reuniões semanais com os estudantes universitários.</li> <li>• Realizar viagens trimestrais para acompanhamento do projeto;</li> <li>• Acompanhar e avaliar o aproveitamento dos alfabetizadores e alfabetizandos.</li> <li>• Participar do curso de Gestão do Campo<sup>108</sup>.</li> </ul>	Externos à UEFS

<sup>107</sup> Nos documentos não foram encontradas as datas em que foi feito os convites aos professores orientadores e aos coordenadores pedagógico e administrativo.

<sup>108</sup> Não foi encontrado muitos dados sobre o curso de Gestão do Campo. Ele aparece no Relatório de Metas Físicas de 2007 como curso sobre *Gestão no Campo*, realizado em dezembro de 2006 e “destinado aos Prefeitos e Secretários de Educação dos Municípios atendidos, Professores Orientadores, Estudantes

Estudantes universitários	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar os módulos de capacitação e do aluno;</li> <li>• Participar de reuniões com a coordenação pedagógica e com professor orientador;</li> <li>• Elaborar relatórios mensais;</li> <li>• Apresentar produções acadêmicas;</li> <li>• Acompanhar e avaliar o aproveitamento dos alfabetizadores e alfabetizandos.</li> <li>• Participar da elaboração do relatório final do projeto.</li> <li>• Participar do curso Gestão do Campo.</li> </ul>	Estudantes da UEFS
Apoio administrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter organizado o arquivo;</li> <li>• Organizar todo o material do projeto.</li> </ul>	Os documentos não evidenciam o seu vínculo
Coordenadores locais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitar as salas de aula, a fim de viabilizar seu apoio à execução do projeto;</li> <li>• Promover intercâmbio permanente com a coordenação da UEFS;</li> <li>• Participar das capacitações e reuniões pedagógicas com professor orientador e estudante universitário;</li> <li>• Acompanhar e avaliar o aproveitamento dos alfabetizadores e alfabetizandos;</li> <li>• Planejar em conjunto com os alfabetizadores.</li> </ul>	Externos à UEFS e indicados pelos movimentos
Monitores alfabetizadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilizar 12h semanais para ministrar aulas do projeto;</li> <li>• Participar das capacitações e reuniões pedagógicas com professor orientador e estudante universitário;</li> <li>• Participar de encontro pedagógicos (4h semanais) com o coordenador local;</li> <li>• Ministrar aulas em espaços educativos previamente definidos pelos movimentos sociais;</li> <li>• Manter contato permanente com o coordenador local.</li> </ul>	Externos à UEFS e indicados pelos movimentos

Fonte: Elaboração própria, a partir FEIRA DE SANTANA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em áreas de assentamento**. Feira de Santana – BA, 2005.

Depreende-se do quadro 08 que a organização proposta demarcava pontualmente a função de cada seguimento no que se refere as questões pedagógicas, talvez buscando

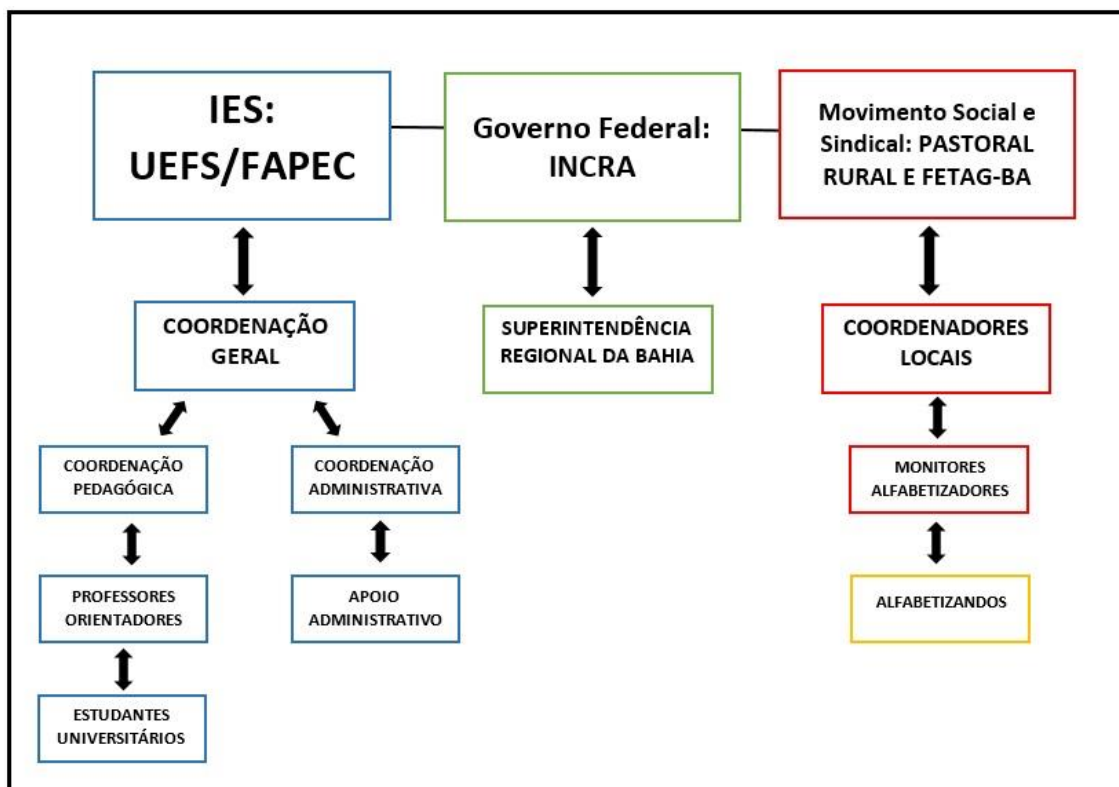
---

Universitários e Coordenadores Locais” (BAHIA, 2007, p.07). No entanto, em um relatório final elaborado por uma bolsista universitária cita-se que “não tive conhecimento desse curso” (RELATÓRIO 25, BU, p.04), além do mesmo não aparecer em nenhum outro relatório final elaborado pelos outros bolsistas.



efetivar o diálogo entre a equipe do programa, desde a UEFS (por meio da demanda dos movimentos sociais), até a prática educativa nos assentamentos e acampamentos. Dessa forma, hierarquicamente, a *Coordenação Pedagógica* elaborava a proposta de capacitação junto com os *movimentos sociais* parceiros e o INCRA (ver quadro 07). Os *professores orientadores*, em diálogo com a Coordenação Pedagógica, deveriam participar do planejamento da capacitação inicial, além de promover a formação continuada dos bolsistas universitários, monitores alfabetizadores e dos coordenadores locais. Os *bolsistas universitários*, além de desenvolverem atividades de pesquisa e de promover capacitação para os coordenadores locais e monitores alfabetizadores, deveriam mediar a relação entre UEFS e os *coordenadores locais*, que foram os principais acompanhadores das atividades dos *monitores alfabetizadores*, percebendo mais de perto se a proposta pedagógica e o Plano de Trabalho estavam efetivamente sendo desenvolvidos, apontando avanços e entraves. Essa organização pode ser observada no organograma 04.

ORGANOGRAMA 04: Equipe do PRONERA/UEFS 2005-2008



Fonte: Elaboração própria, a partir FEIRA DE SANTANA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em áreas de assentamento**. Feira de Santana – BA, 2005.

Essa organização pode corroborar com a ideia de que os projetos do PRONERA devem privilegiar o diálogo entre as instituições partícipes, apesar das dificuldades com relação a distância entre as cidades envolvidas. No entanto, apesar dessa estrutura que indicava a existência de integração entre as partes – envolvendo sujeitos da sociedade política e sociedade civil – não se pode perder de vista que as forças que movem a história são marcadas por conflitos entre classes antagônicas. Dessa maneira, nacionalmente, as ações no âmbito do PRONERA naquele período eram fundamentadas em uma proposta de educação oriunda das classes populares, reverberando nos projetos específicos desse programa. Assim, a equipe do projeto, longe de buscar desenvolver suas ações num contexto harmônico, estava imersa num programa criado por meio de políticas públicas a partir das contradições do capitalismo no campo.

Com isso, a equipe do PRONERA/UEFS, em particular os integrantes dos movimentos sociais, deveria desenvolver suas ações a partir do debate que girava em torno da questão agrária e da educação do campo – apesar de que no período compreendido entre 2005-2008 esse modelo de educação não se constituía como um paradigma pronto e encerrado (MUNARIM, 2008).

Dessa forma, compreende-se que o projeto do PRONERA/UEFS 2005-2008 devia ter um sentido político bem demarcado, visto que o programa foi instituído a nível nacional a partir da luta pela reforma agrária e trabalho – problemática que embasou a proposta de educação do campo. Com isso, as atribuições da equipe do projeto, em particular a Pastoral Rural e a FETAG-BA, deviam ter como perspectiva a realidade concreta vivida pelas classes subalternas no campo, o horizonte que esses grupos vislumbravam alcançar e as estratégias para efetivar essa transformação. Para Santos (2010, p.315),

Os Movimentos Sociais constituem-se, desta forma, em um aperfeiçoamento da consciência da sociedade em relação aos direitos, uma vez que concretizam, na forma de organização social, a elevação da consciência individual para a consciência coletiva, a elevação do nível cultural dos cidadãos e das cidadãs, na medida em que superam a busca isolada pelas soluções de seus problemas imediatos e ascendem à busca coletiva.

Além disso, a própria equipe da universidade deveria compreender o debate sobre a questão agrária no Brasil e sua relação com a educação do campo e o PRONERA. Tão importante quando conseguir a aprovação do projeto junto ao INCRA, era conhecer toda a discussão que girava em torno desse programa. A UEFS, por meio da Coordenação Geral, Pedagógica e professores orientadores, ao firmar parceria com a FETAG-BA e a Pastoral Rural, devia não só conhecer, mas promover debates sobre a educação do campo.

Diante disso, questiona-se a inserção da equipe do PRONERA/UEFS nos espaços de discussões sobre a educação do campo. Essas questões serão analisadas no capítulo seguinte, mas torna-se salutar demarcar o contexto em que estava inserida a equipe do projeto. Afinal, mais do que definir o lugar de cada um dentro da estrutura organizativa, era preciso que as instituições parceiras compreendessem seu lugar de classe dentro do programa. Dentro da organização analisada, estruturou-se o Plano de Trabalho, tema da próxima seção.

### **3.4 – Limitações do planejamento: o Plano de Trabalho do PRONERA/UEFS 2005-2008**

O Manual de Operações de 2004 apontou como obrigatória a descrição de um cronograma de execução das atividades para os projetos do PRONERA. Com isso, essa seção buscou analisar o Plano de Trabalho do PRONERA/UEFS 2005-2008, compreendendo as atividades previstas e o orçamento disponibilizado.

No intuito de organizar as atividades do projeto, elaborou-se um cronograma geral de execução-física como parte do Plano de Trabalho. Ele foi dividido em sete etapas, abrangendo desde a seleção dos coordenadores locais e monitores alfabetizadores, até a elaboração dos relatórios finais, colocando como meta a realização de visitas mensais aos espaços educativos com duração de dois dias para acompanhamento, avaliação e formação continuada pela equipe da UEFS (FEIRA DE SANTANA, 2005).

Além disso, estava previsto nesse Plano: aulas de alfabetização em espaços educativos, com carga horária de 12h semanais, durante 10 meses, com a matriz curricular pautada em Fundamentos da Educação, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Natureza, Estudos da Sociedade e Artes; curso de capacitação inicial; encontro de aprofundamento e avaliação do processo no final do primeiro semestre; um seminário de avaliação do projeto; curso de Gestão em Educação do Campo, dentre outros (FEIRA DE SANTANA, 2005).

Segundo o planejamento inicial, as formas de acompanhamento e avaliação envolviam toda a equipe da UEFS, a FAPEC, o INCRA e os movimentos parceiros (FEIRA DE SANTANA, 2005; BAHIA, 2005). Segundo as orientações do projeto, todas as etapas seriam avaliadas processualmente, com a finalidade de: observar a “aplicação e aceitabilidade dos conteúdos, metodologias/estratégias, recursos didáticos, materiais humanos utilizados”; entender como o conhecimento foi incorporado aos educandos, no

intuito de atuarem sobre a realidade dos assentamentos; otimizar os resultados, “voltados para o fortalecimento do saber dos educandos”; manter diálogo entre a universidade e os movimentos sociais (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.29). Para que esse monitoramento se efetivasse, seria necessário: a participação de todos os sujeitos inseridos no processo, “observação *in loco*, acompanhamento pedagógico, seminários, encontros, reuniões, relatos (orais e escritos), aplicações de fichas, estudos de caso, partilha de experiências e relatório final” (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.30).

Assim, segundo informações encontradas no projeto e no Convênio, a equipe da UEFS, a FAPEC, o INCRA e os movimentos parceiros deveriam acompanhar todo o processo, inclusive por meio de relatórios e da participação em dois seminários de avaliação, que ocorreram em agosto de 2007 e fevereiro de 2008 (FEIRA DE SANTANA, 2010; BAHIA, 2005). Os *bolsistas universitários e os professores orientadores* deveriam revezar-se em visitas mensais aos pólos, para acompanhamento e proporcionar formação continuada aos *monitores alfabetizadores e aos coordenadores locais*. Esses últimos, deveriam visitar os espaços educativos para acompanhamento e planejamento das atividades junto com os monitores alfabetizadores, informando a equipe da UEFS, especialmente os bolsistas universitários, sobre o andamento do Plano de Trabalho.

Analisando 23 relatórios de viagens e acompanhamento desenvolvidos por bolsistas universitários e professores orientadores, percebe-se que a área de abrangência foi dividida em doze pólos, distribuídos entre os seis professores orientadores e os doze bolsistas universitários. Cada professor orientador ficou responsável por acompanhar as atividades de dois bolsistas, e cada um desses últimos deveria acompanhar um pólo específico, como mostra o quadro 09. Cada pólo possuía um coordenador local, que era responsável por acompanhar as atividades dos monitores alfabetizadores das turmas formadas naquelas localidades. Todos deveriam atuar em unidade com a Coordenação Pedagógica e a Coordenação Geral, que, segundo orientações do projeto, deveria elaborar o Plano de Trabalho em diálogo com a FETAG-BA, a Pastoral Rural e o INCRA (FEIRA DE SANTANA, 2005).

QUADRO 09: Divisão dos pólos do PRONERA/UEFS 2005-2008

PÓLO	PROFESSOR ORIENTADOR (PO) / BOLSISTA UNIVERSITÁRIO (BU)	MOVIMENTO PARCEIRO	CIDADES
Pólo 01	PO 01 / BU 01	FETAG-BA	Mata de São João, Pojuca, São Sebastião, Terra Nova
Pólo 02	PO 02 / BU 02	FETAG-BA	Maragogipe, São Gonçalo, Saubara
Pólo 03	PO 02 / BU 03	FETAG-BA	São Felix, Santo Amaro, Nazaré
Pólo 04	PO 03 / BU 04	FETAG-BA	Casa Nova, Juazeiro, Sobradinho
Pólo 05	PO 03 / BU 05	FETAG-BA	Monte Santo, Uauá, Senhor do Bonfim
Pólo 06	PO 04 / BU 06	FETAG-BA	Cravolândia, Itambé, Encruzilhada, Poções, Ribeirão do Largo, Santa Inês
Pólo 07	PO 05 / BU 07	FETAG-BA	Araçás, Itanagra, Itapicuru
Pólo 08	PO 06 / BU 08	FETAG-BA	Irajuba, Maracás, Planaltino, Jaguaquara
Pólo 09	PO 06 / BU 09	Pastoral Rural	Cícero Dantas, Euclides da Cunha, Novo Triunfo, Jeremoabo
Pólo 10	PO 05 / BU 10	Pastoral Rural	Coronel João Sá, Jeremoabo, Pedro Alexandre, Santa Brígida, Sítio do Quinto
Pólo 11	PO 04 / BU 11	Pastoral Rural	Tucano, Adustina, Paripiranga
Pólo 12	PO 01 / BU 12	Pastoral Rural	Nova Soure, Adustina

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatórios de visitas e acompanhamentos elaborados pelos professores orientadores e bolsistas universitários durante a execução do PRONERA/UEFS 2005-2008.

Para dar conta desse Plano de Trabalho, o orçamento do projeto foi fechado em um milhão e duzentos mil reais oriundos do INCRA (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.39) e mais sessenta mil reais, como contrapartida da FAPEC (BAHIA, 2005, p.03)<sup>109</sup>. Esse

<sup>109</sup> “O valor total do presente convênio é de 1.260.000,00 (Hum milhão, duzentos e sessenta mil reais), sendo de responsabilidade do **INCRA** o valor de **R\$ 1.200.000,00** (Hum milhão e duzentos mil reais) e R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais) pela FAPEC como contrapartida. [...]”

recurso foi distribuído como observado no quadro 10, devendo ser executado no período de quatrocentos e sessenta dias – porém a décima cláusula do convênio prevê a possibilidades de alteração no projeto, sem que ocorresse mudança de objeto e das metas (BAHIA, 2005).

QUADRO 10: Orçamento do PRONERA/UEFS 2005-2008

ELEMENTO DE DESPESA / ORIGEM	VALOR EM REAIS
Diárias (hospedagem e alimentação) / INCRA	4.400,00
Material de Consumo / INCRA	230.400,00
Passagens e despesas com locomoção / INCRA	29.700,00
Outros serviços de terceiros (pessoa física) / INCRA	752.733,50
Outros serviços de terceiros (pessoa jurídica) / INCRA	106.606,50
Encargos sociais / INCRA	75.960,00
Material permanente / INCRA	0,00
Serviços prestados pela FAPEC com utilização de recursos humanos, instalações físicas, serviços de apoio administrativo / FAPEC	60.000,00
<b>TOTAL</b>	<b>1.260.000,00</b>

Fonte: Elaboração própria, a partir FEIRA DE SANTANA. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em áreas de assentamento**. Feira de Santana – BA, 2005; BAHIA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência Regional do Estado da Bahia. **Convênio CRT/BA/nº00013/05**. Salvador – BA, 2005.

Segundo informações presentes no Relatório Final do projeto, em 12 de janeiro de 2006 foi liberado cinquenta mil reais, para aquisição de material de consumo; em outubro de 2006 o valor de seiscentos e seis mil e quinhentos reais, suprimindo as demandas até o mês de agosto de 2007; e, somente em dezembro de 2007, último mês da execução do projeto, o INCRA autorizou a liberação de quinhentos e quarenta e três mil e quinhentos reais, sendo disponibilizando na conta da FAPEC apenas em janeiro de 2008 e utilizado para pagar os integrantes do projeto através de bolsas, ressarcimento de gastos nos pólos, materiais de consumo, dentre outros (FEIRA DE SANTANA, 2010). Todo esse recurso, como já foi apontado, foi administrado pela FAPEC, fundação formada por

---

A contrapartida oferecida pela FAPEC será atendida através de serviços prestados com recursos humanos, instalações físicas, serviços de apoio administrativo mensurados em R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais, a serem comprovados por ocasião da prestação de contas” (BAHIA, 2005, p.03-04).

representantes do seguimento empresarial de Feira de Santana: “Os recursos financeiros do INCRA, referente ao presente convenio, serão movimentos pela FAPEC [...]” (BAHIA, 2005, p.04).

No entanto, ao confrontar esses dados referentes ao orçamento, com as informações sobre acompanhamento, avaliação e organização do projeto em doze pólos, percebe-se distorções entre o que estava previsto como meta no Plano de Trabalho e a distribuição dos recursos orçamentários. Como foi apontando, o projeto previu visitas mensais aos pólos para formação continuada subsidiado por um orçamento de 1.200.000,00 reais originados do INCRA. Porém, desse montante, apenas 4.400,00 reais foram destinados as *diárias (hospedagem e alimentação)* e 29.700,00 para *passagens e despesas com locomoção*. A soma desses valores representa aproximadamente 2,84% dos recursos conveniados com o INCRA. Em contrapartida, os gastos com *outros serviços de terceiros (pessoa física)* foram estimados em 752.733,50 reais e expensas com *material de consumo* no valor de 230.400,00 reais, ou seja, aproximadamente 62,72% e 19,2% de todo o recurso, respectivamente<sup>110</sup>.

Assim, as visitas mensais aos doze pólos para acompanhamento, formação continuada e avaliação seriam feitas com um irrisório percentual dos recursos totais do projeto. Isso fica mais complexo quando sabe-se que as visitas seriam feitas tendo como ponto de partida a UEFS – que fica na cidade de Feira de Santana – e o projeto contemplou cidades muito distantes dessa instituição, criando a necessidade de um significativo montante de recursos destinados a passagens, deslocamento e diárias (ver mapas 01 e 02).

Com isso, um programa para alfabetização de jovens e adultos assentados e acampados, teve um projeto aprovado que não contemplava em seu orçamento a quantidade de visitas previstas no Plano de Trabalho. Assim, a concretização de uma proposta específica de educação teria a formação continuada comprometida. Isso fica mais emblemático quando percebe-se que o Plano de Trabalho e o projeto inicial foram elaborados em diálogo com a FETAG-BA e a Pastoral Rural (FEIRA DE SANTANA, 2005; BRASIL, 2004)<sup>111</sup>. Além disso, questiona-se a possibilidade da FAPEC (e do

---

<sup>110</sup> Importante salientar que o projeto previa bolsa para os 120 monitores alfabetizadores no valor de trezentos reais mensais, com previsão de gasto total de R\$ 396.000,00. Aos 10 coordenadores locais e 10 bolsistas universitários previstos inicialmente, deveria ser pago uma bolsa no valor de trezentos e quarenta e oito reais mensais, com previsão de gasto total de R\$ 51.112,00 para os primeiros (acrescido os encargos sociais) e de R\$ 41.761,20 para os segundos (FEIRA DE SANTANA, 2005).

<sup>111</sup> Importante salientar que outros trabalhos evidenciaram como a falta de verba ou o atraso no repasse dos recursos comprometeram alguns projetos do PRONERA. Foi o caso de Costa (2005), Costa (2012), Marialva (2011) e Perius (2008).

seguimento empresarial feirense) ter participado da distribuição do orçamento por rubricas do projeto.

Infere-se das ideias de Rocha (2010), que faz-se necessário que os movimentos sociais do campo sejam protagonistas de suas demandas por educação por meio do PRONERA. Assim, a construção de um plano de trabalho que destinava um pequeno percentual de seu orçamento para visitas de acompanhamento e formação continuada, pode colocar em questão o caráter da atuação dos movimentos sociais parceiros. Isso pode refletir na concretização da proposta contra-hegemônica do programa. Afinal, segundo Caldart (2004, p.07), referindo a educação do campo

O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido através do protagonismo dos Movimentos Sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo.

Logo, esse protagonismo deve se fazer presente não só na conquista do projeto junto ao INCRA, mas também na melhor formulação das ações desse projeto, buscando efetivar uma proposta de educação que busque a emancipação dos sujeitos que o demandaram.

No entanto, para melhor analisar o potencial do caráter emancipatório do PRONERA/UEFS é preciso não só avaliar os parceiros, a equipe pedagógica e o Plano de Trabalho desenvolvido. Por isso, no próximo capítulo será abordado como a proposta defendida por esse projeto específico foi operacionalizada na dinâmica institucional, dialogando com as especificidades do PRONERA, com a discussão que permeava a educação do campo no período e estabelecer parâmetros com o caráter contra-hegemônico atribuído a ambos.



