



Universidade Federal Do Maranhão
Programa de Pós Graduação em Educação
Avenida Dos Portugueses 1966, Vila Bacanga, São Luís - MA



ADRIANA COIMBRA ROLIM

**O PROCAMPO NO CONTEXTO DO
PRONACAMPO:** Estado, políticas públicas e formação
política de educadores (as) do campo no IFMA Campus São
Luís - Maracanã

SÃO LUÍS - MA

SETEMBRO/ 2024



Universidade Federal Do Maranhão
Programa de Pós Graduação em Educação
Avenida Dos Portugueses 1966, Vila Bacanga, São Luís - MA



ADRIANA COIMBRA ROLIM

O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO: Estado, políticas públicas e formação política de educadores (as) do campo no IFMA Campus São Luís - Maracanã