## **CAPÍTULO 4**

### **O PRONERA/UEFS 2005-2008 EM SUA DINÂMICA INSTITUCIONAL:**

#### **qual o potencial da contra-hegemonia?**

A elaboração do Projeto PRONERA/UEFS e seu planejamento inicial na esfera institucional foram analisados no capítulo três. Agora, torna-se necessário compreender em que medida esse projeto constituiu-se como um programa educacional de caráter contra-hegemônico. Para isso, esse capítulo foi estruturado da seguinte forma: inicialmente foi analisado a concepção de educação no projeto e nos documentos produzidos para a capacitação inicial do PRONERA/UEFS 2005-2008, além de perceber qual a compreensão de educação do campo presente nesses textos; na segunda seção foi estudado como se deu a formação continuada, percebendo em que pilares teóricos ela foi construída; por fim, foi investigado o projeto como um todo por meio dos relatórios finais produzidos, tendo um panorama da dinâmica do projeto na instituição.

Almejando dar conta do objetivo dessa pesquisa, foram analisados, à luz da teoria crítica, os seguintes documentos: o projeto do PRONERA/UEFS 2005-2008; o parecer de 2005 da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA sobre o projeto; dois módulos produzidos para a capacitação inicial e oferecidos aos coordenadores locais e monitores alfabetizadores em dezembro de 2006; o relatório de capacitação inicial de 2007 entregue ao INCRA; dez relatórios elaborados pelos ministrantes da capacitação inicial e entregues a UEFS em 2007; 23 relatórios de visitas de acompanhamento para formação continuada elaborados em 2007 por professores orientadores e bolsistas universitários; 11 relatórios finais elaborados em 2008 pelos bolsistas universitários e um professor orientador; o Relatório Final do projeto, elaborado em 2010 pela equipe do projeto; o Relatório de Metas Físicas, elaborado no final do projeto em 2007, que analisou as metas alcançadas; o parecer do INCRA sobre esse último documento; o Ofício nº023/2010, elaborado pela UEFS para tratar de pendências com o INCRA sobre o projeto.

#### **4.1 – A concepção de educação do PRONERA/UEFS 2005-2008: o projeto e a capacitação inicial dos monitores alfabetizadores e dos coordenadores locais**

Essa seção buscou analisar a concepção de educação do PRONERA/UEFS 2005-2008 a partir do projeto e da capacitação inicial dos monitores alfabetizadores e coordenadores locais. Além disso, foi investigada a compreensão de educação do campo presente nesses documentos.

O processo formativo inicial, diferente das 120h previstas inicialmente, teve duração total de 80h e ocorreu entre os dias dois e onze de dezembro de 2006 na cidade de Feira de Santana, as vésperas do início das aulas nos acampamentos e assentamentos, tendo como principal público alvo os 12 coordenadores locais e 120 monitores alfabetizadores, que foram indicados pela FETAG-BA e Pastoral Rural, sendo avaliados e respaldados pela UEFS (FEIRA DE SANTANA, 2005, 2007).

- **A proposta pedagógica no projeto: traços de uma concepção de educação**

Buscando compreender a concepção de educação presente no projeto do PRONERA/UEFS, foram analisadas a justificativa, os objetivos, a proposta pedagógica e metodológica, os princípios orientadores e a proposta curricular.

O projeto foi justificado por vários fatores, dando pistas sobre a concepção de educação do projeto, a saber: propiciar “os saberes e conhecimentos que apontem para os avanços da sociedade contemporânea, comprometida com a comunidade local, bem como atender as especificidades da Educação **no** Campo [...]”; preparar os “recursos humanos” para atuarem frente as “transformações aceleradas que neste início de milênio se fazem sentir em todos os domínios, [...] principalmente no tocante a Educação **no** Campo”; atender as exigências do mundo globalizado; alfabetizar jovens e adultos “apontando para uma nova perspectiva teórico-metodológica de efetivar a educação do campo, contextualizada, desvendando as suas potencialidades a fim de transformar as problemáticas emergentes em alternativas reais de possibilidades” (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.08-09, **grifos nossos**).

Paralelo a esses argumentos, ainda na justificativa, aparece que

A tomada de consciência é o marco referencial desse Projeto de Educação que se fundamenta numa corrente de pensamento libertadora, crítica e humanista, referendada pelo conceito de território não como um espaço geográfico, mas um espaço político de ações e de poder, de um povo que através da resistência histórica luta contra um projeto que vai de encontro às transformações no campo, - o campo da Reforma Agrária -, visando desenvolver nesse espaço novas relações sociais (FEIRA DE SANTANA, 2005, p. 08-09).

Percebe-se também alguns elementos sobre a proposta de educação presentes nos objetivos do projeto:

Analisar a educação de jovens e adultos em áreas de assentamentos da reforma agrária, à luz de referenciais teóricos que possibilitem a compreensão dessa etapa do processo educativo, refletindo sobre os valores sócio-culturais construídos em espaços de educação do campo;

[...]

Desenvolver ações alfabetizadoras, de maneira autônoma, planejando, complementando e avaliando atividades significativas que permitam a valorização dos sujeitos como cidadãos;

[...]

Desenvolver competências e habilidades, conhecimentos e atitudes, que permitam relacionar não apenas o saber fazer, mas ao saber ser, ao saber conviver, respeitando a diversidade cultural e os conhecimentos dos atores envolvidos (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.16).

Nota-se que a referência à educação do campo aparece junto à necessidade de desenvolver competências para saber ser, fazer e conviver, dando indícios de uma possível referência aos pressupostos presentes nos ideários pedagógicos que ganharam força no final da década de 1990 – como uma orientação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da UNESCO para os princípios da educação para o século XXI.

A proposta pedagógica e metodológica foi apresentada como oriunda de uma concepção de “educação problematizadora, dialógica e participativa” (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.19) e parte do entendimento de que

[...] a educação é uma prática social, construída historicamente, ligada ao processo da atividade cognitiva e produtiva dos homens, quanto ao sistema educacional, à vida concreta e aos saberes necessários para uma melhor socialização do conhecimento (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.17).

Esse trecho foi colocado no documento sem fazer referências a quais teóricos embasaram essa proposta de educação. Isso acabou dificultando a compreensão de quais autores fundamentaram os objetivos do projeto apontados anteriormente.

Entre os princípios orientadores estavam o diálogo, a práxis e a transdisciplinaridade, no intuito de contemplar a diversidade do campo em seus múltiplos aspectos, além de pontuar como princípios políticos-pedagógicos a inclusão, a participação, a interação e a multiplicação (FEIRA DE SANTANA, 2005).

Com isso, os princípios citados no documento indicam a possibilidade do projeto pautar-se numa gestão participativa, dialogando com as propostas de educação do campo e com o debate sobre educação desenvolvido pelo MST e a CONTAG durante a década de 1990.

A proposta curricular traz a concepção de flexibilidade, com o intuito de respeitar a diversidade dos alunos envolvidos. Com essa perspectiva, os monitores alfabetizadores e os coordenadores locais teriam capacitação em: Fundamentos da Educação, Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade, Estudos da Natureza e Artes. Aos alfabetizandos a formação seria com ênfase em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Artes (FEIRA DE SANTANA, 2005). Com relação aos *Fundamentos da Educação*, em seus conteúdos destinados a capacitação dos monitores alfabetizadores, aparece de forma pontuada o “Pensamento de Paulo Freire; A Educação do Campo” e em *Língua Portuguesa* “Alfabetização por Letramento. Psicogênese da Língua escrita” (FEIRA DE SANTANA, 2005, p.20).

Essas questões foram apontadas no parecer da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, assinada em dezoito de fevereiro de 2005 por Mônica Castagna Molina, que no período era Coordenadora Nacional do PRONERA. Ao aprovar o projeto, o parecer afirma que existe uma consistente fundamentação teórico-metodológica, coerente com as propostas contidas no Manual de Operações vigente no período<sup>112</sup>.

Existe uma fundamentação para o desenvolvimento do projeto, tem objetivos claros, apresenta os procedimentos operacionais e a matriz curricular para a alfabetização e para a capacitação dos educadores do campo compatíveis com os princípios do Programa [...] (BRASIL, 2005, p. 01).

Diante do exposto, o projeto foi construído dentro do modelo exigido pelo Manual de Operações de 2004, descrevendo, em alguns momentos, o texto tal qual se apresentava nesse documento regulador, com poucas alterações. No entanto, apesar do parecer favorável da Comissão Nacional Pedagógica do PRONERA, não ficou evidente qual foi o referencial teórico adotado pelos parceiros do projeto, apesar o termo *educação do campo* aparecer nos objetivos, na justificativa e na proposta curricular de Fundamentos da Educação<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> O parecer de aprovação do projeto PRONERA/UEFS 2005-2008 está disponível nos arquivos da Superintendência Regional do INCRA, em Salvador – BA.

<sup>113</sup> Na verdade, percebe-se que houve um esforço dos parceiros do projeto em apresentar na escrita termos-chaves presentes no Manual de Operações de 2004 (como flexibilidade, transdisciplinaridade, diálogo, dentre outras), porém sem uma fundamentação teórica precisa.

Com relação a justificativa, pode-se inferir várias ideias de “atender exigências do mundo globalizado”, quando não é feito um debate de classe anterior. Nos objetivos, aparecem elementos que podem indicar uma proposta pedagógica que relaciona a educação do campo e a formação de uma consciência crítica e libertadora, com a necessidade de formar o cidadão para desenvolver competências de forma autônoma. A proposta pedagógica e metodológica, apesar de citar o termo *educação problematizadora*, não faz referências aos teóricos que respaldam esse termo ou ao debate sobre educação do campo. A matriz curricular, apesar de citar o “pensamento de Paulo Freire” e a “educação do campo”, não insere esse teórico e a discussão sobre essa concepção de educação de forma evidente no corpo do texto, apesar de se referir a uma “corrente de pensamento libertadora, crítica e humanista” e Freire aparecer como um conteúdo do currículo de Fundamentos da Educação.

Ademais, no projeto não foi apresentado o cenário educacional e político das localidades e regiões contempladas, citando apenas os nomes e dados numéricos sobre elas (como o número de alfabetizandos e alfabetizadores). Sobre essa questão, o parecer da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA afirma que

O histórico está mais voltado para a caracterização da universidade e a área do projeto que alcançará 35 municípios e 61 assentamentos. Sugere-se que no primeiro relatório parcial seja apresentada as condições gerais da educação do Estado e na região; as condições educacionais nas áreas de reforma agrária (BRASIL, 2005, p.01)<sup>114</sup>.

Dessa maneira, os dados dão indícios de que a proposta não foi elaborada a partir de um diagnóstico inicial bem estruturado, podendo indicar que os objetivos traçados, a justificativa, os princípios orientadores, a matriz curricular e a proposta pedagógica e metodológica presentes no documento não levaram em consideração de forma sistemática as condições específicas dos acampados e assentados contemplados através da indicação da FETAG-BA e da Pastoral Rural.

Além disso, em alguns momentos no texto do projeto aparece o termo *educação no campo*, parecendo referir-se mais a um lugar do que a uma concepção de educação. Isso pode ser um indício de uma leitura superficial sobre a temática, que pode ser constatada pela incipiente referencial bibliográfico que aparece no documento<sup>115</sup>, visto que esse

---

<sup>114</sup> Esse relatório parcial sugerido pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, caso tenha sido elaborado, não foi encontrado entre os arquivos do INCRA e da PROEX/UEFS.

<sup>115</sup> Em suas referências bibliográficas, aparecem apenas dois textos e Paulo Freire não está entre eles, a saber: um sobre EJA e outro sobre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável. Essa segunda referência, propõe-se a fazer um debate entre educação do campo e desenvolvimento rural sustentável, a partir da experiência de uma escola rural na Bahia, buscando compreender se a proposta pedagógica

debate não aparece no projeto, podendo colocar em questão, inclusive, o parecer favorável dado pela Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA.

Assim, percebe-se que o projeto deixou algumas questões em aberto, principalmente sobre o referencial teórico adotado – que, dentro do universo da educação popular e educação do campo, deve possuir um recorte evidente de classe (RIBEIRO, 2010). Essas questões foram elucidadas através da análise da documentação produzida para a capacitação inicial.

- **A capacitação inicial: a concepção de educação do projeto em evidência**

Para a capacitação inicial, foram elaborados cinco módulos, distribuídos a todos os cursistas (coordenadores locais e monitores alfabetizadores), propondo formação em Fundamentos da Educação, Leitura e Escrita, Matemática, Arte e Educação e Ciências Sociais e da Natureza, tal qual previsto no projeto. Todos os módulos foram organizados e ministrados pelos professores orientadores, que não eram docentes da UEFS, e alguns professores convidados que possuíam vínculo com essa universidade (FEIRA DE SANTANA, 2006)<sup>116</sup>. Para as análises que se seguem, foram selecionados os dois primeiros módulos citados, pois fundamentaram a proposta pedagógica do projeto.

Lembrando que essa proposta de formação, segundo dados presentes no projeto e seguindo as orientações do Manual de Orientações do PRONERA de 2004, deveria ser elaborada pela UEFS, o INCRA, a FETAG-BA e a Pastoral Rural, sendo que a demanda por um outro modelo de educação partiu dos dois últimos.

Com isso, a capacitação inicial seria o momento para começar ou aprofundar a construção das bases teóricas que norteariam as atividades político-pedagógicas nos assentamentos e acampamentos. A partir daquele momento, as aulas iriam ser iniciadas. Os monitores alfabetizadores estariam incumbidos de ministrarem as aulas, os coordenadores locais de acompanhar esse processo e a Coordenação Pedagógica de oferecer a formação continuada, com o devido acompanhamento pedagógico dos movimentos parceiros e do INCRA (FEIRA DE SANTANA, 2005).

---

construída estava voltada para a realidade local. No entanto, o autor, Edmerson Reis, não se propõe a fazer um debate mais aprofundado sobre educação do campo em nenhum dos quatro capítulos de seu livro. A obra mencionada é: REIS, E. S. **Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro, BA. Bahia: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

<sup>116</sup> Entre os professores convidados, destacam-se: o professor Miguel Almir Lima de Araújo e a professora Flávia Cristina de Macedo Santana, na época ambos lotados no Departamento de Educação da UEFS.

A proposta de educação presente no módulo Fundamentos de Educação não faz referência à educação do campo, apesar dessa temática ter aparecido no projeto como um conteúdo a ser trabalhado nessa capacitação. Contudo, pautando-se em Levy Vygotsky e Paulo Freire, foi salientado a necessidade de: desenvolver “ação consciente das classes populares sobre seu próprio processo de libertação”, problematizar a prática e perceber o processo educativo como um ato político (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.04-05). Segundo Souza (2012) e as informações presentes nos cadernos de educação do MST analisados no segundo capítulo, esses dois teóricos foram duas importantes referências para as propostas de educação dos movimentos sociais do campo na década de 1990.

No entanto, as propostas desses autores no documento aparecem relacionadas aos ideários educacionais presentes no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório de Delors) – aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, que respaldam o lema “aprender a aprender” – culminando na defesa de uma avaliação socioconstrutivista. Referindo-se aos “pilares que dão sustento ao conhecimento”, cita-se:

Em 1993, a ONU (Organização das Nações Unidas) organizou um encontro com mais de 150 Nações do mundo para discutir sobre a EDUCAÇÃO. Como fruto dessa discussão a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), sob a presidência de Jacks Delors, em 1997/98 sugere alguns princípios para a educação do século XXI. Aprender a Conhecer [...] Aprender a Fazer [...] Aprender a Conviver [...] Aprender a Ser. (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.06).

O lema “aprender a aprender” fundamentou o modelo construtivista defendido no módulo, que pauta-se na ideia de perceber o “jovem e adulto como **sujeito** de seu próprio desenvolvimento”, como indivíduos “autônomos, intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar decisões por conta própria)” (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.10). Segundo as ideias presentes nesse documento da capacitação inicial, essa percepção de educando implica em “mudanças fundamentais nos conteúdos” (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.10). Coll e Solé (2006), ao defenderem o construtivismo, apontam a importância da centralidade no educando e a forma como este se apropria do conteúdo:

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma *representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo* que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumidamente, possam dar conta da novidade (COLL, SOLÉ, 2006, p.19-20, *grifos nossos*).

Esse modelo construtivista de educação é perceptível na forma como as ideias de Vygotsky e Freire são utilizadas no módulo em análise. Quando refere-se a *aprendizagem*

*significativa*, a ênfase é na valorização e interação entre as pessoas, enaltecendo o aspecto afetivo na relação professor/aluno, que deve respeitar “o conhecimento prévio de cada indivíduo como suporte de aprendizagens cada vez mais significativa”, sob a perspectiva de Vygotsky (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.05). Abordando a *pedagogia problematizadora* e seu caráter dialógico, percebe-se que o caráter dialético centraliza-se na relação professor/aluno, além de afirmar que a educação problematizadora formará sujeito “carregado de compromisso com a sua comunidade e consigo mesmo”, utilizando Freire (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.05)<sup>117</sup>.

Dessa maneira, percebe-se uma limitação no uso das ideias desses autores, buscando dar ênfase no aluno, em sua relação consigo mesmo, com o professor e com a comunidade local, por meio de uma breve síntese. Tudo isso culminando nos ideários educacionais defendidos pelo Relatório de Delors, apontado como uma importante diretriz colocada pela ONU e UNESCO para a educação a ser desenvolvida no século XXI (FEIRA DE SANTANA, 2006).

O modelo construtivista de educação se faz presente também no módulo de Leitura e Escrita. Buscando um referencial de como alfabetizar, a proposta gira em torno do debate sobre letramento realizado por Magda Soares e da psicogênese da língua escrita por meio de Emilia Ferreiro e Ana Taberosky<sup>118</sup>. No que se refere ao letramento, a proposta foi alfabetizar a partir do uso de textos:

Propõe-se a selecionar os tipos de textos de que os educandos têm mais conhecimentos prévios: listas, cartas, bilhetes, receitas, provérbios, letras de músicas, contos tradicionais, literatura de cordel, anúncios, propagandas, rótulos (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.10).

Por meio desse excerto, percebe-se que, entre os textos sugeridos, existe uma predominância de suportes textuais mais ligados a realidade imediata dos sujeitos. Não aparece a indicação de leis, contrato de trabalho, atas de assembleia ou outros textos que se relacionem diretamente com a luta por terra, por exemplo. Ademais, a proposta de educação do projeto aparece mais relacionada a centralidade no indivíduo por meio do construtivismo, quando foi feita a defesa das ideias de Ferreiro e Taberosky:

Entre os anos de 1974 e 1976, Emilia Ferreiro e Ana Taberosky, pesquisadoras da universidade de Buenos Aires, e ainda outras pesquisadoras de diferentes

---

<sup>117</sup> O debate sobre a pedagogia de Paulo Freire foi desenvolvido no capítulo um. Para saber mais ver Freire (2015) e Ribeiro (1999).

<sup>118</sup> Sobre a diferença entre alfabetização e letramento ver Soares (2004). A proposta de Emília Ferreiro e Ana Taberosky está na obra produzida por elas, cujo título é “Psicogênese da Língua Escrita”. Vale salientar que Emília Ferreiro, em seu doutorado, foi orientada de Jean Piaget, sendo influenciada pelas ideias desse teórico. Sobre o debate do construtivismo a partir desses autores, ver o livro “Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro”, de Maria da Graça Azenha, publicado pela Editora Ática.



regiões, desenvolveram um estudo que tinha como *objetivo principal buscar explicações para os processos pelos quais o indivíduo* chega a ler e a escrever, chega a compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que essa se constitui no seu objeto de atenção. Era uma tentativa de interpretar o processo *do ponto de vista de quem aprende* (FEIRA DE SANTANA, 2006, p.21, *grifo nosso*).

Segundo Duarte (2004), o movimento construtivista ganhou força no Brasil a partir da década de 1980. Para esse autor, o construtivismo, pautado no lema “aprender a aprender”, gera um esvaziamento da função da escola, estando ligado “ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (DUARTE, 2005, p.217). Por isso, é importante levar em consideração o contexto político em que esse movimento se desenvolveu:

Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema "aprender a aprender" é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (DUARTE, 2004, p.30).

Assim, para esse autor, a adoção do construtivismo sustentado pelo lema “aprender a aprender” como referência para a educação, não pode ser desvinculada desse contexto. Com isso, ao unir pontuais ideias de Vygotsky e Freire aos ideários educacionais presentes no Relatório de Delors, conformando um modelo construtivista de como alfabetizar, ocorreu uma adesão a uma concepção de educação que ideologicamente não relaciona-se com a emancipação dos sujeitos envolvidos. Segundo Duarte (2004), essa conciliação de diferentes teorias relaciona-se com a manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional. Assim, essa conformidade pode descaracterizar a proposta de Vygotsky<sup>119</sup> – que tem como fundamentos o marxismo – e a pedagogia do oprimido debatida por Freire. Segundo Duarte (2004, p.03),

[...] o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX<sup>120</sup>.

<sup>119</sup> Para Duarte (2004, p.02-03), os autores que fazem essa releitura das ideias de Vygotsky “o afasta do universo político-ideológico de luta de superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista”. Por isso a psicologia vigotskiana não pode ser desvinculada do “universo filosófico marxista e do universo político socialista”. Assim, a aproximação do pensamento de Vygotsky ao lema “aprender a aprender”, segundo o mesmo autor, busca neutralizar o fortalecimento de um pensamento educacional marxista, que tenha como meta superação do modo de produção capitalista.

<sup>120</sup> Filiando-se a pedagogia histórico-crítica, Duarte (2004, p.01) afirma que o lema “aprender a aprender” “significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade para o próximo século”, corroborando com a hegemonia do

Esse debate relaciona-se também com a escolha de Ferreiro e Taberosky como referências de como alfabetizar. Segundo Francioli, Marsiglia e Duarte (2009) esse modelo de alfabetização conforma uma perspectiva individualista, em que o educando torna-se construtor do próprio conhecimento a partir do cotidiano imediato, pois para “os construtivistas, os novos saberes sempre são gerados a partir dos conhecimentos prévios, que são por sua vez gerados no cotidiano e considerados significativos para o indivíduo em razão de sua utilidade prática” (FRANCIOLI, MARSIGLIA E DUARTE, 2009, p.195), dificultando o estabelecimento de relações com a totalidade que compõe a realidade e o domínio do conhecimento que possa ser instrumento de luta por emancipação.

Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos [...] Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a superação da sociedade capitalista (DUARTE, 2004, p.10).

Faz-se importante ressaltar que a educação do campo valoriza os saberes produzidos pelo campesinato, através do cotidiano do trabalho com a terra por exemplo – afinal, historicamente a educação formal estigmatizou esses saberes. No entanto, na proposta presente nos documentos analisados, ocorreu uma limitação do seu caráter emancipador, pois o cotidiano aparece na capacitação inicial como o lugar comum, não propondo o estabelecimento de vínculos com a questão agrária – tema que não aparece no debate e que é essencial para a educação do campo.

Freire (2015) defende a reflexão sobre a realidade vivida pelo oprimido como meio de efetivar uma pedagogia transformadora – o cotidiano de opressão seria o ponto de partida e de chegada no processo emancipatório construído pelos oprimidos. No entanto, no projeto aqui em análise, o cotidiano não possui esse viés político-transformador. Para esse autor “o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é o reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 2015, p.53).

---

capital no campo educacional. Para o mesmo autor, uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias que atendem aos interesses da burguesia, como as centradas no lema “aprender a aprender”, é que essas últimas “são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso a verdade” (DUARTE, 2004, p.05).

Percebe-se então que, com a centralidade no aluno e em seu cotidiano imediato, a proposta pedagógica presente nos documentos desse projeto acabou por filiar-se ao que Duarte (2004) chamou de “discurso educacional contemporâneo”, buscando agregar pontuados aspectos de algumas correntes filosóficas, mesmo que essas concepções sejam inconciliáveis:

[...] uma estratégia que está se disseminando no discurso educacional contemporâneo, estratégia essa que consiste em elaborar uma mistura de princípios oriundos de distintas concepções filosóficas e políticas sobre a educação numa pretensa superação da unilateralidade ou das limitações de cada concepção e numa pretensa incorporação das contribuições de todas as concepções educacionais (DUARTE, 2004, p.53).

Essa estratégia foi denominada por Duarte (2004) como *construtivismo eclético*<sup>121</sup>, “que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas correntes psicológicas e educacionais” (DUARTE, 2004, p.58). Coll e Solé (2006, p.25) evidenciam esse caráter eclético do construtivismo, afirmando que essa concepção permite “fazer uma leitura integrada de diversas contribuições, obrigando, ao mesmo tempo, sem dúvida, a elaborar novas hipóteses e princípios”.

Assim, a proposta pedagógica do PRONERA/UEFS, sutilmente presente no projeto e de forma mais latente na capacitação inicial, filiou-se a esse discurso educacional contemporâneo, buscando agregar alguns elementos da psicologia vigotskiana e da pedagogia freireana, aos ideários pedagógicos do lema “aprender a aprender” presente no Relatório de Delors, centralizando o processo de alfabetização no aluno e em seu cotidiano imediato por meio de Ferreiro e Taberosky, culminando num modelo construtivista de educação<sup>122</sup>.

Dentro dessa lógica, a proposta de educação do PRONERA/UEFS, ao invés de dialogar com os princípios da educação do campo (como foi orientado pelo Manual de Operações de 2004 – ver quadro 06), balizou-se no construtivismo a partir do lema “aprender a aprender”. Esse lema impõe alguns pensamentos valorativos que relacionam-se com a necessidade de adaptação do sujeito aos imperativos neoliberais.

<sup>121</sup> O termo *construtivismo eclético* foi usado por Duarte (2004) ao analisar o lema “aprender a aprender” e o construtivismo presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil da década de 1990.

<sup>122</sup> Importante ressaltar que para Duarte (2004, p.14) “Vigotski considerava que essa psicologia [marxista] deveria incorporar o que houvesse de científico no campo dos estudos psicológicos, sem, entretanto, adotar qualquer tipo de ecletismo, nem deixar de considerar os limites e as inconsistências das várias escolas da psicologia”.

Entre eles, destacam-se: a ideia de autonomia numa perspectiva individualista, em que o alfabetizando deve desenvolver ações alfabetizadoras de forma autônoma, desenvolvendo a capacidade de aprender sozinho; a concepção de que a educação deve preparar o indivíduo para as mudanças do mundo globalizado, com foi apresentado na justificativa do projeto; que a atividade do aluno deve ser impulsionada por interesses dele mesmo, sem necessariamente estabelecer vínculos como a totalidade que compõe a realidade concreta, dando ênfase no local; e o relativismo pedagógico, visto que o módulos não privilegiaram uma determinada concepção ideológica, culminando num “construtivismo eclético”.

A noção de autonomia, voltada para o desenvolvimento de competências e de métodos próprios de aprendizagem, torna-se um ponto emblemático, visto que o projeto de sociedade que permeia as propostas de educação do campo e que deram origem ao PRONERA, vincula-se a movimentos sociais e sindicais do campo e não a indivíduos agindo isoladamente. Dessa forma, a noção de cidadania não é a do sujeito que age de forma individualizada, mas do cidadão que age em coletividade. Afinal, é a cidadania coletiva (GOHN, 2005) que gira em torno das ações desenvolvidas pelas classes subalternadas organizadas no campo.

Além disso, os quatro pilares que compõe o lema “aprender a aprender” (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser) e que são apresentados no módulo Fundamentos da Educação, não explicitam a abordagem dos conflitos agrários<sup>123</sup>.

A questão agrária tem como elementos principais a desigualdade, a contradição e o conflito. O desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo gerado, principalmente, pela renda capitalizada da terra, provoca a diferenciação do campesinato e conseqüentemente a sua destruição e recriação. Nesse processo, acontece a concentração da terra e a luta pela terra, produzindo implacavelmente o conflito (FERNANDES, 2003, p.36).

Assim, a adoção do lema “aprender a aprender” pode indicar que os conflitos inerentes à questão agrária não foram privilegiados no debate. O próprio Duarte (2004, p.50) afirma que os pilares desse lema difundem normas morais que tem como objetivo cercear a possibilidade de revolta social que busquem transformações estruturais na sociedade. Segundo Mascarenhas (2016), esses pilares colocam-se dentro das diretrizes

---

<sup>123</sup> Apesar do debate proposto por Duarte (2004) referir-se a educação escolar, suas ideias corroboram com as análises desse trabalho. Sabe-se que as questões relacionadas à educação do campo partem do pressuposto de que os sujeitos dos movimentos sociais (militantes) já trazem a problematização da questão agrária em seus conhecimentos prévios. Porém, o lema “aprender a aprender” e seus pilares possuem um viés político específico, assim como a concepção de educação do campo. Com isso, torna-se preciso explicitar esse lema e suas especificidades como uma contradição político-pedagógica do projeto em análise.

educacionais de cunho neoliberal para os trabalhadores, propondo uma formação que busca conciliar classes antagônicas. Referindo-se especificamente ao pilar aprender a conviver, a autora afirma que

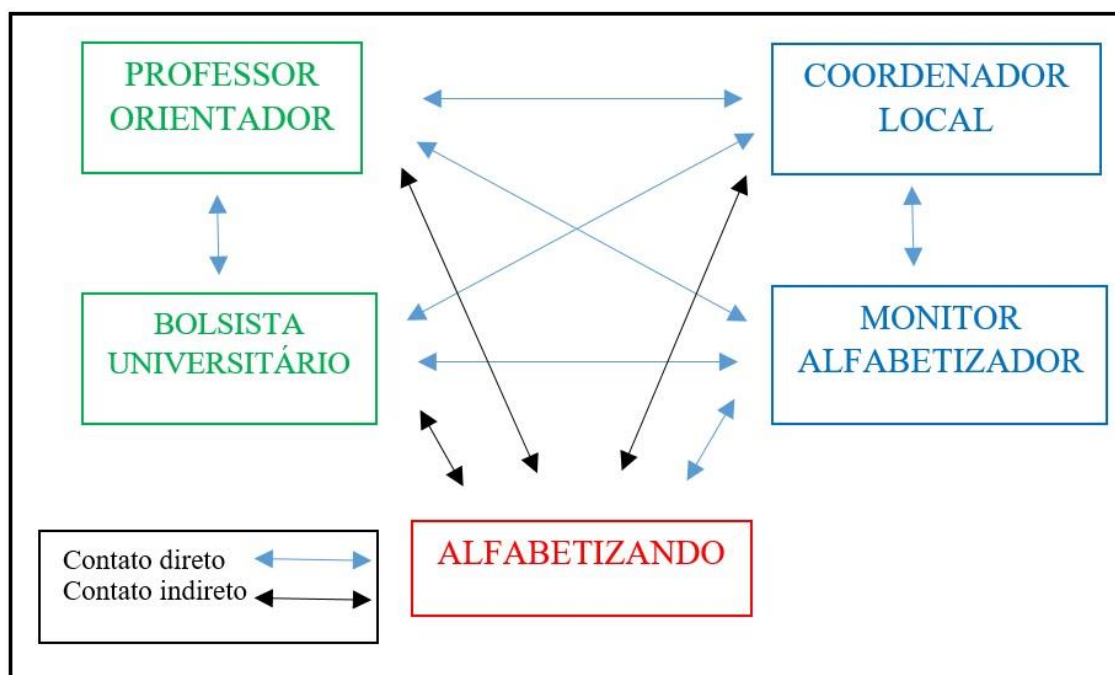
[...] esse pilar busca reduzir os conflitos, formar indivíduos pacíficos, com comportamentos adequados aos interesses dominantes. No próprio relatório [de Delors] é enfatizado que tensões entre classes sociais podem se transformar em solidariedade a partir da experiência e do prazer do esforço comum (MASCARENHAS, 2016, p.106).

Com isso, o discurso de “aprender a conviver” pode pôr em cheque o debate de luta de classes que funda os princípios da educação do campo, dentre eles o seu intrínseco vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura (CALDART, 2004) e sua relação com a construção de um novo projeto de sociedade forjado na luta pela terra (RIBEIRO, 2010). Esses dois princípios estão necessariamente vinculados a luta de classes, que pode ser negligenciada por meio do lema “saber conviver”. Segundo Ribeiro (2010), colocando a educação do campo dentro do universo da educação popular:

Não há acordo quanto à delimitação do conceito de educação popular, tal a multiplicidade de práticas às quais é aplicado, por isso é necessário pontuar alguns aspectos. O primeiro e fundamental é o corte de classe. [...] A educação popular tal como a compreendemos tem, portanto, um caráter de classe e é isso o que a distingue de um conceito abstrato de educação (RIBEIRO, 2010, p.47).

Dessa forma, concepção de educação adotada para o desenvolvimento do projeto, permite questionar o papel dos intelectuais orgânicos da FETAG-BA e da Pastoral Rural. A proposta formativa, segundo dados do projeto, aponta como princípios a participação, interação e o diálogo, tal qual aponta o organograma 05, que refere-se a relação entre a universidade e os movimentos sociais parceiros, principais sujeitos envolvidos nesse processo de formação.

ORGANOGRAMA 05: Princípios do PRONERA/UEFS 2005-2008 – diálogo, interação e participação



Fonte: Elaboração própria a partir de: FEIRA DE SANTANA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em áreas de assentamento**. Feira de Santana – BA, 2005.

Assim, sem desonerar os demais parceiros de sua responsabilidade, cabia aos sujeitos coletivos do campo, por meio de seus intelectuais, inserirem a questão agrária no debate e a educação do campo como concepção norteadora da proposta pedagógica, tornando-se pontos essenciais e indispensáveis ao projeto. A interação evidenciada no organograma 05 aponta para a necessidade de contínuo diálogo entre os sujeitos que estavam envolvidos na capacitação inicial, entre eles os militantes dos movimentos parceiros. Nessa interação, as questões pedagógicas e políticas relacionadas ao PRONERA, a educação do campo e a questão agrária no Brasil, deveriam emergir ao debate, principalmente por meio da FETAG-BA e a Pastoral Rural.

Dessa maneira, colocar a proposta do projeto orientada pelas diretrizes internacionais da ONU e da UNESCO, pode ter comprometido a formação inicial de muitos indivíduos que, segundo dados presentes nos relatórios finais, iriam ter sua primeira experiência em sala de aula na condição de alfabetizadores de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Desse modo, essa capacitação, além de exigir uma necessária

discussão sobre como alfabetizar, deveria compreender o PRONERA a partir das discussões sobre educação do campo e da questão agrária no Brasil.

Sendo assim, mais do que aparecer pontuadas ideias de Freire e Vygotsky na capacitação inicial, fazia-se necessário filiar-se a um referencial teórico-metodológico com recorte de classe que conduzisse todo o debate, todos os textos, e isso não estava presente nos documentos. Afinal, a leitura do cotidiano de luta vivido pelos sujeitos imergidos nos desafios trazidos pela questão agrária por meio da educação do campo, deve possuir uma intencionalidade explicitada, relacionando-se com a superação das relações sociais pautadas na hegemonia do capital, organizando a classe trabalhadora do campo para enfrentar esse desafio<sup>124</sup>.

- **A avaliação da capacitação inicial: dificuldades enfrentadas e uma outra concepção de educação do campo**

Após a capacitação inicial, a equipe do PRONERA/UEFS produziu o Relatório de Capacitação, apontando avanços e dificuldades percebidas naquele processo. Esses documentos também permitem compreender qual o significado de educação do campo no projeto. Afinal, o Manual de Operações de 2004 orientava para a adoção das referências teóricas da educação do campo para os projetos desse programa (BRASIL, 2004).

Quando confronta-se as informações dos documentos da Capacitação Inicial ao Relatório de Capacitação percebe-se importantes divergências<sup>125</sup>. Ao comentar sobre a Fundamentação Teórica, que corresponde ao módulo Fundamentos da Educação, colocou-se como um dos objetivos “discutir sobre as especificidades da Educação **no** Campo”, aparecendo como um conteúdo temático (FEIRA DE SANTANA, 2007, p.11,

---

<sup>124</sup> Faz-se importante salientar como foram construídos os outros três módulos da Capacitação Inicial. O módulo de Matemática, elaborado pelo professor orientador dessa área, coloca-se mais na perspectiva de um “como fazer”, furtando-se a um debate sobre a relação dessa ciência ao contexto específico da luta pela reforma agrária. O módulo Ciências da Sociedade e Natureza foi organizado por três pessoas, sendo duas professoras orientadoras. Na parte reservada a Ciências da Natureza, foi apresentada apenas uma coletânea de texto sobre biodiversidade, aparelho reprodutor masculino e feminino, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. No que concerne a Ciências da Sociedade, apresentou-se um relevante debate sobre reforma agrária e o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável (PADRS), que foi uma proposição construída pela CONTAG/CUT no VII Congresso Nacional em 1998, como foi analisado no capítulo dois. O módulo Arte Educação, que tem entre os organizadores uma professora orientadora, desenvolveu dois debates: um sobre a necessidade de trabalhar com a efetividade, lapidando os sentimentos mais nobres e outro relacionando educação, arte e cidadania. No entanto, nenhum faz referência ou dialoga com os princípios da educação do campo.

<sup>125</sup> O Relatório de Capacitação encontra-se disponível na Superintendência Regional do INCRA, em Salvador – BA.

**grifo nosso**). No entanto, o módulo citado nem sequer menciona o termo *educação do campo*.

A avaliação feita pelos ministrantes dos cursos durante a Capacitação Inicial nesse documento, aponta como satisfatório o resultado obtido naquele processo, afirmando que conseguiram motivar os participantes, mudando concepções sobre a ação pedagógica. Não foram apontados pontos negativos, pois, segundo informações presentes no documento, a formação atendeu as expectativas iniciais (FEIRA DE SANTANA, 2007).

No entanto, quando confronta-se esse relatório oficial, que foi entregue ao INCRA, com relatórios individuais produzidos pelos ministrantes do curso de capacitação inicial, entregues somente à UEFS, encontrou-se outros dados, que possibilitaram perceber os problemas que se fizeram presentes nesse processo formativo, tecendo críticas aos cursistas (coordenadores locais e aos monitores alfabetizadores).

Foram encontrados dez relatórios individuais<sup>126</sup>, que contemplam todas as áreas de formação trabalhadas na capacitação inicial. Esses relatórios, confirmaram o olhar positivo presente no texto entregue ao INCRA. Contudo, quase que unanimemente foi sugerida a formação continuada, devido à falta de experiência em sala de aula por parte dos cursistas.

[O] nível de entendimento dos cursistas é aquém das expectativas para entender à proposta apresentada, [isso] dificulta atingir objetivos desejados. [...] Solicito dos coordenadores e envolvidos no processo que encaminhem para as capacitações pessoas [coordenadores locais e monitores alfabetizadores] com o nível de escolaridade completo (RELATÓRIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, 2006, p.01-02).

Vale ressaltar que detectamos alfabetizadores com perfil não adequado para serem alfabetizadores [...] Sugestão: Maior cuidado da Fetag na seleção dos alfabetizadores (RELATÓRIO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO, 2006, p.02).

Percebemos que por conta da inexperiência da maioria, necessitaremos durante a capacitação continuada intensificar alguns aspectos específicos da formação docente [...] (RELATÓRIO DE LEITURA E ESCRITA, 2006, p.02).

Houve problemas com relação ao ritmo [de aprendizagem] e a compreensão de alguns conceitos (RELATÓRIO DE MATEMÁTICA, 2006, p.02).

Quanto as dificuldades percebemos a falta de habilidade com a leitura e escrita por parte de alguns cursistas. Estes demonstram dificuldades de interpretar os textos proposto no curso, entretanto, isso não inviabilizou por completo os trabalhos [...] (RELATÓRIO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE, 2006, p.01).

Percebe-se que os ministrantes de todas as áreas de formação afirmaram que os cursistas não possuíam os conhecimentos ou a experiência almejada para o

---

<sup>126</sup> Esses relatórios individuais elaborados pelos ministrantes da capacitação inicial estão disponíveis nos arquivos da PROEX/UEFS.



desenvolvimento das atividades nos espaços educativos. Isso pode indicar a ausência de formação sobre a concepção de educação para as respectivas bases da FETAG-BA e da Pastoral Rural. Apesar dessas afirmações, todos os relatórios constam o reconhecimento de que houve grande esforço dos coordenadores locais e monitores alfabetizadores para entender os temas trabalhados e que as dificuldades não inviabilizaram totalmente os trabalhos – evidenciando o interesse dos cursistas em participar do projeto.

No entanto, como foi constatado, todo o esforço dos cursistas, apresentando dificuldades de leitura e escrita por exemplo, foi direcionado para uma proposta teórico-metodológica questionável e não centralizada no debate sobre educação do campo e na luta pela reforma agrária, sem colocar a categoria trabalho como referência para o ato de ensinar, por exemplo.

Corroborando com a afirmação anterior, nos anexos do Relatório de Capacitação existe uma seção intitulada “Trabalhando Conceitos de: Educação e Educação **no** Campo” (**grifo nosso**). Esse anexo apresenta produções a punho dos cursistas sobre esses conceitos. Além de comprovar as dificuldades mencionadas nos relatórios individuais dos ministrantes da capacitação inicial entregues à UEFS, indicam que houve um debate sobre educação do campo durante esse curso, apesar do mesmo não ser contemplado nos módulos elaborados.

Educação **no** campo. Mostrar uma nova realidade, pois todos são capazes de aprender, para se tornarem independentes.

Educação **no** campo é mostrar um mundo novo de aprendizagem, de conhecer as letras, os números. Gosto de fazer seu nome sem usar o dedo. Mostrar que com chingamento não consegue nada e sim com muita educação de ir e vir independente.

O que é educação **no** campo? É uma educação que as pessoas estão acostumadas com a realidade deles.

Educação do campo. É levar novos conhecimentos a pessoas que moram no campo. mostrar o que eles não vêem. Cria novas expectativas de vida, pois eles vão saber conhecer seus direitos e deveres que até ai não tem, levar muita informação e também conhecer novos conhecimentos” (FEIRA DE SANTANA, 2007, **grifos nossos**).

Os textos produzidos permitem inferir, a partir da produção dos módulos analisados anteriormente, que a inserção do tema educação do campo foi incipiente, não possuindo uma compreensão da complexidade do debate. Além disso, essas citações indicam que os militantes da FETAG-BA e da Pastoral Rural presentes na capacitação inicial – sujeitos que constituem as suas respectivas bases – pareciam não possuir uma formação a partir da concepção de educação do campo. Essa formação, que também é uma formação política, não apareceu nos documentos analisados.

Com isso, os dados presentes nos documentos do PRONERA/UEFS, deram indícios de que a compreensão de educação do campo por parte da tríade que compõe o projeto, relaciona-se mais ao lugar do que a uma proposta de sociedade – já que a proposta pedagógica e do Plano de Trabalho são elaborados pelos parceiros (FEIRA DE SANTANA, 2005). Isso pode justificar os inúmeros usos do termo *educação no campo* na redação do projeto, no relatório da capacitação inicial e nos textos produzidos pelos cursistas, sem mencionar a superficial inserção do tema educação do campo na capacitação inicial.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2009, p.41).

Essas evidências tornaram-se mais contundentes quando analisou-se as referências bibliográficas da capacitação inicial e do relatório produzido sobre esse evento. É emblemática a ausência de qualquer autor que discuta educação do campo ou a questão agrária no Brasil. Num projeto feito em 2005, capacitação inicial produzidos em 2006 e relatório sobre essa capacitação construído em 2007, torna-se questionável a ausência de produções acadêmicas significativas sobre essas temáticas, caso houvesse interesse dos parceiros para tal. Muitos textos importantes sobre esses temas foram produzidos até aquele período, como Benjamin e Caldart (2000), Caldart (2002, 2004), Fernandes (2000, 2003), Fernandes e Molina (2004), Costa (2004) e Costa (2005), o texto “Por uma educação do campo” de 2004, organizado por Miguel Arroyo, Caldart e Molina.

Assim, a formação de intelectuais organicamente ligados a classe subalternada por meio de um projeto educacional de caráter contra-hegemônico pode ter sido comprometida. Isso torna-se mais emblemático quando a proposta pedagógica adotada pelo projeto é respaldada por sujeitos coletivos subalternizados do campo, sendo que um deles (a FETAG-BA) é ligada a CONTAG, que participou dos debates sobre educação do campo e do PRONERA desde a década de 1990<sup>127</sup>. Essa situação fica mais alarmante porque, segundo Duarte (2004, p.42), a filiação ao lema “aprender a aprender” “implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea”.

---

<sup>127</sup> Há relatos de que a Pastoral Rural se inseriu nos debates sobre a educação do campo desde o final dos anos 1990, mas isso não foi encontrado nos documentos aqui analisados.

Dessa forma, com base na documentação analisada, a perspectiva contra-hegemônica da educação do campo, que deveria se inserir nos projetos do PRONERA, ficou comprometida no projeto e na capacitação pedagógica inicial, momentos importantes para todo o desenvolvimento das atividades. Na próxima seção será analisado o desdobramento dessa questão a partir do desenvolvimento da formação continuada.

#### **4.2 – A formação continuada do PRONERA/UEFS 2005-2008: as propostas de educação do campo em cheque**

Diante da análise anterior, percebe-se que tanto o documento do projeto, quando os da capacitação inicial apresentaram limites no que se refere a inserção do PRONERA/UEFS 2005-2008 dentro do debate sobre as propostas de educação do campo.

Seguindo as diretrizes do Plano de Trabalho, para dar prosseguimento ao processo formativo, foi desenvolvida a formação continuada como uma estratégia para acompanhar o desenvolvimento das atividades nos acampamentos e assentamentos. Essas visitas estavam previstas para ocorrerem mensalmente, sendo responsabilidade da Coordenação Pedagógica do projeto organizá-las, juntamente com os professores orientadores, a partir das demandas criadas pela FETAG-BA e Pastoral Rural e sob o acompanhamento do INCRA. Os encarregados pelas visitas seriam os professores orientadores e os bolsistas da UEFS, viajando, segundo demonstram os relatórios finais e o Relatório de Capacitação, de forma alternada.

Buscando compreender a proposta de educação do projeto a partir da formação continuada, foram analisados 23 relatórios de visitas de acompanhamento realizadas nos doze pólos em que foi dividida a área de abrangência do projeto<sup>128</sup>. Esses documentos permitem analisar a proposta de educação presente nos planejamentos das visitas que

---

<sup>128</sup> Esses relatórios de visita e acompanhamento foram encontrados na PROEX/UEFS, nos arquivos pessoais dos bolsistas universitários, dos professores orientadores e nos arquivos da Superintendência Regional do INCRA, em Salvador-BA. Todos esses documentos estavam arquivados na PROEX quando esse pesquisador deu início a seus trabalhos no Mestrado em Educação – PPGE/UEFS em 2015. No entanto, mesmo com a formalização junto à PROEX do pedido para acesso a esses arquivos e com a existência de um depósito para arquivamento de documentos antigos dessa pró-reitoria, grande parte da documentação foi descartada, tornando-se inacessível ao pesquisador. Ali existia ampla documentação que permitiria analisar esse projeto a partir de inúmeras perspectivas, possibilitando um grande leque de problematizações que poderiam resultar em boas monografias, dissertações e teses, principalmente porque permitiriam analisar a relação dos movimentos sociais com a universidade e o governo, uma inovação permitida pelos projetos do PRONERA. Porém, sem levar em consideração essas questões, a PROEX, que deveria fundamentar suas ações na pesquisa, produção e difusão do conhecimento, lamentavelmente descartou grande parte dos documentos do PRONERA/UEFS 2005-2008 no ano de 2016.

envolviam toda a equipe do projeto. Ademais, os encontros dos professores orientadores e seus bolsistas também tinham o intuito de fornecer capacitação a partir da proposta pedagógica do projeto, devendo reverberar nas visitas de acompanhamento<sup>129</sup>.

A análise do quadro 11 permite inferir que o número de visitas para formação continuada aos doze pólos ficou aquém do planejado inicialmente. Estavam previstos encontros mensais por pólo durante todo o ano de 2007. Como o projeto durou doze meses, o número total de viagens deveria ter sido 144. No entanto, somando-se todas as visitas, foram realizadas pouco mais de 23 viagens<sup>130</sup>. Para se ter uma compreensão dessa problemática, as últimas visitas aos pólos ocorreram no mês de julho de 2007, sendo que a maioria das turmas encerraram suas atividades somente em dezembro do mesmo ano.

Esses relatórios tornaram-se fundamentais para a compreensão da proposta que se fez presente na formação continuada. O Manual de Operações de 2004, ao dissertar sobre os projetos de EJA, cita a obrigatoriedade de elaborar relatórios de avaliação e acompanhamento. Nesse documento, ao citar o termo de referência para acompanhamento dos projetos em seus anexos, afirma-se que

Interessa ao PRONERA propor mudanças educacionais a partir de uma reflexão sobre as concepções de modelo de desenvolvimento, de Educação do Campo, de escola, de sujeitos, de sociedade e de Reforma Agrária que se deseja e que se está construindo no país (BRASIL, 2004, p.XII).

Em outro enxerto, esse documento cita que deve-se lembrar “que o relatório é o registro da memória e ao mesmo tempo contribui para a construção da história da Educação do Campo no Brasil” (BRASIL, 2004, p.LV), devendo apresentar indicadores quantitativos e qualitativos, incluindo a fundamentação teórica, que, segundo informações do documento, deve pautar-se na educação do campo.

Ocorreram apenas três planejamentos de viagens entre os meses de fevereiro e julho de 2007: o primeiro em fevereiro e março, o segundo em maio e o último em julho, conforme mostra o quadro 11.

---

<sup>129</sup> Nas referências dos relatórios foram utilizadas as siglas BU (Bolsista Universitário) e PO (Professor Orientador) para facilitar o acompanhamento da autoria desses documentos.

<sup>130</sup> Não foram encontrados os relatórios da segunda visita dos pólos 02 e 07. O pólo 03 foi visitado duas vezes, uma em fevereiro e outra em julho, mas não foram encontrados os relatórios, no entanto, o relatório final da bolsista responsável pelo pólo faz um breve resumo dessas visitas. Também não foi encontrado relatórios sobre o pólo 10, pois a bolsista universitária se desligou do projeto, gerando um acúmulo para a bolsista que era responsável pelo pólo 07 (RELATÓRIO 30, 2008)

QUADRO 11: Relatórios de visitas de acompanhamento do PRONERA/UEFS 2005-2008

Nº DO RELATÓRIO	PÓLO / MOVIMENTO	Nº DA VISITA	DATA DA VISITA	RESPONSÁVEL (IS) / FORMAÇÃO
01	01 / FETAG-BA	01	12 e 13 de fevereiro de 2007	Bolsista Universitário- BU /Biologia
02	02 / FETAG-BA	01	15 e 16 de fevereiro de 2007	BU / Pedagogia
03	04 / FETAG-BA	01	09 e 10 de fevereiro de 2007	BU / Geografia
04	05 / FETAG-BA	01	13, 14 e 15 de fevereiro de 2007	BU / Geografia
05	06 / FETAG-BA	01	25, 26 e 27 de março de 2007	BU / História
06	07 / FETAG-BA	01	13 e 14 de fevereiro de 2007	BU / Letras Vernáculas
07	08 / FETAG-BA	01	06, 07 e 08 de março de 2007	BU / Matemática
08	09 / PASTORAL	01	12 e 13 de fevereiro de 2007	BU / Matemática
09	11 / PASTORAL	01	15 e 16 de fevereiro de 2007	BU / História
10	12 / PASTORAL	01	21 e 22 de fevereiro de 2007	BU / Biologia
11	02 / FETAG-BA	02	26 de maio de 2007	Professor orientador – PO / Pedagogia
12	04 / FETAG-BA	02	09 e 10 de maio de 2007	PO / Geografia
13	06 / FETAG-BA	02	04 e 05 de maio de 2007	PO / História
14	08 / FETAG-BA	02	07 de maio de 2007	BU e PO / Matemática
15	01 / FETAG-BA	03	19 de julho de 2007	BU / Biologia
16	02 / FETAG-BA	03	26 e 27 de julho de 2007	BU / Pedagogia
17	04 / FETAG-BA	03	08 e 09 de julho de 2007	BU / Geografia
18	05 / FETAG-BA	02	08, 09, 10 e 11 de julho de 2007	BU / Geografia
19	07 / FETAG-BA	03	05 e 06 de julho de 2007	BU / Letras Vernáculas
20	08 / FETAG-BA	03	09, 10 e 11 de julho de 2007	BU / Matemática
21	09 / PASTORAL	02	09 e 10 de julho de 2007	BU / Matemática

22	11 / PASTORAL	02	09 e 10 de julho de 2007	BU / História
23	12 / PASTORAL	02	11, 12 e 13 de julho de 2007	BU / Biologia

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatórios de visita e acompanhamento elaborados por bolsistas universitários e professores orientadores do PRONERA/UEFS 2005-2008.

As primeiras visitas para acompanhamento e formação continuada, que ocorreram nos meses de fevereiro e março, foram realizadas pelos doze bolsistas universitários. Contudo, foram encontrados dez relatórios sobre esse processo formativo. Segundo dados dos documentos, as visitas, geralmente, eram divididas em três momentos principais: encontro com coordenador local (para conversar questões relacionadas ao pólo), a reunião pedagógica com o coordenador local e monitores alfabetizadores (para formação continuada e questões administrativas) e a visita aos espaços educativos (com o intuito de perceber como as atividades estavam sendo desenvolvidas pelos monitores alfabetizadores) – os demais relatórios possuem essa mesma organização.

De uma forma geral, a primeira impressão dada pelos dez relatórios é de que os monitores alfabetizadores precisavam de formação continuada, pois não compreenderam a proposta pedagógica apresentada na capacitação inicial, mais especificamente, a alfabetização por letramento a partir dos ideários pedagógicos defendidos no Relatório de Delors, que agregou alguns elementos das ideias de Vygotsky e Freire.

Para Barreto (2006), debatendo a formação permanente ou continuada para sujeitos que atuam na EJA, deve-se iniciar a formação continuada pouco depois da formação inicial.

Esta é a fase que consideramos fundamental do ponto de vista da formação, quando o educador vai analisando a sua prática com seus colegas, o formador e os autores de textos que o ajudam a compreender melhor o que faz e o anima na busca de formas mais adequadas e eficazes de fazer (BARRETO, 2006, p.95).

Para a autora, toda a formação deve visar a mudança da prática do educador, pois sem a uma formação continuada consistente a aprendizagem fica comprometida. Assim, o prosseguimento do processo formativo tornou-se importante para o desenvolvido de um programa educacional orientado por propostas bem demarcadas.

Dessa maneira, como foi dito, a necessidade de formação continuada para os monitores alfabetizadores e coordenadores locais ficou evidente nesses primeiros relatórios:

O momento da reunião pedagógica em que os alfabetizadores demonstraram mais dificuldades foi durante a realização do planejamento (RELATÓRIO 01, BU, 2007, p. 04).

Pontos relevantes: [...] Dá mais capacitação aos alfabetizadores (RELATÓRIO 03, BU, 2007, p. 04).

Os alfabetizadores querem compreender sobre os métodos, teorias e práticas utilizadas pelo PRONERA (RELATÓRIO 04, BU, 2007, p.03).

Tiveram dificuldade apenas com o planejamento e ficaram muito satisfeitos com a ideia de terem um acompanhamento, uma orientação (RELATÓRIO 06, BU, 2007, p.07).

Existem no grupo três alfabetizadores que nunca tiveram contato com o espaço educativo e estão se sentindo perdidos sem saber o que fazer e como agir (RELATÓRIO 08, BU, 2007, p.01).

[...] houve uma interpretação equivocada da proposta pedagógica do PRONERA. Primeiro, os alfabetizadores não trabalharam com a atividade proposta pela coordenação pedagógica do Projeto para o primeiro mês [...] sendo elaborada pelo grupo uma “forma própria” de alfabetizar (RELATÓRIO 09, BU, 2007, p. 02).

Assim, os dados presentes nos relatórios demonstram que a proposta pedagógica do PRONERA/UEFS não foi bem compreendida pelos monitores alfabetizadores. Com isso, a concepção de educação do projeto pode ter encontrado empecilhos para concretizar-se nos espaços educativos. Além disso, pode-se inferir que a formação inicial não conseguiu preparar todos os monitores alfabetizadores para os primeiros meses de atividades.

Percebe-se também, a partir dos relatos, que as atividades desenvolvidas pelos monitores alfabetizadores deram ênfase na aprendizagem de leitura, escrita e nos cálculos, porém sem dimensionar o viés político que deveria embasar essas práticas:

Alfabetizando (as) só querem aprender a escrever seus respectivos nomes (RELATÓRIO 01, BU, 2007, p. 04).

O PRONERA é igual ao MOBREAL, projeto bom, mas os alfabetizadores não têm recursos financeiros suficiente (RELATÓRIO 02, BU, 2007, p. 04)<sup>131</sup>.

[...] outras turmas [estão] com aulas ministradas sem a metodologia e especificidades do programa que o diferencia dos demais projetos de alfabetização de jovens e adultos (RELATÓRIO 04, BU, 2007, p.08).

Ao olhar alguns cadernos foi perceptível que muitos copiam o que está no quadro, ou seja, o alfabeto minúsculo e maiúsculo e contas e nada na forma bastão (RELATÓRIO 08, BU, 2007, p.03).

Outra coisa que me inquietou foi a dificuldade por parte dos alfabetizadores em assimilar a proposta pedagógica do Projeto (RELATÓRIO 09, BU, 2007, p. 10).

---

<sup>131</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi lançado em 1967 pelo governo militar, buscando dar resposta ao elevado índice de analfabetismo entre os jovens e adultos no Brasil. Sua proposta tinha entre seus objetivos negar a experiência de educação popular e o método de alfabetização de Paulo Freire – seria uma “despolitização” da proposta freireana.

Nesses trechos, fica evidente o quão pode ter sido limitada a compreensão sobre o processo de alfabetização nesses primeiros momentos. Não percebe-se nos documentos uma relação mais politizada entre educação e a realidade de exclusão vivida pelos sujeitos do campo, chegando até a estabelecer uma relação entre o projeto do PRONERA e o MOBREAL. Fernandes e Molina (2004, p.32) vão afirmar que o “campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais”.

Com isso, o não estabelecimento do necessário vínculo entre o projeto e as propostas da educação do campo, podem ir de encontro as proposições do programa em âmbito nacional. De certa forma, seria negar todo o processo de lutas que levou a criação do PRONERA como política de governo em 1998.

A presença dos movimentos parceiros e sua inserção no processo formativo, por meio dos coordenadores locais, também foi avaliada nos relatórios:

Dos vários aspectos observados na condução das atividades do PRONERA no polo, o que ficou menos evidente foi o suporte na prática pedagógica [...] (RELATÓRIO 04, BU, 2007, p.09).

[...] notei uma falta de comunicação entre o coordenador local e as respectivas alfabetizadoras, isso decorre tanto da entrada posterior do coordenador ao projeto, quanto da falta de reuniões pedagógicas (RELATÓRIO 05, BU, 2007, p. 08).

Ocorreram três encontros com os alfabetizadores. [...] em todos os encontros os educadores foram estimulados a explorar a oralidade, a vivência e o que há no local em que vivem (RELATÓRIO 08, BU, 2007, p.01).

[Em] reunião com a Coordenadora Local [...] [foi informado] que duas reuniões ocorreram antes do início das aulas (RELATÓRIO 09, BU, 2007, p.01).

Os trechos dos relatórios 04 e 05, referentes a pólos da FETAG-BA, indicam a ausência de reuniões pedagógicas entre os coordenadores locais e os monitores alfabetizadores, diferente dos relatórios 08 e 09, que relacionam-se com localidades da Pastoral Rural. Com isso, o acompanhamento das atividades por parte dos movimentos sociais parceiros, que relaciona-se com o necessário protagonismo desses sujeitos dentro do programa, pode ter encontrado dificuldades de se concretizar em algumas localidades de abrangência do projeto.



Ademais, os relatórios 02, 04, 06, 07, 08, 09 e 10 fazem alusão à concepção de educação defendida na capacitação inicial, que relaciona-se com o que Duarte (2004) denominou “construtivismo eclético”:

É interessante destacar que no momento da construção do perfil do grupo muitos alfabetizadores se reportaram a capacitação salientando princípios como o de valorizar os conhecimentos prévios dos educandos [...] (RELATÓRIO 02, 2007, BU, p.02).

Os alfabetizadores observados perceberam o quanto o letramento e a alfabetização são importantes em suas vidas (RELATÓRIO 04, BU, 2007, p.09).

Porém, [sobre o planejamento] fizemos uma abordagem detalhada dos tópicos, com ênfase na parte de habilidades e competências (RELATÓRIO 07, 2007, BU, p.06-07).

Em seguida, revisitamos as propostas pedagógicas do PRONERA, baseadas em Paulo Freire e Vygotsky, numa releitura de Emília Ferreiro: o ideal de professor mediador, educar conscientizando, exercitar o senso crítico diante da realidade vivida pelos educandos, alfabetizar a partir de textos, trabalhando oralidade, leitura e escrita de forma dialógica (RELATÓRIO 09, 2007, BU, p.08).

É importante ressaltar que a alfabetização e a valorização dos conhecimentos prévios e do cotidiano são muito importantes para a formação de jovens e adultos, podendo constituir-se como um processo emancipatório. Os trechos citados a cima, por si só, podem indicar elementos positivos no processo de formação continuada. No entanto, constata-se que nessas primeiras viagens, segundo dados dos relatórios, a proposta de formação continuada seguiu a mesma orientação da capacitação inicial, que não debateu as propostas e princípios da educação do campo e seu caráter emancipatório a partir da questão agrária, condição primária para os projetos do PRONERA. Referindo-se a esse programa, Molina e Jesus (2011, p.34) afirmam que:

Parte maior deste desafio é a compreensão de que esta contribuição só se efetiva à medida que os cursos promovam também a ampliação da consciência e da prática dos educadores e educandos dos cursos vinculados ao Programa, na perspectiva da transformação do modelo hegemônico de desenvolvimento do campo vigente no Brasil.

Assim, tornava-se necessária a relação entre o processo formativo e a dimensão contra-hegemônica da educação do campo. Com isso, o viés político-transformador, pautado na crítica a hegemonia do modelo capitalista de desenvolvimento para o campo, deveria embasar a proposta de educação da formação continuada – elemento que não se faz perceber nos documentos.

Devido a problemas de ordem administrativa e financeira (como o limite do orçamento para visitas), o segundo ciclo de viagens só ocorreu no mês de maio, cinco

meses após o início das atividades nos espaços educativos, tendo como responsáveis cinco professores orientadores e um bolsista universitário. Sobre esse momento, foram encontrados quatro relatórios, referentes a quatro pólos da FETAG-BA – os relatórios 11, 12, 13 e 14<sup>132</sup>.

O que ficou em evidência em três desses quatro relatórios foi a proposta de formação continuada, que fundamentou-se na concepção de educação presente na capacitação inicial. Sobre isso, o relatório 14 é estritamente técnico, os outros pontuam que:

Enfatizei que o trabalho com texto é a proposta metodológica do PRONERA, a qual pauta-se em estudos cujo referencial, os fiz lembrar, parte da teoria de Paulo Freire, Vygostky, e da alfabetização por letramento de Magda Soares e Marta Koll (RELATÓRIO 11, PO, 2007, p.02).

O segundo momento desse encontro pedagógico foi realizado com um círculo de leitura no qual o texto trabalhado foi: o que é letramento? (RELATÓRIO 12, PO, 2007, p.05).

Orientamos os alfabetizadores a inserirem em suas classes os diversos portadores textuais, a fim de garantir, no processo de alfabetização, o alfabetizando opinar, reelaborar ideias, criticar e utilizar as diversas informações que são veiculadas no seu cotidiano (RELATÓRIO 13, PO, 2007, p.04).

Os alfabetizadores analisaram as contribuições de teóricos, como: Vygotsky e Paulo Freire, para o processo de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas do Campo. Durante as discussões, os alfabetizadores participaram ativamente. Esperamos que este sinal seja revelador de um trabalho significativo em sala de aula (RELATÓRIO 13, PO, 2007, p.03).

Percebe-se nesses trechos um evidente esforço didático na tentativa de efetivar a alfabetização por meio do projeto. Também nota-se sinais de que as visitas possuíam uma organização a partir de uma proposta bem definida. No entanto, os três relatórios citados indicam que a ideia que permeou a formação continuada nesse segundo ciclo de viagens foi alfabetização por letramento, com o uso de textos – dando indícios da tentativa de atrelar as ideias de Freire e Vygotsky a um modelo construtivista de educação, tal qual a formação inicial.

Além disso, não existiu um atrelamento dessa proposta a concepção de educação do campo, defendidas por intelectuais orgânicos das classes subalternas do campo, como as já apresentadas nessa pesquisa através de vários autores, dentre eles Caldart (2004).

---

<sup>132</sup> Conversando informalmente com os professores orientadores, o pesquisador constatou que a professora orientadora dos pólos 07 e 10 realizou uma viagem a um desses pólos no mês de maio, porém o relatório dessa visita não foi encontrado. No entanto, a professora orientadora dos pólos 01 e 12 não realizou viagens nesse período.

Apenas o Relatório 13, produzindo pela professora orientadora formada em Licenciatura em História e responsável pelos pólos 06 e 11, indica essa possibilidade:

Continuamos a capacitação apresentando alguns dados referentes a Educação do Campo, nesse momento, analisamos a suas especificidades, chamando a atenção dos alfabetizadores para a necessidade de um planejamento que contemple a realidade local, cultural, social, histórica e geográfica dos sujeitos do campo, para que se constitua de fato em uma aprendizagem significativa (RELATÓRIO 13, PO, 2007, p.03).

É importante destacar que dos 14 relatórios analisados, esse foi o único momento em que o termo “Educação do Campo” apareceu nos textos. No entanto, a autora desse relatório, não apresentou no documento a complexidade das propostas de educação do campo, não mencionando as questões estruturais que condicionam a realidade vivida pelo campesinato – podendo indicar relativa imaturidade política sobre o tema. Inclusive a autora cita que “achamos necessário fazer uma discussão, utilizando o Módulo da Capacitação, no sentido de apresentar a proposta para os alfabetizadores” (RELATÓRIO 13, PO, 2007, p.03), mesmo com as fragilidades teóricas desse texto.

Assim, apesar dos Relatórios 11 e 13 citarem autores como Vygotsky e Freire, não percebeu-se nos documentos o aguçamento da amplitude do viés crítico desses autores. Com isso, não dar ênfase à realidade de exclusão vivida no contexto de luta pela terra, como o lugar que fomenta a construção de uma proposta específica de educação, torna-se emblemático.

O terceiro e último ciclo de visitas ocorreu no mês de julho de 2007, mais uma vez, marcada pela longa demora entre uma viagem e outra, apesar do INCRA ter repassado 54,7% dos recursos em 2006 para suprir as primeiras necessidades do projeto (FEIRA DE SANTANA, 2010). Sobre esses últimos encontros entre os coordenadores locais, monitores alfabetizadores e a equipe da UEFS nos respectivos pólos, foram encontrados nove relatórios elaborados pelos bolsistas universitários – relatórios 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23.

Faz-se importante ressaltar que essas últimas visitas foram planejadas por uma nova equipe do PRONERA na UEFS. Em maio de 2007, após o planejamento e a realização de quase todas as viagens de acompanhamento desse mês, essa universidade passou para uma nova gestão, que como já foi sinalizado, possuía um outro perfil político. Nesse processo de mudanças, uma nova Pró-reitora de Extensão assumiu a PROEX, alterando alguns componentes do projeto aqui em pauta. No primeiro semestre existiam seis

integrantes ocupando os cargos na: Coordenação Geral, Coordenação Pedagógica, com um técnico-pedagógico, Coordenação Administrativa, com um técnico-administrativo e um apoio administrativo. Na nova gestão dois integrantes foram substituídos (a Coordenadora Geral, que só assumiu em agosto de 2007, e a Coordenação Pedagógica), a Coordenadora Administrativa e o apoio administrativo permaneceram e foi criada a função de Coordenadora Administrativo-Financeira. Os professores orientadores e os bolsistas universitários continuaram na equipe da UEFS<sup>133</sup> (FEIRA DE SANTANA, 2007, 2007b; FEIRA DE SANTANA, 2010).

Os relatórios das viagens de julho de 2007 ofereceram um panorama mais amadurecido do que vinham acontecendo no projeto. Passaram-se quase sete meses de aulas nos acampamentos e assentamentos e, apesar das visitas demorarem, os bolsistas universitários, segundo os relatórios, mantinham contato constante com os coordenadores locais, para obterem informações sobre avanços, pendências e as frequências nas turmas. Assim, esses diálogos, associados as primeiras visitas, permitiram ter uma perspectiva mais apurada dos problemas do projeto.

Nesses relatórios foram apresentados problemas com relação a falta de estrutura física, de recursos didáticos e a ausência de comprometimento de alguns monitores alfabetizadores – informações também presentes nos documentos anteriores. O aumento da evasão foi pontuado em praticamente todos os textos. Diante dessas questões, uma bolsista universitária chegou a afirmar:

Confesso que foi angustiante perceber que já estamos em curso de mais da metade do projeto ainda com problemas que desde primeiro mês de aula permanecem como se não tivessem sido informados aos seguimentos responsáveis pelo desenvolvimento do Pronera, ou seja, a UEFS e a Fetag (RELATÓRIO 16, BU, 2007, p. 05).

No próprio Relatório Final do projeto aparece a evidência de que, mesmo com o repasse total da verba pelo INCRA, só seria possível a realização de mais duas visitas aos pólos, comprovando que os 2,84% dos recursos destinados a esse propósito não garantia a formação continuada mensal prevista no Plano de Trabalho – ver quadro 10. Essa redução no número de visitas foi pactuada com a FETAG-BA e a Pastoral Rural, durante o I Seminário de Avaliação ocorrido em agosto de 2007 em Feira de Santana-BA – decorridos quase oito meses do início das atividades nos assentamentos e acampamentos (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.18). Em outro trecho desse mesmo documento,

---

<sup>133</sup> Os impactos da mudança de gestão da universidade para a PROEX serão analisados na seção seguinte.

reportando-se as visitas de acompanhamento, afirmou-se que o projeto possuía “dotação orçamentária insuficiente para assegurar a realização das mesmas, em se tratando de um projeto de Educação do Campo, cujo *lôcus* eram os assentados/acampados” (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.24). Vale ressaltar que o Plano de Trabalho, que limitou o orçamento para as visitas, foi legitimado pela tríade que compôs o projeto.

Com isso, a ausência por longos períodos da equipe da UEFS e a limitação das viagens dos coordenadores locais pela escassez de verba para deslocamentos, acabaram comprometendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas como o planejado. Apesar das visitas anteriores enfatizarem a tentativa de aprimoramento da proposta desenvolvida na formação inicial, como evidenciado nas viagens de maio por exemplo, a insuficiente formação continuada, mesmo não fundamentada na educação do campo, repercutiu na prática do programa, como observado nos relatos a seguir:

Alfabetizandos/as que só querem aprender Matemática [...] Todos os alfabetizadores/as disseram que a maioria dos/as alfabetizandos/as querem apenas aprender a escrever o nome (RELATÓRIO 15, BU, 2007, p.03-04).

Assim fica a cargo dos alfabetizadores a estrutura e o planejamento das aulas, dificilmente conseguindo realizar um trabalho seguindo a mesma linha teórico-metodológica projetada pelos professores orientadores (RELATÓRIO 18, BU, 2007, p.05).

Ele [monitor alfabetizador] me mostrou uma folha mimeografada, um exercício sem respostas, que mais parecia uma atividade de escola infantil (RELATÓRIO 20, BU, 2007, p.02).

Dificuldades pedagógicas: [...] Os alunos estão cobrando avaliação como provas e testes; A falta de capacidade em apoiar os educandos com dificuldades de aprendizagem (RELATÓRIO 21, BU, 2007, p.04).

Ao observar o caderno de uma alfabetizanda, percebi que as atividades estavam sendo bem tradicionais, e o planejamento do dia era uma atividade mimeografada que também seguia um caminho diferente das atividades propostas pelo programa, como fazer a família de sílabas (ba be bi bo bu), fazer cópias, etc, se restringindo metodologicamente a isso (RELATÓRIO 22, BU, 2007, p.06).

Houve uma reclamação de modo geral por parte dos alfabetizadores, pois os mesmos apontam sempre dificuldades em selecionar conteúdos e aplicar atividades (RELATÓRIO 23, BU, 2007, p.05).

Assim, sem a devida formação, os documentos indicam que os coordenadores locais e os monitores alfabetizadores recorreram a metodologias sem a fundamentação teórica do próprio projeto, improvisando em seus planejamentos, escolhendo os conteúdos sem uma prévia organização. Os trechos também indicam que o ensino da leitura e escrita não estava ocorrendo de forma satisfatória, comprometendo o processo alfabetizador. Além disso, outros relatos confirmam que a formação continuada deu centralidade a proposta

de alfabetização por letramento, através de textos, evidenciando as dificuldades trazidas pelos monitores alfabetizadores na compreensão dessa orientação:

A alfabetizadora [...] disse que seus alfabetizando não gostam de textos [...] O alfabetizador [...] disse considerar a técnica de letramento um pouco difícil (RELATÓRIO 15, BU, 2007, p.03-04).

Alfabetizar por letramento é a proposta defendida por esse projeto, pois, acredita-se que o indivíduo precisa aprender a ler e escrever fazendo uso dessa aprendizagem nas suas relações cotidianas com o social (RELATÓRIO 16, BU, 2007, p.07).

Houve construção-reconstrução de conhecimentos sobre aprendizagem significativa, o sócio-interacionismo, contato com diferentes textos na alfabetização, o texto como ferramenta de ensino, práticas de leitura, marcas de textualidade no cotidiano, práticas de letramento, transposição de marcas da oralidade na língua escrita e o alfabetizando como sujeito na aprendizagem (RELATÓRIO 18, BU, 2007, p.11)<sup>134</sup>.

Eles reclamam que é muito difícil alfabetizar através de texto e alguns alfabetizadores disseram que não conseguem ensinar assim (RELATÓRIO 21, BU, 2007, p.06).

Os objetivos foram: compreender o porquê do uso dos textos para alfabetizar, como eles podem levar a realidade de sua localidade [...] para o espaço educativo e que cada texto tem uma função, uma intencionalidade (RELATÓRIO 22, BU, 2007, p.09).

Nesses fragmentos percebe-se que existia o propósito de desenvolver a proposta construtivista apresentada na seção anterior e criticada por Duarte (2004, 2005), Francioli, Marsiglia e Duarte (2009) e Mascarenhas (2016). A limitação dessa proposta e das práticas pedagógicas presentes nos relatos anteriormente citados (focando no “ba be bi bo bu” ou em “atividade de escola infantil”), compreendem o processo de ensinar a ler, escrever e fazer cálculos desvinculados de seu viés político – podendo limitar o caráter contra-hegemônico do programa.

Dessa maneira, mais do que um aprendizado técnico sobre ler, escrever e fazer cálculos – que segundo os relatos já encontrava-se comprometido –, fazia-se necessário demarcar as contradições trazidas pela questão agrária no Brasil por meio da educação do campo, apontando como necessária a superação da estrutura que conforma uma sociedade desigual sob a égide do capital (VENDRAMINI, 2007). Os dados apontam que esse debate não foi levado pela equipe da UEFS e nem fomentado pelos militantes dos movimentos sociais.

---

<sup>134</sup> Segundo Duarte (2004, 255-256) “Consideramos externas e estranhas à teoria de Vigotski aquelas leituras que procuram caracterizar a psicologia vigotskiana como uma espécie de interacionismo, o sociointeracionismo. Visto por vezes como uma variante do construtivismo (nesse caso também chamado de "socioconstrutivismo" ou "co-construtivismo") e noutras vezes como uma corrente que complementaria o construtivismo [...]”.

Um aparente avanço se deu com os bolsistas universitários responsáveis pelos pólos 08 e 11, graduandos em Matemática e em História, respectivamente. O primeiro, apresentou Pistrak e seu texto *Fundamentos da Escola do Trabalho*, apontando a necessidade de associar militância com a função de monitor alfabetizador (RELATÓRIO 20, 2007). No que se refere ao segundo bolsista, criou um planejamento de formação continuada próprio, associando-o a proposta geral para todos os pólos. A sugestão desse último trabalho foi discutir as ideias do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire em três encontros, a começar pela visita de julho (RELATÓRIO 22, 2007).

Considerando a proposição de Pistrak, que atuou como pedagogo na Rússia pós-revolucionária, que fez a seguinte afirmação acerca da postura dos professores, no que seria, a partir daquele momento, a nova escola soviética: “É preciso que cada educador se torne um militante social ativo” (RELATÓRIO 20, BU, 2007, p.06).

Como um dos objetivos do programa é trabalhar com base na realidade do educando, no nosso caso, trabalhadores e trabalhadores rurais participantes de um movimento social que luta pela terra, a todo instante mediei a discussão a fim de fazê-lo pensar sobre a realidade vivida por ele (RELATÓRIO 22, BU, 2007, p.08).

Assim, esses relatos indicam um importante esforço dos bolsistas dos pólos 08 e 11 para efetivar um bom trabalho. Esses documentos apresentam indícios da compreensão da educação como um instrumento de luta pela terra, importante questão para os projetos do PRONERA. Isso, de alguma forma, pode representar relativo amadurecimento desses bolsistas com relação ao tema educação e reforma agrária. No entanto, nenhum dos dois textos evidenciam uma compreensão sistemática e clara sobre as propostas específicas da educação do campo. Com isso, apesar desses dois relatórios positivamente citarem Pistrak e Freire, expoentes na proposta de educação do MST na década de 1990, não foi feita a relação desses teóricos com as discussões sobre a educação do campo.

Dessa maneira, tal qual os demais relatórios, desrespeitaram a instrução presente no Manual de Operações ao afirmar que deveria existir o “compromisso formal das instituições e entidades parceiras de respeitar [...] os pressupostos teórico-metodológicos do PRONERA” (BRASIL 2004, p.22). Isso não significa a ausência de uma proposta contra-hegemônica no projeto, mas limita a sua execução a partir da perspectiva emancipadora que norteia as propostas de educação desse programa.

Como as visitas deixaram de ocorrer depois de julho de 2007, pelo atraso do terceiro repasse dos recursos pelo INCRA e pela limitação do recurso para esse fim, a formação continuada deixou de ocorrer a partir daquele mês. Ou seja, mesmo que surgisse a

preocupação e o interesse de inserir discussões sobre a educação do campo na formação continuada pelos parceiros que compõe o projeto, ela não iria se concretizar efetivamente. Segundo Barreto (2006), se a formação não se tornar efetivamente permanente, a sua eficácia fica comprometida<sup>135</sup>.

Para Gramsci (1982, p.80), o “problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento”, podendo levar à contínua inovação do mundo físico e moral. Desse modo, no caso do PRONERA/UEFS, a organização do processo formativo aqui analisado, segundo dados dos documentos, não buscou formar intelectuais orgânicos a partir da educação do campo, que constituía-se como uma proposta de educação construída a partir da crítica à hegemonia do capital no campo.

Com isso, a perspectiva contra-hegemônica presente nas proposições do PRONERA pelos movimentos sociais do campo em âmbito nacional, pautada no debate sobre educação do campo associada à luta pela reforma agrária, questionando a hegemonia do capital e vislumbrando a construção de uma nova sociedade, não esteve presente na capacitação inicial e nem na formação continuada do projeto. Isso pode evidenciar cinco elementos importantes: a equipe da UEFS não respaldou-se no debate em educação do campo; os movimentos parceiros, mandatários do projeto, parecem ter assumido uma postura delegativa com relação a proposta pedagógica ou deliberadamente negligenciaram as propostas de educação do campo; a base dos movimentos sociais não possuíam formação em educação do campo, não conduzindo o processo formativo nos assentamentos e acampamentos a partir desse viés; o INCRA convalidou o desenvolvimento do projeto sem que o mesmo fosse respaldado nos pressupostos

---

<sup>135</sup> Faz-se importante salientar que os professores orientadores elaboraram um módulo de estudos para os alfabetizandos. Foi publicado como livro e tem como título “Terra, Trabalho e educação: aprendendo na diversidade”. Apesar de possuir três categorias caras à educação do campo em seu título, o debate não foi direcionado pela teoria crítica. Adequando-se a proposta de educação do PRONERA/UEFS 2005-2008, o livro foi construído pautado no construtivismo, compreendendo que só “aprende a fazer fazendo”, salientando o caráter de valorização do experiencial e pragmático da proposta. Em suas referências bibliográficas não foram inseridas nenhuma produção que discutia educação do campo. Optou-se por não fazer uma análise mais aprofundada desse documento porque tal livro, segundo os relatórios finais, só foi disponibilizado aos alfabetizandos entre agosto e setembro de 2007, já na reta final do projeto e sem ter ocorrido visitas de acompanhamento após esse período. O Relatório Final aponta como ponto negativo do projeto a “Elaboração do Livro ‘Terra, Trabalho e Educação: Aprendendo na diversidade’, por profissionais que não detinham conhecimento, nem no campo da alfabetização de jovens e adultos, nem em educação do campo” (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.25). Além disso, os relatórios finais apontam que muitas turmas não utilizaram esse livro por não compreenderem sua proposta. Assim, no percurso metodológico adotado, pela própria limitação de tempo e espaço, priorizou documentos que deram uma perspectiva mais geral do projeto e seu desenvolvimento.



teóricos-metodológicos da educação do campo; logo, não houve a *práxis*, nem formação docente adequada e formação política correspondente a proposta do programa.

Essas questões, de certa forma, vão de encontro à histórica luta dos trabalhadores do campo por uma educação pautada na luta pela terra e que seja construída pelos sujeitos organizados no/do campo, a partir de demandas específicas. Mesmo inserindo teóricos que fundamentam as propostas de educação do campo, como Freire e Vygotsky, a tríade que compôs o projeto, responsável pela formação continuada, desconsiderou os princípios da educação do campo. A continuação da análise da contra-hegemonia presente nesse projeto é tema da próxima seção.

#### **4.3 – A conclusão do PRONERA/UEFS 2005-2008: seu caráter contra-hegemônico em pauta**

A história de luta dos grupos subalternos organizados não ocorre de forma linear. A construção de uma contra-hegemonia a partir das contradições do próprio sistema capitalista é marcada por avanços e retrocessos, como já foi sinalizado por Grzybowski (2013) e Silva (2014). Como foi analisado, o projeto, a capacitação inicial e a formação continuada do PRONERA/UEFS 2005-2008 não buscaram nos debates sobre educação do campo seu embasamento teórico, proposta essa que pauta-se na luta de classes e nas discussões em torno da questão agrária, relacionando a educação com mudanças estruturais na sociedade.

Os princípios da educação do campo, que deram fundamentação a criação do PRONERA como um programa dentro das políticas públicas para educação do campo no Brasil, possuem forte caráter contra-hegemônico. Sendo uma proposta construída pelos sujeitos coletivos das classes subalternas do campo, oriundos da sociedade civil, esse programa objetiva tornar-se um grande instrumento de luta pela reforma agrária popular no país, analisando como possível a construção de uma nova sociedade (MOLINA E JESUS, 2011; MARIALVA, 2011).

Buscando compreender o caráter contra-hegemônico do PRONERA/UEFS, foram analisados onze relatórios finais elaborados entre fevereiro e março de 2008 pelos bolsistas universitários; um relatório final de um professor orientador produzido em

março de 2008; o Relatório Final do projeto; o Relatório de Metas Físicas e o parecer do INCRA sobre esse documento; e o Ofício nº023/2010. Esses documentos, pelas informações que trazem, permitem compreender o projeto em sua totalidade, corroborando com os objetivos dessa pesquisa. Os relatórios dos bolsistas universitários e do professor orientador estão pontuados no quadro 12.

QUADRO 12: Relatórios finais do PRONERA/UEFS 2005-2008: bolsistas universitários (BU) e professor orientador (PO)<sup>136</sup>

Nº DO RELATÓRIO	PÓLO / MOVIMENTO <sup>137</sup>	RESPONSÁVEL / FORMAÇÃO <sup>138</sup>
24	01 / FETAG-BA	Bolsista Universitário- BU / Biologia
25	02 / FETAG-BA	BU / Pedagogia
26	03 / FETAG-BA	BU / Pedagogia
27	04 / FETAG-BA	BU / Geografia
28	05 / FETAG-BA	BU / Geografia
29	06 / FETAG-BA	BU / História
30	07 / FETAG-BA e 10 / PASTORAL	BU / Letras Vernáculas
31	08 / FETAG-BA	BU / Matemática
32	09 / PASTORAL	BU / Matemática
33	11 / PASTORAL	BU / História
34	12 / PASTORAL	BU / Biologia
35	08 / FETAG-BA e 09 / PASTORAL	Professor orientador – PO / Matemática

Fonte: Elaboração própria, a partir dos relatórios finais elaborados por bolsistas universitários e professores orientadores do PRONERA/UEFS 2005-2008.

Observa-se por meio do quadro 12 que os doze pólos foram contemplados nos relatórios. Os bolsistas universitários, segundo informações presentes nesses documentos, mantinham contato constante com os coordenadores locais, tornando-se os principais

<sup>136</sup> Esses relatórios foram encontrados nos arquivos da PROEX/UEFS, nos arquivos da Superintendência Regional do INCRA em Salvador – BA e nos arquivos pessoais dos bolsistas universitários.

<sup>137</sup> Os pólos 04 e 05, ao final do programa, encontrava-se sob a responsabilidade de apenas uma bolsista universitária, devido a desistência do bolsista encarregado pelo pólo 04 no mês de agosto.

<sup>138</sup> Com relação aos relatórios dos professores orientadores: dos seis integrantes que iniciaram o programa, a professora orientadora da área de Pedagogia se desvinculou do projeto no final de 2007, antes da elaboração desses relatórios. Com relação aos demais, nos contatos estabelecidos pelo pesquisador com esses sujeitos, alguns declararam que houve questões/problemas referentes a elaboração desse texto, de forma que não lembravam se tinham produzido tal documento. Além disso, como já foi salientado, a PROEX descartou grande parte dos documentos produzidos pela equipe do projeto. Assim, apenas um relatório final de professor orientador foi encontrado nos arquivos dessa Pró-reitoria.

mediadores entre a Coordenação Geral da UEFS, os coordenadores locais e monitores alfabetizadores (ver organograma 05). A maioria desses relatórios foram construídos a partir dos seguintes eixos centrais: identificação dos pólos, dados gerais sobre o pólo, avaliação das reuniões pedagógicas com os alfabetizadores, avaliação das reuniões na UEFS, avaliação das reuniões com o orientador/bolsista e avaliação do projeto.

Assim, dentro de um contexto de muita evasão e de algumas turmas fechadas, os relatórios finais apresentam um tom crítico ao projeto como um todo. Os bolsistas universitários parecem ter mais clareza sobre o projeto, percebendo entraves e avanços com mais maturidade quando comparados aos seus relatórios de visitas de acompanhamento realizados até julho. A UEFS, o INCRA, a FETAG-BA e a Pastoral Rural foram os maiores alvos nas produções desses documentos e os bolsistas apontaram relativa descrença na concretização dos objetivos do projeto, principalmente por não ter ocorrido a formação continuada como previsto no Plano de Trabalho.

Nos relatos, os universitários reclamaram que seu papel durante a execução do projeto tornou-se cada vez mais burocrático e menos pedagógico. Nos documentos não foram registrados muitos debates sobre questões pedagógicas nas reuniões com a Coordenação Geral do projeto, mesmo após a mudança de gestão da PROEX/UEFS a partir de maio de 2007.

Logo no início do projeto, em uma reunião foi discutido um texto que tratava da educação de jovens e adultos. Todavia, só foi essa reunião, o que fez com que a parte pedagógica passasse a ser responsabilidade da reunião do orientador com seus respectivos bolsistas. A parte pedagógica do projeto era discutida quando estava próximo de ser feita alguma viagem, pois nas outras reuniões eram discutidas e conversadas assuntos referentes a parte burocrática e administrativa (RELATÓRIO 24, BU, 2008, p.04).

Certo dia, peguei um relatório do coordenador [...], no qual ele apontava que a eu só estava preocupada em cobrar as fichas de frequência. Aquilo me fez sentir uma impotência, o quanto uma capacitação continuada entre nós bolsistas seria importante. Ou será que a única preocupação era colocar estagiário pra que coletassem dados numéricos do projeto? (RELATÓRIO 24, BU, 2008, p.07)

Além disso, a escolha da nova coordenadora pedagógica do PRONERA [com a mudança da gestão da reitoria] [...], deu um novo sentido à forma como os trabalhos ocorriam. As reuniões eram marcadas por discussões administrativas, nas quais em geral, a nossa competência e as nossas produções eram alvo de críticas (RELATÓRIO 31, BU, 2008, p.04).

A avaliação que faço das reuniões da equipe bolsistas, orientadores e coordenação pedagógica e administrativa, volto a afirmar o que já registrei nos outros relatórios. O nome é reunião pedagógica. Então entende-se que serão discutidos aspectos pedagógicos. Na verdade o encontro se propunha fazê-lo, inclusive tínhamos uma pauta que por vezes era enorme, mas sempre o administrativo sobressaía (RELATÓRIO 34, BU, 2008, p.06).

A partir de um dado momento, as pautas tratavam, essencialmente, dos entraves sofridos pelo projeto por conta da falta de recursos e dos informes acerca dos contatos com o INCRA para liberação da última parcela [dos recursos] (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.19).

Dessa maneira, as reuniões entre bolsistas universitários, Coordenação Geral e professores orientadores, segundo dados dos relatórios, foram marcadas por questões técnicas e burocráticas, dando pouco ênfase ao desenvolvimento de uma formação pedagógica pautada nas linhas do projeto.

Além disso, a mudança de gestão da UEFS também repercutiu no desenvolvimento do projeto. Os relatos indicam que não houve uma boa recepção da nova Pró-reitoria de Extensão aos integrantes do programa e a forma como as atividades estavam sendo desenvolvidas. Assim, as informações anunciam que as reuniões gerais foram marcadas por cobranças e um clima de acentuada tensão.

Próximo ao meio do ano, aconteceu na Uefs eleição para reitor. Logicamente as pessoas que estavam na Pró-reitoria de extensão, onde o Pronera estava alocado, também mudaram. A partir disso, as reuniões passaram a ter um clima de tensão percebido principalmente entre os professores orientadores, pois estavam receosos de sair do projeto, já que não eram professores pesquisadores da universidade (RELATÓRIO 24, BU, 2008, p.05).

Depois com a transição da velha gestão para a nova gestão, as reuniões passam a se tornar super administrativas, tínhamos que prestar contas de tudo o que fazíamos, a coordenação [geral] ainda não tinha mudado, mas as reuniões eram maçantes, não discutíamos mais textos, nem realidades dos pólos, as reuniões passam a ser momentos de cobrança das coisas que temos que entregar prontos (Relatórios, Plano de Trabalho) [...] (RELATÓRIO 26, BU, 2008, p.15).

Desde os primeiros momentos a sensação de desconfiança pairou no ar, propiciando uma cisão externamente declarada, assim de um lado ficou a nova equipe da Proex, representantes de uma nova concepção administrativa, pautados na seriedade e na responsabilidade social da universidade; do outro os professores orientadores, herdeiros, mesmo que não quisessem, do velho modelo de gestão, ultrapassada, irresponsável e empreguistas, onde as indicações e as filiações partidárias superavam em muito a meritocracia. Isso proporcionou um estigma mútuo, atrapalhando claramente o desenvolvimento do projeto (RELATÓRIO 29, BU, 2008, p.03-04).

Foi também nesse período que a Universidade passou por um momento de mudança e, conseqüentemente, o PRONERA. Como toda mudança causa expectativa, a do PRONERA não podia ser diferente. Conflitos existem em toda e qualquer relação, acredito que não soubemos conduzir esse processo de adaptação ao novo, e acabamos por fazer um trabalho que poderia ter sido bem melhor (RELATÓRIO 30, BU, 2008, p.09).

Quando da chegada da nova coordenação o clima nas reuniões tornou-se insustentável! Agressões a todo o momento, um tal de transferência de culpas, um desacordo total. Foi nesse período que o grupo de fato estava totalmente desarticulado, ninguém mais falava a mesma língua, parecia que tínhamos objetivos opostos (RELATÓRIO 34, BU, 2008, p.06).

A mudança de gestão da UEFS veio como algo esperado e ansiado pela equipe (orientadores e bolsistas), porém o tato ao lidar com a equipe, que por poucas

vezes se sentiu acolhida, causou um estremecimento nas relações durante todo o período que afetou o trabalho (RELATÓRIO 35, PO, 2008, p.13).

É notório nos fragmentos anteriores que a transição da gestão da UEFS e, conseqüentemente, de sua Pró-reitoria de Extensão e da Coordenação Geral e Pedagógica do projeto, gerou expectativas de mudanças, visto que o desenvolvimento do Plano de Trabalho estava comprometido. Assim, portadora de uma nova concepção de universidade (como apontado no Relatório 35), a nova gestão parecia questionar, dentre outras coisas, o fato dos professores orientadores não serem do quadro de docentes da UEFS (como citou-se no Relatório 24). Talvez essa tenha sido uma das razões que levou a nova PROEX a tratar o projeto e seus integrantes com muita desconfiança, gerando desgaste das relações pessoais, contaminando o clima político institucional interno.

No Relatório Final (FEIRA DE SANTANA, 2010), a formação dos professores orientadores foi colocada em cheque pela Coordenação Geral da UEFS, questionando a qualidade do trabalho desenvolvido por eles no projeto:

[...] o fato de os Professores Orientadores não pertencerem ao quadro de docentes da UEFS, não possuírem formação/experiência nas áreas de alfabetização de jovens e adultos e de educação no campo e não terem experiência enquanto pesquisadores - o que dificultaria o reconhecimento do trabalho como atividade acadêmica, ou seja, a provável impossibilidade de inclusão do trabalho no currículo dos alunos [orientandos] (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.18-19).

Esse trecho traz indícios de um dos motivos da ausência do debate sobre educação do campo no PRONERA/UEFS: os professores orientadores convidados à participarem do projeto, segundo dados do documento anteriormente citado, não possuíam a formação necessária para atuarem no programa. Corrobora-se com Santos (2011, p.324), ao afirmar que para adentrar ao universo da educação do campo e do PRONERA é preciso compreender “uma **nova concepção de educação para novos processos formativos**, como sendo o processo pelos quais os seres humanos se formam e onde estão envolvidas todas as dimensões da vida, tendo o trabalho como eixo [...]”.

Além disso, a fato desses profissionais serem externos à instituição põe em cheque a efetiva participação da universidade no projeto, afinal não formou o quadro de professores orientadores com seus docentes. Com isso, o vínculo da universidade com o projeto não abrangeu a inserção de seus intelectuais/professores na construção da proposta pedagógica e no desenvolvimento das atividades.

Ficou perceptível nos relatos a insatisfação dos bolsistas universitários, não só com relação a formação dos professores orientadores, mas também pela nova Coordenação Geral do projeto:

É importante ressaltar que nenhum dos professores pertencia à Uefs e nem pesquisadores na área de alfabetização de jovens e adultos, educação do campo (RELATÓRIO 24, BU, 2008, p. 05).

Embora a nova coordenadora do projeto, [...] tenha questionado a existência de tantos bolsistas nada foi feito para que fosse otimizada a nossa existência no projeto. Mais uma vez criei expectativas de que com uma nova coordenadora, mesmo chegando ao final do projeto, estimularia discussões, leituras, produções científicas e o desenvolvimento dos planos de trabalho, no entanto com a ausência de verbas para que realizássemos as visitas pedagógicas ficamos durante meses limitados a contatos ao telefone com coordenadores locais e alfabetizadores a reuniões esporádicas (RELATÓRIO 25, BU, 2008, p. 04).

A Orientadora apesar de ser graduada em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, não apresentava um suporte teórico suficiente, nem um trabalho específico em relação ao próprio PRONERA, ou Educação do/no Campo e/ou Alfabetização de Jovens e Adultos, o que dificultou muito o trabalho de orientação, porque construíamos conhecimentos rasos em relação as temáticas. Na verdade deveria ser construído um melhor planejamento que previsse, nestas orientações, a garantia de um suporte técnico e teórico para os/as bolsistas em relação a estas temáticas (RELATÓRIO 26, 2008, p.13).

A articulação poderia ser melhor também com a equipe de orientadores, administradores e pedagógica. Pensava-se em alguns momentos que nós não estávamos falando a mesma língua ou seguindo os mesmos objetivos comuns (RELATÓRIO 28, BU, 2008, p.11).

[...] avalio que as orientações foram insuficientes para a realização de uma pesquisa e de um trabalho científico (RELATÓRIO 34, BU, 2008, p.06).

Esses trechos revelam as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas universitários (e pelo projeto como um todo) no que se refere ao necessário suporte teórico para o desenvolvimento do projeto, que reverberaram na produção de “conhecimentos rasos sobre as temáticas”. Inclusive apontam a ausência de debates sobre a educação do campo nos encontros com a Coordenação Geral e com os professores orientadores, como uma consequência da formação dos profissionais envolvidos – escolha essa que foi ratificada pelos INCRA, FETAG-BA e Pastoral Rural.

A ausência da discussão sobre educação do campo foi percebida também nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos bolsistas universitários sob a supervisão dos professores orientadores. O Relatório de Metas Físicas (FEIRA DE SANTANA, 2007b) descreve o resumo simples de oito trabalhos elaborados pelos bolsistas universitários, referentes aos pólos 01, 03, 05, 06, 07, 08, 09 e 11. Esses trabalhos também estão presentes nos relatórios finais, possuindo os seguintes temas: quatro deles giram em torno da alfabetização por letramento, um sobre desenvolvimento sustentável, outro sobre

assimetria de gênero, um sobre concepção de números decimais e outro sobre números naturais<sup>139</sup>. Quando observa-se as referências bibliográficas presentes nos trabalhos dos pólos 06, 07, 08, 09 e 11 – únicos que apresentam essa seção –, nota-se a total ausência de autores e teóricos que debatam a educação do campo, movimentos sociais do campo ou questão agrária no Brasil, o que torna o problema mais complexo, visto que esses trabalhos eram elaborados sob supervisão dos professores orientadores.

Assim, a ausência nos documentos da relação entre o projeto e a complexidade que envolve as propostas de educação do campo pode ter arrefecido o caráter contra-hegemônico do PRONERA/UEFS. Todas essas questões, levaram os bolsistas universitários a questionarem o papel da UEFS nesse processo. A crítica à primeira Coordenação Geral na PROEX chegou a ser mais dramática:

Tenho certeza que se o projeto tivesse começado com uma coordenação que tivesse um compromisso político e social, o caminho e o desfecho que o projeto teve seria diferente (RELATÓRIO 24, BU, 2008, p.07).

Isso torna inquietante estar dentro de um Projeto que já nasce contraditório em seu objetivo, deixando entre linhas outras perguntas, *qual foi o objetivo concreto do PRONERA? Como e a partir de que concepção de Universidade, a UEFS se dispõe e constrói esse Programa, que já nasce com Lacunas relevantes e que influenciarão diretamente na efetividade do Programa?* (RELATÓRIO 26, BU, 2008, p.21, *grifos do original*).

Essas questões em torno do envolvimento da UEFS no programa e que aparecem nos relatos, respaldam a indagação feita por Caldart (2009, p.40):

Até que ponto as questões da realidade da educação dos camponeses, dos trabalhadores do campo, têm efetivamente pautado o debate da Educação do campo entre seus principais sujeitos: movimentos sociais, governos e instituições educacionais (especialmente as universidades)?

Cabia também (e principalmente) aos movimentos sociais fazerem a defesa por um projeto pautado nas lutas por uma educação do campo, buscando efetivar seu viés contra-hegemônico. Assim, a atuação da FETAG-BA e da Pastoral Rural também foi questionada nos relatos:

Lembro que fiz a seleção pra ser bolsista do Pronera um dia antes do último dia do prazo. Resolvi participar da seleção, por ser um estágio na área de educação e também por se tratar de ter contato com movimento social. Mais tarde, constatei que não era o movimento social que eu imaginava (RELATÓRIO 24, BU, 2008, p.06).

Qual o conceito de educação de jovens e adultos de alfabetização da FETAG? Qual foi o critério de escolha dos alfabetizadores? Tudo bem que é importante que a educação no campo precise ser também do campo, mas até que ponto

---

<sup>139</sup> Todos os trabalhos dos bolsistas universitários, exceto do pólo 09, são trabalhos que tiveram como problematização a experiência dos bolsistas em seus respectivos pólos.

essa educação acontece de forma significativa/real? (RELATÓRIO 25, BU, 2008, p.06)

**O papel das parcerias**, também se torna contraditório a atuação dos Movimentos Sociais inseridos no programa, e o envolvimento da UEFS dentro desse contexto, tendo em vista que a todo tempo fica parecendo que é apenas a UEFS que deveria insistir para que o Programa funcionasse e desse certo (RELATÓRIO 26, BU, 2008, p.21-22, **grifos no original**).

Porém a realidade das turmas era de moradores de fazendas rurais não estavam integradas as lutas sociais, sendo que os professores também não se articulavam nos movimentos sociais pela luta por terra (RELATÓRIO 28, BU, 2008, p.04).

Afirmo, com toda convicção, que muitos problemas ocorridos no desenrolar do projeto são de inteira responsabilidade da FETAG, isso ficou explicitado nas indicações, meramente politqueira, para os cargos de coordenadores locais e alfabetizadores, em muitos casos indivíduos sem o mínimo preparo para exercer o ofício, acarretando com isso, dificuldades para a compreensão da proposta pedagógica e, por conseguinte, do objetivo central, que seria a alfabetização dos jovens e adultos (RELATÓRIO 29, BU, 2008, p.02).

Tanto a Pastoral Rural quanto a Fetag deram apoio aos alfabetizadores, mas não foi um apoio efetivo. [...] Quanto aos sindicatos, muitos foram que, por motivos de disputa política, não se empenharam em ajudar o projeto, deixando os coordenadores locais sem apoio em muitas localidades. [...] No entanto, não podemos generalizar, pois houve sindicatos que deram apoio aos coordenadores, como os sindicatos de Itanagra e Itapicuru (RELATÓRIO 30, BU, 2008, p.06).

Eles [alfabetizadores] não tinham um vínculo ideológico com o movimento social. Em outros casos, o alfabetizador foi simplesmente indicado pela FETAG, para manter na vanguarda deste processo, alguém de sua confiança (RELATÓRIO 31, 2008, BU, p.03).

Os Movimentos Sociais deveriam rever o conceito de movimento social, de projetos sociais, de luta por direitos, uma vez que foram apáticos no tratamento para com o INCRA, que é seu parceiro direto e que jamais poderia dispensá-los um tratamento como esse (RELATÓRIO 34, BU, 2008, p.08).

Nos relatos, apesar de apresentarem elogios a alguns núcleos sindicais e ao empenho de muitos coordenadores locais e monitores alfabetizadores, questionou-se a atuação da FETAG-BA e da Pastoral Rural no processo. A escolha de alguns coordenadores locais e monitores alfabetizadores foram contestados (assim como nos relatórios da capacitação inicial entregues à UEFS), indicando que os critérios de seleção não tinham como meta o desenvolvimento de um processo formativo emancipatório. Além disso, esses documentos mais recentes indicam que não houve uma inserção mais combativa dos movimentos parceiros frente às omissões de seus pares no projeto: a UEFS, a FAPEC e o INCRA.

Assim, os documentos não anunciam que os movimentos sociais se organizaram para propor mudanças na forma como o projeto estava sendo desenvolvido, seja nas questões administrativas ou pedagógicas. Isso pode indicar o arrefecimento do



protagonismo dos movimentos parceiros, que, segundo os relatos anteriormente citados, negligenciaram o acompanhamento do projeto em distintas dimensões.

Com isso, a FETAG-BA e a Pastoral Rural, como mandatários do projeto representantes das classes subalternas, parecem ter recuado na defesa da inserção do debate da educação do campo no PRONERA/UEFS. Isso permite inferir que as discussões e práticas sobre essa concepção de educação, no período em que o projeto se desenvolveu, não se dava de forma homogênea entre todos os movimentos sociais do campo no Brasil.

Sabe-se que os movimentos sociais protagonizaram a construção de uma proposta de educação que atendessem suas demandas na década de 1990 – com destaque para o MST e a CONTAG. No entanto, a FETAG-BA, filiada a CONTAG – que já possuía produções específicas para formação em educação do campo (CONTAG, 2002) –, contraditoriamente pareceu não se inserir nessa discussão quando da construção do projeto PRONERA/UEFS 2005-2008. Ao mesmo tempo, segundo informações dos relatórios analisados, os coordenadores locais e os monitores alfabetizadores da Pastoral Rural pareciam não possuir essa formação dentro do viés proposto pelo programa em nível nacional e definido no Manual de Operações de 2004. Essa questão é afirmada no Relatório Final, ao pontuar que “Talvez coubesse também uma relação com os Movimentos Sociais estabelecida em outras bases. [...] [houve] uma preocupação muito maior no que se refere a questões políticas do que ao aspecto pedagógico do seu trabalho” (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.25-26).

Essa crítica aos movimentos parceiros também é constatada quando no Relatório Final do projeto apresenta a pauta das reuniões que aconteceram do mês de agosto de 2007 até abril de 2008. Dos treze encontros ocorridos, em **apenas um deles** (realizado em 08 de agosto de 2007) houve a presença dos movimentos sociais – a Pró-reitora se fez presente em quatro reuniões e a Coordenação Geral em todos os encontros. A pauta, nessa única reunião com a presença da FETAG-BA e da Pastoral Rural, teve como temas a continuação das atividades sem o repasse dos recursos pelo INCRA, o apoio dos movimentos sociais às visitas de acompanhamento feitas pelos seus coordenadores locais e a exposição dos relatos de viagens elaborados pelos estudantes universitários (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.19-21).

Apesar de não apontar as deliberações e como se deu as discussões nessa reunião, percebe-se que em agosto de 2007 a continuidade do projeto foi posta em pauta, além de dar indícios de que as visitas dos coordenadores locais aos espaços educativos precisavam de maior apoio dos movimentos parceiros – esse último ponto permite questionar o que os movimentos parceiros esperavam do projeto ao atuarem sem o compromisso exigido para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Ainda assim, em reunião com a Coordenação da UEFS, os Movimentos Sociais defenderam a posição de que seria melhor que os alfabetizadores continuassem seu trabalho, mesmo com a impossibilidade de realização das visitas aos Polos e de pagamento das bolsas, até que se efetivasse o repasse da terceira (e última) parcela dos recursos. Então, as aulas tiveram continuidade, bem como os encontros semanais entre a Coordenação da UEFS (Coordenação Geral, Coordenação Administrativa, Professores Orientadores e Alunos Universitários) (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.03).

A defesa pela manutenção das aulas por parte dos movimentos sociais sem o acompanhamento da UEFS foi reafirmada no Ofício nº023/2010<sup>140</sup>: “Em agosto, já não havia recursos para dar continuidade às visitas, no entanto, os Movimentos Sociais deliberaram por dar continuidade às aulas, independente da realização das visitas” (FEIRA DE SANTANA, 2010b, p.02).

Assim, a FETAG-BA e a Pastoral Rural assumiram o ônus de um processo formativo desenvolvido sem o devido acompanhamento da UEFS, num contexto em que os coordenadores locais e monitores alfabetizadores tinham deficiências que precisavam ser sanadas, como as já apresentadas nos relatórios da capacitação inicial e na formação continuada. A decisão de prosseguir com as atividades em agosto foi pontuada no Relatório Final como uma decisão assumida também pela PROEX/UEFS, evidenciando que a nova gestão tinha conhecimento de que tornava-se praticamente impossível garantir a efetividade do projeto sem uma formação continuada adequada. Ao avaliar a nova gestão da PROEX com relação as dificuldades encontradas, evidencia-se:

Ter concordado com a proposição dos movimentos sociais, em reunião de 08/08/2007, de que as aulas deveriam continuar mesmo sem verba para realização das visitas pedagógicas e pagamento das bolsas aos Coordenadores Locais e Alfabetizadores (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.25).

Todas essas questões relacionadas a FETAG-BA e a Pastoral Rural permitem dimensionar o quão emancipatória foi a inserção de seus intelectuais orgânicos nesse processo. Corrobora-se com Paludo (2001) ao afirmar que a construção de uma

---

<sup>140</sup> Esse documento encontra-se disponível entre os arquivos da PROEX/UEFS.

hegemonia pelas classes subalternas deve ser protagonizada por essa mesma classe a partir de seus intelectuais, que devem expor as contradições da sociedade capitalista ao mesmo tempo que articulam forças políticas e culturais para construir o novo – o que, segundo a documentação analisada, não ocorreu no PRONERA/UEFS a partir das referências da educação do campo.

Ao INCRA foram relatadas as seguintes críticas:

[...] considero que o INCRA não deu a manutenção necessária ao programa, daí faço um recorte ao superintendente da Bahia que por muitos meses influenciou diretamente no atraso da segunda [refere-se a terceira] parcela dos recursos para o Programa, fica o questionamento, do porque de tanto atraso? (RELATÓRIO 26, BU, 2008, p.22).

Por fim, não posso deixar de citar a postura do [...] representante do Incra no colegiado do Pronera, suas ações emperram e dificultaram o contato com a Uefs, o diálogo em certos momentos inviabilizou-se proporcionando a saturação na relação. Era explícito o grau de burocratização e o desencontro nas informações, levando-nos a crer que essas atitudes nada mais eram que estratégias para minar o projeto (RELATÓRIO 29, BU, 2008, p.03).

A partir daí [mês de julho de 2007], o projeto praticamente parou, pois foi nesse período que o INCRA deixou de repassar os recursos, fator indispensável para que o projeto tivesse continuidade (RELATÓRIO 30, BU, 2008, p.09).

É incontestável a contribuição do INCRA para os fracassos do projeto, pelo descaso com que o tratou. A negligência com as verbas, influenciou em quase tudo de ruim que aconteceu desde o mês de julho até o final das atividades (RELATÓRIO 31, BU, 2008, p.03).

O INCRA teve uma postura bastante deselegante, diria bastante desrespeitosa, descompromissada para com o projeto. Por vezes o INCRA, [...] colocou-se garantindo o repasse desse recurso, a existência do mesmo, a liberação do mesmo enfim, por diversas vezes foi inconseqüente, omissos mesmo em relação à execução desse projeto. Esse é um momento também de avaliação e a avaliação do INCRA é péssima, inclusive porque [...] foi convocado para todos os eventos de avaliação e nunca compareceu, pelo menos para dá uma satisfação sobre o ocorrido e avaliar a sua atuação, a da UEFS e dos Movimentos Sociais (RELATÓRIO 34, BU, 2008, p.07).

Foram acordados entre as partes [em agosto de 2007] que a partir de agosto teríamos condições de retornar tais visitas pois o INCRA estaria liberando as verbas para que isso acontecesse (mais uma vez fomos enganados pelo órgão) (RELATÓRIO 35, PO, 2008, p.11).

Assim, o governo federal, representado pelo INCRA, não cumpriu com a sua função tal qual o planejado no projeto. O atraso no repasse dos recursos comprometeu o desenvolvimento das atividades de visitas de acompanhamento e formação continuada pela equipe da UEFS – mesmo com irrisório valor destinada a esse fim. O Ofício nº023/2010 afirma que necessário “se faz registrar que o projeto foi desenvolvido sem um acompanhamento adequado por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária” (FEIRA DE SANTANA, 2010b, p.04), seguido da informação de que essa presença foi cobrada pela nova gestão da PROEX durante a execução do projeto.

Problemas de cunho financeiro na execução dos projetos do PRONERA também foram apontados nos trabalhos de Costa (2005), Costa (2012), Perius (2008) e Marialva (2011) comprometendo sua eficácia e apontando que o atraso no repasse de recursos pode ser um problema muito comum nos projetos do PRONERA. Corroborando com essa afirmação, Segundo Molina e Jesus (2011) pontua que:

[O] Programa têm provocado uma série de reações à sua continuidade, criando diversas barreiras ao seu pleno desenvolvimento. Muitos têm sido os entraves enfrentados pelo PRONERA: a morosidade na tramitação dos processos nas superintendências; a não liberação dos recursos; o impedimento à realização de novos convênios (MOLINA E JESUS, 2011, p.59).

Torna-se emblemático também que, mesmo sem o devido acompanhamento, a Superintendência Regional do INCRA em Salvador, contraditoriamente, chegou a pontuar em seu parecer sobre o Relatório de Metas Físicas, que o PRONERA/UEFS possuía “coerência no que tange os processos, metodológicos de ensino/aprendizagem e o processo de avaliação caracteriza-se pelo envolvimento dos educandos no mundo da leitura e da escrita, desenvolvendo aptidões e habilidades voltadas para a interpretação do mundo social” (BAHIA, 2007, p.01). Essa afirmação pareceu ser feita sem um embasamento consistente, já que, como foi relatado anteriormente, o INCRA não participou das reuniões em que foi convocado pela UEFS e não houve acompanhamento frequente nos pólos para saber se a proposta foi efetivada entre os alfabetizandos.

Talvez, os problemas estruturais envolvendo o INCRA e enfrentados pelo PRONERA/UEFS 2005-2008, relacionem-se também com as mudanças de gestão do PRONERA a nível nacional, como avaliado no capítulo três. O Manual de Operações de 2004 excluiu os grupos organizados das classes subalternas de algumas esferas deliberativas da sociedade política por meio do programa – incluindo a gestão orçamentária. Isso evidencia a importância das classes populares lutarem para conquistar sua inserção nesses espaços, pois um dos grandes desafios colocados aos movimentos sociais

[...] é a superação das sucessivas investidas de travar o processo de desenvolvimento do PRONERA enquanto política estratégica, geradas pela proibição do pagamento de bolsas e de realização de convênios, o contingenciamento dos recursos e o patrulhamento permanente quanto à presença e participação dos Movimentos Sociais do campo (ROCHA, 2011, p.167).

A FAPEC, segundo informações do Convênio CRT/BA/Nº0003/05, teria a responsabilidade de junto com a UEFS “acompanhar o processo de escolarização”

BAHIA, 2005, p.03), com ênfase no gerenciamento dos recursos. No entanto, essa Fundação “limitou-se a executar o projeto do ponto de vista financeiro e, mesmo assim, com todas as ‘limitações’ já expressas no relatório final deste projeto” (FEIRA DE SANTANA, 2010b, p.04). A postura da FAPEC, vai de encontro ao seu próprio estatuto, que aponta como uma de suas finalidades realizar atividades de ensino e pesquisa e de programas de formação, não limitando-se apenas a gerir orçamentos (FAPEC, 2004). Isso pode ser um reflexo do perfil empresarial dessa Fundação, visto que foi criada e administrada por empresários de Feira de Santana, definindo o viés de classe dessa instituição. No Relatório Final, evidencia-se o reconhecimento de que a UEFS poderia ter sido mais exigente com relação as obrigações da FAPEC no PRONERA/UEFS 2005-2008:

[Foi um erro da universidade] Não ter sido mais incisiva na relação com a FAPEC que alegava não ter as condições necessárias (funcionários e outros recursos) para o desenvolvimento das atividades, a fim de assegurar, sobretudo, que as folhas fossem pagas sem atraso (FEIRA DE SANTANA, 2010, p.25).

Diante de todo esse cenário, os bolsistas universitários e o professor orientador questionaram a efetividade do processo de alfabetização, principalmente a partir de uma proposta metodológica “inovadora”. Essas questões apareceram nos relatórios finais da seguinte forma:

Creio que do total dos alfabetizandos no final poucos foram alfabetizados de fato, mas tenho certeza que tiveram grandes avanços do nível de aprendizagem, em todas as turmas do pólo foram apresentados avanços significativos em relação ao nível de aprendizagem dos alfabetizandos ao comparar a sua entrada no Projeto e a sua saída (RELATÓRIO 26, BU, 2008, p.19).

A alfabetização através de textos não foi executada com eficácia (RELATÓRIO 28, BU, 2008, p.04).

Com tudo que foi aqui lembrado, depreende-se, o quanto foi infeliz o desenvolvimento do Pronera no pólo 6, da falta de organização e acompanhamento, passando pelo desleixo pedagógico, chegando a irresponsabilidade de alguns parceiros envolvidos, só poderíamos ter um projeto com resultados ínfimos e estéril. Se a proposta inicial era alfabetizar jovens e adultos, hoje com o término, não posso garantir que pelo menos um indivíduo tivesse sido alfabetizado (RELATÓRIO 29, BU, 2008, p.10).

Avalio que este programa não atingiu o seu objetivo principal, que era alfabetizar os assentados numa perspectiva crítica e politizadora, levando em consideração a sua leitura de mundo e os seus conhecimentos prévios. Enquanto os parceiros do PRONERA não tiverem um projeto claro de sociedade, e, por conseguinte, de alfabetização voltada para a emancipação dos alfabetizandos, os recursos financeiros investidos pelo governo federal serão utilizados para servir a ações eleitoreiras [dos núcleos sindicais] (RELATÓRIO 31, BU, 2008, p.05).

Por fim devo registrar que tenho consciência que o objetivo do programa não foi cumprido, mas sei que o possível, diante de tantas adversidades já relatadas, foi feito (RELATÓRIO 34, BU, 2008, p.05).

O atropelo da falta de verba para tocar o projeto foi cruel, frustrando as expectativas de desenvolver o programa com acompanhamento e formação continuada (RELATÓRIO 35, PO, 2008, p.13).

Todos esses trechos trazem informações desanimadoras. Com relação ao número de alfabetizando que concluíram as atividades, nota-se que: o número de alfabetizando previsto inicialmente no projeto foi de 2400 (FEIRA DE SANTANA, 2005), em fevereiro de 2007 foi registrada a frequência de 1775 pessoas e as atividades foram finalizadas com 1188 educandos (FEIRA DE SANTANA, 2010, 2010b). Esse desencanto se fez presente não só no que se refere a dúvida do desenvolvimento de um efetivo processo alfabetizador, mas também sobre o viés político-transformador que permeou tal prática. Afinal, mais do que um ensino meramente técnico, a educação do campo é marcada por um viés político que perpassa toda a sua proposta.

Decorre daí a constatação de que, na questão da Educação do Campo, o que está em jogo é a constituição de novas gerações de intelectuais orgânicos para conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico (SÁ, MOLINA E BARBOSA, 2011, p.84)

A notável descrença nos propósitos do projeto relatada anteriormente pode ser um desdobramento de todos os problemas estruturais, políticos e pedagógicos retratados nesse trabalho e que envolveram a omissão e/ou a imaturidade política da tríade que compõe o PRONERA/UEFS. A ausência de uma proposta pautada na educação do campo, a falta das visitas de acompanhamento e formação continuada, o atraso no repasse dos recursos pelo INCRA e a forma como ela foi distribuído, a escolha da FAPEC (e do seguimento empresarial feirese) como parceira, a ausência de uma postura mais combativa da UEFS e, principalmente, da FETAG-BA e da Pastoral Rural, geraram um clima de frustração e desencanto, como o relatado pelo bolsista universitário do polo 06:

Do longínquo dezembro de 2006 – mês de ano do resultado de seleção e da capacitação do projeto – até a data que escrevo esse memorial/relatório, confesso um desapontamento e porque não falar frustração. A vida sempre nos ensina, quanto maior o nível de expectativa, maior o de frustração, porém sempre duvidamos dessa razão diretamente proporcional e no/com o Pronera não foi diferente, a cada mês passado, reunião terminada e promessas não cumpridas, a esperança era substituída por uma realidade que se adjetivava enquanto pessimista e era delineada por uma hiperbólica impotência (RELATÓRIO 29, BU, 2008, p.01).

Assim, segundo a documentação analisada, a proposta do PRONERA/UEFS 2005-2008 elaborada pela tríade que formou o projeto não estabeleceu vínculos com os

princípios de educação do campo, orientando-se por um “construtivismo eclético”, comprometendo a formação de intelectuais orgânicos vinculados as classes subalternas no campo. Como visto, a UEFS, que convidou professores orientadores externos ao quadro docente dessa instituição sem formação em educação do campo, após o mês de julho de 2007, passou a dar centralidade as questões administrativas e técnicas do projeto – num acentuado clima de tensão institucional interna. A FAPEC, com seu perfil empresarial, limitou-se a gerenciar os recursos financeiros, que tornaram-se escassos a partir de agosto de 2007 devido ao atraso do repasse pela INCRA. A FETAG-BA e a Pastoral Rural não defenderam uma proposta de educação referenciada nos debates sobre educação do campo, parecendo assumir postura delegativa no que se refere a essas questões e não firmando atuação combativa frente aos entres do projeto. O INCRA não se inseriu como deveria no desenvolvimento do projeto, atrasando o repasse da última parcela do recurso, culminando na inviabilização das visitas de acompanhamento. Com isso, a atuação da tríade que compôs o PRONERA/UEFS 2005-2008 acabou por comprometer o seu caráter contra-hegemônico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou compreender a implementação do PRONERA/UEFS 2005-2008, percebendo em que medida constituiu-se como um programa educacional do campo com caráter contra-hegemônico. Para alcançar esse objetivo, foi adotada a teoria crítica, optando pelas categorias de análise educação do campo (RIBEIRO 2010; CALDART 2004, 2009) e contra-hegemônica, conceito construído a partir das ideias de Gramsci (1989, 2007).

Esse projeto, como evidenciou-se, foi desenvolvido na modalidade alfabetização de jovens e adultos entre 2005-2008, na parceria estabelecida entre a UEFS, FAPEC, o MDA, o INCRA, a FETAG-BA e a Pastoral Rural da Diocese de Paulo Afonso, com o intuito de atender 2.400 educandos, em assentamentos e acampamentos baianos.

Utilizando a metodologia qualitativa por meio da pesquisa documental, esse trabalho se deparou com a dificuldade dos registros por parte da Pastoral Rural e da FETAG-BA, principalmente. Esses sujeitos coletivos, segundo a informações obtidas através de seus representantes, não produziram documentos próprios referentes a execução do projeto ou não foram arquivados, restando apenas os textos elaborados com seus pares no projeto. A UEFS possuía em seus arquivos da PROEX uma vasta documentação referente ao projeto. No entanto, mesmo com a formalização do pedido pelo pesquisador para ter acesso a esses textos em 2015, no ano de 2016 boa parte dos documentos foram descartados pela universidade. Paralelo a isso, na Superintendência Regional do INCRA, foi encontrado vasta documentação que contribuiu para o andamento da pesquisa. Além disso, os sujeitos que formaram a equipe da UEFS no projeto, disponibilizaram documentos de seus arquivos pessoais.

Assim, somando-se os documentos encontrados na UEFS, no INCRA e nos arquivos pessoais dos sujeitos que formaram a equipe da universidade no projeto, conseguiu-se aglutinar uma riqueza de informações por meio dos relatórios de extensão, que constituiu-se na principal fonte primária de análise, subsidiando essa pesquisa.

No contexto de hegemonia do Estado burguês, o PRONERA, como constatou-se, foi criado em 1998 a partir lutas dos movimentos sociais do campo por um modelo de educação que atendesse a suas demandas. Todos os seus projetos deveriam ser formados



por meio da tríade Movimentos Sociais, Instituição de Ensino Superior e Governo Federal, sendo corresponsáveis no desenvolvimento das atividades. Como um programa dentro das políticas públicas para educação do campo, pautou-se num modelo de educação que buscou negar a concepção de educação rural. Essa última concebia os modos de vida do campesinato como um obstáculo para a efetivação do desenvolvimento do capital no campo.

Buscando compreender o processo de constituição do PRONERA enquanto programa educacional contra-hegemônico no Brasil, constatou-se que esse programa partiu de uma proposta de educação construída pelos movimentos sociais do campo na década de 1990, fruto de histórico debate sobre educação popular, que tinha o intuito de fortalecer o projeto de sociedade das classes subalternas que questionavam a hegemonia do capital.

Como grupos oriundos da sociedade civil, esses sujeitos coletivos do campo, como foi constatado, historicamente sempre questionaram a estrutura fundiária brasileira, ganhando novo ímpeto a partir da década de 1950 no país, possuindo forte caráter de classe – apesar de apresentarem suas especificidades, não formando um todo homogêneo. As Ligas Camponesas, a Ultab e o Master, colocaram-se como resistências às forças hegemônicas no país entre as décadas de 50 e 60. A CONTAG, que surgiu em 1963, e o MST, criado em 1984, conseguiram resistir às investidas das classes dominantes e continuam existindo até a data de realização dessa pesquisa.

Inseridos na questão agrária brasileira, esses sujeitos coletivos, entre os anos de 1984 e 2003, propuseram um modelo de reforma agrária popular, com destaque para o MST. Nesse período, os movimentos sociais do campo questionaram a concentrada estrutura fundiária do Brasil e a expansão do agronegócio, vislumbrando a possibilidade de construir um novo modelo de sociedade, propondo estratégias para efetiva-lo – entre elas, a educação. No entanto, como analisou-se, outros sujeitos coletivos inseriram-se nesse processo, defendendo outro modelo de reforma agrária e de sociedade, como o PT. Evidenciou-se que esse partido mudou sensivelmente sua proposta de reforma agrária entre o final dos anos 1980 e início da primeira década dos anos 2000. Numa evidente busca por conciliação de classes antagônicas, o PT criou uma proposta de reforma agrária que dialogava com a ampliação do agronegócio no Brasil, buscando apoio em grupos empresariais para debater políticas públicas para o campo.

Dentro desse contexto de luta por terra e construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo, os movimentos sociais construíram a concepção de educação do campo, que respaldou a construção do PRONERA. Como constatou-se, entre seus princípios encontram-se: a criação de um projeto de educação do e não para os camponeses, efetivado por meio de políticas públicas; o protagonismo dos movimentos sociais do campo em todo o processo; valorização da cultura e dos modos de vida dos camponeses, buscando o trabalho como princípio educativo.

Com isso, concluiu-se que a educação do campo, como instrumento de fortalecimento da luta por terra, trabalho e um novo modelo de sociedade, traduz-se numa proposta contra-hegemônica de educação, buscando formar e ampliar o quadro de intelectuais orgânicos vinculados às classes subalternas no/do campo.

A partir desse debate, buscou-se analisar o contexto que subsidiou a criação do PRONERA enquanto programa nacional com perfil contra-hegemônico no Brasil e constatou-se que a década de 1990 foi marcada pela ampliação dos ideais neoliberais dentro da sociedade política, principalmente nos dois governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Os empresários do agronegócio e seu projeto de campo e sociedade foram hegemônicos nos governos nesse período, ratificando o paradigma do capitalismo agrário.

Fazendo frente a esse contexto, os movimentos sociais do campo, enquanto grupos da sociedade civil, buscaram tensionar o Estado, evidenciando as contradições do capitalismo no campo. Partido do paradigma da questão agrária, esses sujeitos coletivos questionaram a extrema concentração fundiária no país, reivindicando uma reforma agrária de caráter popular. Assim, durante a década de 1990, o número de ocupações de terras cresceu consideravelmente no país e, em contrapartida, o governo reagiu com violência, aumentando o número de conflitos no campo. Mesmo em condições adversas, houve uma elevação no número de militantes, evidenciando que o latifúndio cria e recria o campesinato.

Nessa conjuntura, por meio da organização camponesa na luta por terra, trabalho e educação, em 1997 ocorreu o I ENERA, que reuniu o MST, a UNICEF, UNESCO e a CNBB, dando origem ao Movimento Nacional por uma Educação do Campo. Com isso, a pesquisa apontou que a luta dos movimentos sociais do campo não era só por terra, mas por outras dimensões que garantissem vida com dignidade no campo.

Esse debate deu origem ao PRONERA em 1998, que buscou na educação do campo o seu embasamento teórico, marcado por evidente recorte de classe. Esse programa configurou-se, como foi constatado, como uma vitória para os movimentos sociais do campo, que conseguiram imprimir suas demandas na sociedade política, que hegemonicamente representava a classe dominante. Entre os maiores protagonistas das classes subalternas nessa disputa, estavam o MST e a CONTAG.

Esses dois movimentos tiveram grande importância na construção das propostas de educação para os povos do campo na década de 1990, configurando-se como intelectuais coletivos das classes subalternas, apesar de apresentarem suas especificidades. Naquele período, como foi evidenciado, o MST enquanto movimento social, pareceu mais articulado na organização de sua proposta de educação, buscando formar sua base a partir um referencial teórico marxista, defendendo o trabalho como princípio educativo e o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo, além de questionar a hegemonia do capital no campo e dar centralidade à reforma agrária popular. A CONTAG, na condição de movimento sindical, construiu sua proposta de educação mais voltada para a formação de dirigentes sindicais, não centralizando o debate a partir da luta de classes e direcionando suas demandas para a agricultura familiar, tirando a centralidade da questão agrária no Brasil.

Diante dessas questões que envolveram a surgimento da concepção de educação do campo e do PRONERA na década de 1990, marcadas pela resistência do campesinato à expansão do capital no campo e pelo protagonismo desses sujeitos coletivos no processo, concluiu-se que o PRONERA possui forte caráter contra-hegemônico.

Buscando identificar os desafios no desenvolvimento do PRONERA/UEFS enquanto alternativa contra-hegemônica no período de 2005 a 2008, constatou-se que no Manual de Operações de 2004 – que regulou o projeto e foi promulgado no primeiro governo Lula (2003-2006) –, os movimentos sociais do campo perderam seu protagonismo no que se refere a gestão administrativa do programa, que ficou centralizada no INCRA. No entanto, nos pressupostos teóricos-metodológicos do programa, a educação do campo foi apontada como um referencial a ser seguido por seus projetos, orientando seus parceiros sobre qual o debate deveria ser desenvolvido nas atividades propostas.

Assim, na definição das atribuições dos parceiros que formaram o PRONERA/UEFS – a UEFS, a FAPEC, o INCRA, a FETAG-BA e a Pastoral Rural – era imprescindível a compreensão da complexidade do debate sobre a educação do campo e a questão agrária no Brasil. Afinal, como foi evidenciado, todas as instituições envolvidas eram corresponsáveis pela elaboração da proposta pedagógica e do desenvolvimento do projeto, apesar do INCRA centralizar o gerenciamento dos recursos. Essa parceria, como foi visto, foi questionada pelo fato da FAPEC ter sido instituída e administrada por representantes do seguimento empresarial feirense.

Dessa maneira, o PRONERA/UEFS contemplou, por meio de assentamentos e acampamentos ligados aos movimentos parceiros, 41 cidades de diversas regiões da Bahia, algumas muito distantes da cidade de Feira de Santana, onde fica localizada a universidade. Para dar conta desse desafio, os acampamentos e assentamentos foram divididos em 12 pólos e formou-se a seguinte equipe pedagógica: a Coordenação Geral, a Coordenação Pedagógica, a Coordenação Administrativa, seis professores orientadores, doze bolsistas universitários, doze coordenadores locais e cento e vinte monitores alfabetizadores. Esses integrantes, como evidenciou-se, deveriam compreender o contexto de disputas que criou o PRONERA, inserindo-se nos espaços de discussão sobre educação do campo, percebendo qual o seu lugar de classe no projeto.

No entanto, a UEFS, que passou por uma mudança gestão no meio do projeto apresentando um outro perfil político, não formou o quadro de professores orientadores com os docentes da instituição, convidando profissionais que, como foi constatado, não possuíam formação em educação do campo. Além disso, alguns integrantes dos movimentos sociais do campo, não possuíam formação específica para atuarem como coordenadores locais e monitores alfabetizadores, evidenciando a possível ausência do debate sobre educação entre as bases dos movimentos parceiros. Essas questões podem indicar relativa imaturidade política das instituições envolvidas nesse processo específico, relacionando-se com a concepção de sociedade que permeava as ações dos movimentos sociais do campo e os projetos de extensão da universidade.

Objetivando organizar as ações do projeto, como foi pontuado, os parceiros desenvolveram um Plano de Trabalho, prevendo formação inicial e continuada, construída pela tríade e desenvolvida pela UEFS. No entanto, como constatou-se, o planejamento não destinou um montante de recursos que conseguisse contemplar as viagens mensais aos doze pólos durante todo o ano de 2007, comprometendo a formação

continuada. Além disso, no projeto a concepção de educação adotada pela tríade não se colocou de forma evidente, não demarcando claramente a opção pelas referências que embasavam a concepção de educação do campo no período.

Nesse cenário, a formação inicial ocorreu em dezembro de 2006. A partir dos documentos produzidos para esse encontro, constatou-se que a tríade que originou o projeto não alinhou-se às referências da educação do campo, adotando como referencial teórico-metodológico o “construtivismo eclético”, que agregava elementos de várias correntes filosóficas, mesmo que fossem inconciliáveis. Assim, foram adotadas algumas pontuadas ideias da pedagogia de Freire e da psicologia de Vygotsky, colocando-as alinhadas às diretrizes da ONU e da UNESCO para a educação do século XXI por meio do Relatório de Delors. A partir dessas referências, optou-se por usar as ideias de Magda Soares sobre letramento e de Emília Ferreiro e Ana Taberosky sobre psicogênese da língua escrita, usadas como referências para alfabetizar.

Essa concepção de educação adotada pelos parceiros do PRONERA/UEFS, como constatou-se por meio dos documentos, privilegiou o debate no cotidiano imediato dos educandos, sem estabelecer vínculos com a questão agrária e a educação do campo, arrefecendo o caráter político-transformador que perpassava a proposta do PRONERA. A concepção de educação adotada, como observou-se, também se fez presente na formação continuada, que, devido ao atraso no repasse dos recursos pelo INCRA, ocorreu de forma esparsa até a primeira metade do projeto, tornando a questão ainda mais complexa.

Diante desses dilemas, constatou-se que a atuação da tríade que compôs o PRONERA/UEFS comprometeu o desenvolvimento do projeto: UEFS convidou professores orientadores externos à instituição, que não possuíam formação em educação do campo; a FAPEC, instituída e administrada pelo segmento empresarial de Feira de Santana, foi escolhida como parceira e limitou-se a gerenciar os recursos; o INCRA, atrasou o repasse da verba e inviabilizou a formação continuada, além de não participar ativamente das atividades do projeto; a FETAG-BA e a Pastoral Rural não defenderam a concepção de educação do campo e o debate em torno da questão agrária, indicando possuírem uma postura delegativa, arrefecendo seu protagonismo no processo.

Com isso, concluiu-se que a atuação da tríade, desvinculando o projeto dos princípios da educação do campo – que questionando a estrutura fundiária brasileira a

hegemonia do capital no campo, buscavam formar intelectuais orgânicos vinculados às classes subalternas – arrefeceu o caráter contra-hegemônico do PRONERA/UEFS 2005-2008.

No entanto, não foi o propósito dessa pesquisa esvaziar totalmente o caráter contra-hegemônico do projeto. Mesmo porque muitos relatórios analisados – os de acompanhamento e os finais – retrataram o esforço de muitos coordenadores locais, monitores alfabetizadores da FETAG-BA e Pastoral Rural e de alguns núcleos sindicais da FETAG-BA no intuito de conseguir alfabetizar sua base, mesmo seguindo uma outra proposta teórica. Além disso, conseguir a aprovação de um projeto do PRONERA – que possui vínculos com as classes subalternizadas – dentro de um governo hegemonicamente neoliberal, já constituiu-se como uma conquista vitoriosa para os movimentos parceiros.

Esse êxito pode ser considerado um avanço no processo de construção de uma proposta contra-hegemônica dos movimentos sociais envolvidos – afinal, nada está pronto e acabado, a maturidade política se faz lutando de forma coletiva e organizada. Mas deve-se salientar, a partir da análise dos documentos, a esparsa formação política dos militantes da FETAG-BA e da Pastoral Rural no que se refere as discussões sobre educação do campo no período analisado. Como foi evidenciado, os camponeses envolvidos no processo de alfabetização, de forma mais direta os coordenadores locais, os monitores alfabetizadores e as lideranças dos movimentos, não defenderam a inserção da educação do campo e seu universo político no processo formativo. Além disso, legitimaram a inserção da FAPEC com seus interesses empresariais para gerenciar os recursos do projeto.

No entanto, a concepção de um projeto específico do PRONERA não pode descaracterizar um programa com respaldo nacional, conquistado através de violentos e sangrentos embates por terra no final dos anos de 1990, como foi evidenciado.

Assim, apesar de todos os achados durante o processo de pesquisa, faz-se indispensável ressaltar a importância do PRONERA e da proposta da educação do campo para a organização dos povos do campo em seu processo de luta por emancipação. Esse programa, que caminha para os seus vinte anos de existência, deve ser fortalecido, ampliando-se os recursos e o número de camponeses atendidos. O tempo do PRONERA é de amadurecimento, devendo buscar resultados mais satisfatórios a longo prazo – defende-se que as análises mais sérias sobre a eficácia de políticas públicas não estão no

rol da curta duração. A educação do campo, enquanto alternativa educacional para os povos subalternos do campo, deve difundir-se entre as bases dos movimentos sociais do campo, adentrar de forma mais abrangente ao universo curricular das universidades e ampliar sua inserção nas diversas esferas da sociedade política e sociedade civil.

Por isso, faz-se importante evidenciar que esse programa não pode ser analisado como uma dádiva dos governos, mas como uma conquista dos camponeses organizados do campo, que, mesmo nas condições adversas impostas pelo capitalismo, conseguiram adentrar ao universo das políticas públicas. Afinal, só existe o PRONERA, se existir reforma agrária e a luta para a sua efetivação. Além disso, pode-se afirmar que esse programa democratizou o acesso ao conhecimento, buscando alterar a cultura de que os povos do campo não estudam ou não têm condições de estudar e adentrar as universidades, por exemplo.

Assim, torna-se necessário reconhecer que o PRONERA tornou-se uma grande conquista das classes subalternas dentro do contexto de expansão dos ideais neoliberais no Brasil nas últimas décadas. Mesmo com as contradições e adversidades impostas aos projetos do programa – frutos do Estado burguês e que podem refletir nas parcerias e/ou na forma como o orçamento dos convênios são administrados –, infere-se que o programa arranhou a hegemonia. Dessa maneira, mesmo que sua proposta contra-hegemônica encontre barreiras para efetivar-se em sua plenitude, o PRONERA evidencia, ratifica e faz avançar a luta pela reforma agrária e por uma educação que atenda as demandas do campesinato.

Com isso, os avanços e limites do PRONERA e de sua concepção de educação devem ser amplamente debatidos, tanto entre os intelectuais orgânicos dos movimentos sociais, quando pelas universidades e governos. Essa discussão deve ser feita com seriedade objetivando fortalecer os princípios da educação do campo e luta pela reforma agrária, problemática que atinge os povos do campo e da cidade. Dessa maneira, faz-se a defesa pelo PRONERA e pela educação do campo, enquanto uma alternativa de construção de contra-hegemonia pelas classes subalternas, principalmente na atual conjuntura, em que as contradições do capitalismo encontram-se tão expostas no Brasil e no mundo, movimentando diversos grupos da sociedade civil, tanto da classe dominante, quanto da classe trabalhadora.

Por essas questões, faz-se importante salientar que os sujeitos coletivos envolvidos no PRONERA/UEFS 2005-2008 pareciam desarticulados com relação aquilo que exigiam do governo. A reforma intelectual e moral, como nos lembra Gramsci, só pode ser realizada com disciplina e organização dos grupos subalternos – os intelectuais orgânicos dos movimentos sociais parceiros não aproveitaram a explícita orientação do Manual de Operações de 2004 para usar a educação do campo como referência para os projetos do PRONERA. Afinal, nesse trabalho não foi analisada a ação isolada de um alfabetizador ou coordenador local, mas a postura das instituições parceiras do projeto. O PRONERA possuía/possui uma história de lutas dos movimentos sociais do campo, história essa que perpassa pela origem da concepção de educação do campo, com o intuito de fortalecer a luta pela reforma agrária popular – constituindo seu caráter emancipatório.

Essas questões, segundo os documentos analisados, passaram despercebidas ou foram negligenciadas pelos parceiros no PRONERA/UEFS 2005-2008. Como foi visto, esse programa tem uma base nacional bem definida e um referencial teórico pautado na luta de classes, que buscam debater e superar questões estruturais da sociedade. No entanto, segundo constatou-se através da análise dos documentos, esse debate, tão essencial ao PRONERA, foi colocado à margem do projeto por todos os parceiros envolvidos durante a sua execução.



## REFERÊNCIAS

- ALVARINO, J. V. **O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES: 1999-2000**. 2003. Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília – DF.
- ALENTEJANO, P. **Estrutura fundiária**. IN: CALDART, S.R. et al. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ANDRADE, L. A. M. **O desafio da parceria na implementação do PRONERA: o caso do Projeto Alfabetização Cidadã no Nordeste Paraense**. 2009. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal – RN.
- ARAÚJO, M N. R. **Trabalho e educação na pedagogia do MST: realidade e possibilidades**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <[http:// https://www.yumpu.com](http://https://www.yumpu.com) >. Acesso em 20/08/2016.
- AZEVEDO, F. A. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BARBOSA, L. P. Por la democratización de la educación superior em Brasil: el PRONERA en el marco de la lucha de los movimientos sociales campesinos. **Universidades**, México. v. LXIII, n. 56, p. 20-31, abr-jun. 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.
- BARRETO, V. **Formação permanente ou continuada**. IN: SOARES, Leôncio (org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p.93-101, 2006.
- BENJAMIN, C. CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.
- BRANDÃO. C. R. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papyrus, 1993.
- BRASIL. **LDB**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. **Questões e contradições na educação rural no Brasil**. IN: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (orgs.). Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CALDART, R. S. **Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In. MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Contribuições

para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção.** IN: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

CALDART, S.R. et al. **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Desafios do vínculo entre *trabalho e educação* na luta e construção da Reforma Agrária Popular.** 36ª Reunião Anual da ANPED, GT Trabalho e Educação, Goiânia, 2013. Disponível em <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/>>. Acesso em 10/01/2016.

CANUTO, A. **Comissão Pastoral da Terra (CPT).** IN: CALDART, S.R. et al. Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, S. M. G. **Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção.** 2006. Tese. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE.

CAVALCANTE, L. O. H. **A escola família agrícola do sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais / Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007**

COELHO, E. **Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998).** São Paulo: Xamã; Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

COLL, C., SALE, I. **Os professores e a concepção construtivista.** IN: COLL, C.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, I.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. O construtivismo na sala de aula. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL por uma Educação Básica do Campo. **Desafios e propostas de ação.** Luziânia, GO, 1998. Disponível em <<http://www.gepec.ufscar.br/>>. Acesso dia 10/01/2016.

COSTA, A. C. M. **Os impactos do PRONERA no assentamento Reunidas: as relações entre universidade, movimento social e governo.** 2004. Tese. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília – SP.

COSTA, D. M. M. **O PRONERA no estado da Paraíba (1998-2008): avanços e limites.** 2012. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB.

COSTA, M. O. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso “Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres – MT.** 2005. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

COUTINHO, C. N. **O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas.** IN: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. v. 27. n. 2, p. 3210337, jul /dez. 2001.

DRUCK, M. G. Os Sindicatos, os Movimentos Sociais e o Governo Lula: Cooptação e Resistência. **Observatório Social de América Latina**, v. 19, p. 335-340, 2006.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?** IN: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FÉLIX LAZARINI, B. A. M. **Políticas Para a Educação de Jovens e Adultos pós – 1990: territórios do saber em movimentos sociais do campo.** 2011. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais.** IN: MOLINA, M. C. (Org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, p. 27-29. 2006.

\_\_\_\_\_. Reforma agrária e educação do campo no Governo Lula. **Campo-território:** Revista de Geografia Agrária, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.

\_\_\_\_\_. O MST e desafios para a realização da reforma agrária no governo Lula. **Observatório Social da América Latina**, v. 4, n. 11. p. 31-40, maio-ago. 2003.

\_\_\_\_\_. O MST e as reformas agrárias no Brasil. **Observatório Social da América Latina**, v.9, n. 24. p. 73-85, out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Conflitualidade e desenvolvimento territorial.** IN: BUAINAIN, A. M. (coord) et al. Luta pela terra, reforma agrária e festão de conflitos no Brasil, Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, B, M e MOLINA, M, C. **O Campo da Educação do Campo.** IN: MOLINA, M. C., JESUS, S. M. S. A. (orgs.) 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.

FERREIRA, E. D. **A emergência da Universidade Estadual de Feira de Santana e o seu estudante, no contexto da historicidade da região.** 1997. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.

FRANCIOLI, F. A. S.; MARSIGLIA, A. C. G; DUARTE, N. **A hegemonia do Lema "aprender a aprender" na alfabetização contemporânea.** 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/viewFile/2885/2170>>. Acesso em 03/01/2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 59º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, G. Entrevista: **A década perdida da educação brasileira.** IN: BENJAMIN, C; ELIAS, A. (Org.). Brasil: Crise e Destino. São Paulo: Editora Expressão Popular, p. 117-127, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação.** IN: LOMBARDI, C. SAVIANE D., SANFELICE, J. L. (orgs). Capitalismo, Trabalho e Educação. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, p.61-74, 2005.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Brasileira de Educação:** Rio de Janeiro, v.16, nº 46, p.235-254, 2011

GENTILI, P. **Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais.** IN: LOMBARDI, C. SAVIANE D., SANFELICE, J. L. (orgs). Capitalismo, Trabalho e Educação. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, p.45-59, 2005.

GERMANI, G. I. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos**, v. 2, nº 2, p. 115-147. 2006.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas.** IN: GOHN, M. G. (org). Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-32, 2013.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação:** Rio de Janeiro, v.16, n.47, p. 333-361, 2011.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa.** MINAYO, M. C. S. IN: MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**, volume 3. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**, volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRZYBOWSKY, C. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Movimentos populares rurais no Brasil: desafios e perspectivas**. IN: STEDILE, J. P. (org). *A questão agrária no Brasil 6: o debate da década de 1990*. São Paulo: Expressão popular, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIALVA, M. E. A. **PRONERA: política pública na educação de assentados(as) na Reforma Agrária**. 2011. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas – SP.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL, 2008.

MASCARENHAS, V.B. **PROJOVEM URBANO: concepções de formação de jovens e implicações como política colaborativa (2005-2013)**. 2016. Dissertação. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana – BA.

MENDES, F. S. **A universidade pública enquanto instituição científica: um olhar histórico sobre a UEFS**. 2010. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.

MENEZES NETO, A. J., **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro. Quartet, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. IN: MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação.** IN: SANTOS, C. A. MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (orgs). Memórias e histórias do PRONERA: contribuições para a educação no campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 29-67, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do campo: uma trajetória em construção.** 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 05/05/2015.

\_\_\_\_\_. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Revista do Centro de Educação**: Santa Maria, RS. vol. 33, nº 1, p. 57-72, 2008b.

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. **Rev. Estudos Avançados**: São Paulo. v.15. nº 43, p.185-206, 2001.

\_\_\_\_\_. **O campo brasileiro no final dos anos 1980.** IN: STEDILE, J. P. (org). A questão agrária no Brasil 6: o debate da década de 1990. São Paulo: Expressão popular, 2013.

OLIVEIRA, C. J., SANTOS, C. A. **Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária.** IN: SANTOS, C. (org.). Educação no campo v.7: campo – políticas públicas – educação. Brasília: MDA-INCRA, p.15-18, 2008.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular.** Porto Alegre, Tomo Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação do campo: nexos e relações.** IN: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T, (orgs.). Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. p. 64-76.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. **Política de capacitação dos profissionais da educação.** Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América. Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, p. 8-29).

PERIUS, L. C. F. S. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – a gestão do PRONERA no estado de Mato Grosso do Sul 1998-2001.** 2008. Dissertação – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS.

PICOLOTTO, E. L. Os atores da Construção da Categoria Agricultura Familiar no Brasil. **RESR**, Piracicaba-SP, vol. 52, supl. 1, p. S063-S084, 2014.

PONTUAL, P. C. **Educação Popular e Incidência em Políticas Públicas**. 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em 01/09/2016.

PUZIOL, J. K. P. **Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra-hegemônicas**. 2012. Dissertação – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR.

RIBEIRO, M. A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 1, n. 29, p. 15-30, 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICCI, R. **CONTAG e a crise de representação no campo (1979-1985)**. 1993. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, SP.

ROCHA, E. N. **Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo no PRONERA: Referências para a construção de Política Nacional do Campo**. IN: SANTOS, C. A. MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (orgs). Memórias e histórias do PRONERA: contribuições para a educação no campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. p. 313-334. 2010.

SÁ, M. L., MOLINA, M. C., BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Rev. em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 81-95, abr. 2011.

SAIS, D. **Estado e democracia: ensaios teóricos**. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SANTOS, A. M. F. **Uma aventura universitária no sertão baiano: da Faculdade de Educação à Universidade Estadual de Feira de Santana**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

SANTOS, C. A. **O PRONERA e as políticas públicas de Educação no Campo – uma reflexão em perspectiva para subsidiar o futuro**. IN: SANTOS, C. A. MOLINA, M. C. JESUS, S. M. S. A. (orgs). Memórias e histórias do PRONERA: contribuições para a educação no campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 313-334.

SILVA, D. R. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. 2010. Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

SILVA, F. S. **Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educativas**. 2009. Dissertação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.

\_\_\_\_\_. **Educadores do campo: um estudo sobre a formação política e pedagógica do curso Pedagogia da Terra.** 2014. Tese – Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.

SILVA, I. M. **A Contag em perspectiva: um estudo sobre a formação política.** 2013. Dissertação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica RJ.

SILVA, M. S. **Da flor à raiz: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo.** IN: MOLINA, M. C. (Org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA. p. 60-93. 2006.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classes e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v.12, n. 1, p. 41-49, jan.jun.,2009. Disponível em:< [www.artnet.com.br/gramsci](http://www.artnet.com.br/gramsci)>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** - Ano VIII, nº 29, p. 18-22, 2004.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** 2ª ed. Petrópolis. RJ: Editora vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.120, p.745-763, jul.-set. 2012b.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil 3 –Programas de reforma agrária: 1946 - 2003.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.121-135, maio/ago. 2007.

VIEIRA, C. E. Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.25, n.1, p. 51-66, 1999.

WATANABE, C. H. Desenvolvimento rural sustentável solidário e a formação sindical: a experiência da CONTAG. **Raízes - Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, Campina Grande, v. 28-29, n. 1-2, p. 166-173, 2009/2010.



## FONTES DOCUMENTAIS

- **MST**

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Organização do Movimento. Quem é quem na luta pela terra.** Caderno de formação n. 01. Rio Grande do Sul, 1986. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Ocupar, resistir e produzir também na educação.** Boletim de Educação n. 01. MST – Setor de Educação. 1992. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **A Cooperação Agrícola nos Assentamentos.** Caderno de Formação n.20. São Paulo. MST: Setor de Educação, Setor de Formação, Sistema Cooperativista dos Assentados, 1993. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização de Jovens e Adultos – como organizar.** Caderno de Educação n. 03. MST – Setor de Educação. 1994. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Escola, Trabalho e Cooperação.** Boletim de Educação n. 04. São Paulo: MST – Setor de Educação. 1994b. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Programa de reforma agrária.** Caderno de formação n. 23. São Paulo,1995. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Princípios da educação do MST.** Caderno de Educação n. 08. Porto Alegre: MST – Setor de Educação. 1996. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **O que queremos com as escolas dos assentamentos.** Caderno de Educação n. 18. MST – Setor de Educação. 1999. Disponível em <http://www.docvirt.com/>. Acesso em 22/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Dossiê MST Escola - documentos e estudos 1990-2001.** Veranópolis, RS: MST: Setor de Educação, 2005.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil 3 –Programas de reforma agrária: 1946 - 2003.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- **CONTAG**

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. **Anais do V Congresso dos Trabalhadores Rurais.** Brasília: CONTAG, 1991.

\_\_\_\_\_. **Anais do VI Congresso dos Trabalhadores Rurais.** Brasília: CONTAG, 1995.

\_\_\_\_\_. **Anais do VII Congresso dos Trabalhadores Rurais**. Brasília: CONTAG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação do campo: diretrizes operacionais**. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG, 2002.

- **PT**

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Brasil Urgente. Questão agrária**. PT: [S.l.], 1989. Disponível em <<http://www.fpabramo.org.br>>. Acesso em 02/02/2016.

\_\_\_\_\_. **Vida Digna no Campo**. PT: São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.fpabramo.org.br>>. Acesso em 02/02/2016.

- **PRONERA/NACIONAL**

BRASIL. **Decreto nº 91.766, de 10 de Out. de 1985**. Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/pnra/i\\_pnra.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/pnra/i_pnra.pdf)>. Acesso em 06 de jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2014.

- **PRONERA/UEFS**

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Parecer da Comissão Pedagógica Nacional: Convênio CRT /BA/nº00013/05**. Brasília-DF, 2005.

BAHIA, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência Regional do Estado da Bahia. **Convênio CRT/BA/nº00013/05**. Salvador – BA, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência Regional do Estado da Bahia. **Parecer Metas Físicas**. Salvador –BA, 2007. 02 p.

FAPEC – Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura. **Estatutos Sociais da FAPEC**. Feira de Santana – BA, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ata de reunião de instituição da Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura – FAPEC**. Feira de Santana-Ba, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Ata de reunião de instalação do Conselho Curador**. Feira de Santana-Ba, 2005.

FEIRA DE SANTANA. **Escritura pública de Instituição da Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Cultura**. 1º Ofício de Notas, Feira de Santana-Ba, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em áreas de assentamento**. Feira de Santana – BA, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em Áreas de Assentamento: Capacitação**. Feira de Santana – BA, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em Áreas de Assentamento: Relatório de Capacitação**. Feira de Santana-BA, 2007, 66 p.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Projeto de Alfabetização em Áreas de Assentamento: Relatório de Metas Físicas: Período Dezembro de 2006 a dezembro de 2007**. Feira de Santana-BA, 2007b, 25 p.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade Estadual de Feira de Santana. **Relatório Final: Convênio CRT/BA 0013/05**. Feira de Santana-BA, 2010, 119 p.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

Universidade Estadual de Feira de Santana. **Ofício nº023/2010**. Feira de Santana-BA, 2010b. 30 p.

FETAG-BA. **Federação completa 52 anos de conquistas e lutas**. 2015. Disponível em: <http://fetag-ba.org.br/federacao-completa-51-anos-de-conquistas-e-lutas/>. Acesso em 11/11/2016.

MARQUES, M. **O 1º Sindicato de Trabalhadores Rurais do Brasil surgiu na Bahia**. Jornal Dimensão, 2012. Disponível em: <<http://dimensaojornal.com.br/o-1%C2%BA-sindicato-de-trabalhadores-rurais-do-brasil-surgiu-na-bahia/>>. Acesso em 06/11/2016.

PASTORAL RURAL DA DIOCESE DE PAULO AFONSO. **Terra mãe, filhos livres**. Folder. s/d.

\_\_\_\_\_. **Metodologia**. s/d.

SAFRA 2007. **Histórico da FETAG-BA**. 2006. Disponível em: <<http://safra2007.blogspot.com.br/2006/07/historico-da-fetag-ba.html>>. Acesso em 06/11/2016.

- **Lista de relatórios analisados produzidos pela equipe da UEFS do PRONERA/UEFS**

**RELATÓRIO 01. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 01**. Elaborado por: Bolsista universitário de Biologia. 2007. 05p.

**RELATÓRIO 02. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 02**. Elaborado por: Bolsista universitário de Pedagogia. 2007. 05p.

**RELATÓRIO 03. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 04**. Elaborado por: Bolsista universitário de Geografia. 2007. 04p.

**RELATÓRIO 04. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 05**. Elaborado por: Bolsista universitário de Geografia. 2007. 09p.

**RELATÓRIO 05. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 06**. Elaborado por: Bolsista universitário de História. 2007. 08p.

**RELATÓRIO 06. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 07**. Elaborado por: Bolsista universitário de Letras Vernáculas. 2007. 08p.

**RELATÓRIO 07. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 08**. Elaborado por: Bolsista universitário de Matemática. 2007. 10p.

**RELATÓRIO 08. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 09**. Elaborado por: Bolsista universitário de Matemática. 2007. 09p.

**RELATÓRIO 09. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 11.** Elaborado por: Bolsista universitário de História. 2007. 11p.

**RELATÓRIO 10. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 12.** Elaborado por: Bolsista universitário de Biologia. 2007. 04p.

**RELATÓRIO 11. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 02.** Elaborado por: Professor orientador de Matemática. 2007. 03p.

**RELATÓRIO 12. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 04.** Elaborado por: Professor orientador de Geografia de 2007. 05p.

**RELATÓRIO 13. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 06.** Elaborado por: Professor orientador de História. 2007. 06p.

**RELATÓRIO 14. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 08.** Elaborado por: Bolsista universitário e professor orientador de Matemática 2007. 03p.

**RELATÓRIO 15. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 01.** Elaborado por: Bolsista universitário de Biologia. 2007. 06p.

**RELATÓRIO 16. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 02.** Elaborado por: Bolsista universitário de Pedagogia. 2007. 13p.

**RELATÓRIO 17. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 04.** Elaborado por: Bolsista universitário de Geografia. 2007. 03p.

**RELATÓRIO 18. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 05.** Elaborado por: Bolsista universitário de Geografia. 2007. 19p.

**RELATÓRIO 19. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 07.** Elaborado por: Bolsista universitário de Letras Vernáculas. 2007. 11p.

**RELATÓRIO 20. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 08.** Elaborado por: Bolsista universitário de Matemática. 2007. 09p.

**RELATÓRIO 21. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 09.** Elaborado por: Bolsista universitário de Matemática. 2007. 16p.

**RELATÓRIO 22. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 11.** Elaborado por: Bolsista universitário de História. 2007. 13p.

**RELATÓRIO 23. Relatório de visita de acompanhamento e formação continuada do pólo 12.** Elaborado por: Bolsista universitário de Biologia. 2007. 11p.

**RELATÓRIO 24. Relatório final do pólo 01.** Elaborado por: Bolsista universitário de Biologia. 2008. 17p.

RELATÓRIO 25. **Relatório final do pólo 02.** Elaborado por: Bolsista universitário de Pedagogia. 2008. 08p.

RELATÓRIO 26. **Relatório final do pólo 03.** Elaborado por: Bolsista universitário de Pedagogia. 2008. 31p.

RELATÓRIO 27. **Relatório final do pólo 04.** Elaborado por: Bolsista universitário de Geografia. 2008. 56p.

RELATÓRIO 28. **Relatório final do pólo 05.** Elaborado por: Bolsista universitário de Geografia. 2008. 62p.

RELATÓRIO 29. **Relatório final do pólo 06.** Elaborado por: Bolsista universitário de História. 2008. 21p.

RELATÓRIO 30. **Relatório final dos pólos 07 e 10.** Elaborado por: Bolsista universitário de Letras Vernáculas. 2008. 65p.

RELATÓRIO 31. **Relatório final do pólo 08.** Elaborado por: Bolsista universitário de Matemática. 2008. 06p.

RELATÓRIO 32. **Relatório final do pólo 09.** Elaborado por: Bolsista universitário de Matemática. 2008. 15p.

RELATÓRIO 33. **Relatório final do pólo 11.** Elaborado por: Bolsista universitário de História. 2008. 77p.

RELATÓRIO 34. **Relatório final do pólo 12.** Elaborado por: Bolsista universitário de Biologia. 2008. 18p.

RELATÓRIO 35. **Relatório final dos pólos 08 e 09.** Elaborado por: Professor orientador de Matemática. 2008. 66p.

RELATÓRIO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA. **Relatório da capacitação inicial de Ciências da natureza.** Elaboração: formadora convidada pela Coordenação do projeto. 2006. 01p.

RELATÓRIO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE. **Relatório da capacitação inicial de Ciências da Sociedade.** Elaboração: Equipe da UEFS. 2006. 02p.

RELATÓRIO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO. **Relatório da capacitação inicial de Fundamentos da Educação.** Elaboração: Equipe da UEFS e formadora convidada pela Coordenação do projeto. 2006. 02p.

RELATÓRIO DE LEITURA E ESCRITA. **Relatório da capacitação inicial de Leitura e Escrita.** Elaboração: Equipe da UEFS. 2006. 02p.

RELATÓRIO DE MATEMÁTICA. **Relatório da capacitação inicial de Matemática.** Elaboração: Equipe da UEFS. 2006. 02p.

**ANEXO: TERMO DE ANUÊNCIA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.498 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX**

**Termo de Anuência**

A Pró-reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Estadual de Feira de Santana tem ciência e autoriza ao pesquisador RODOLFO SANTOS DE MIRANDA a execução do projeto de pesquisa “PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA E SEU SUPOSTO CARÁTER CONTRA-HEGEMÔNICO: análise da implementação do programa na UEFS – 2005 a 2008”, inserido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida Universidade, sob a orientação da professora Dr.<sup>(a)</sup>. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante da Universidade Estadual de Feira de Santana. O referido projeto será desenvolvido no período de 2015 a 2017 e tem como objetivo analisar a implementação do PRONERA/UEFS, desenvolvido entre 2005 e 2008, enquanto programa educacional do campo com perspectiva contra-hegemônica no Brasil, mediante análise de documentos institucionais.

Feira de Santana, 11 de novembro de 2015



**Prof. Dr. Márcio Campos Oliveira**  
**Pró-Reitor de Extensão da UEFS**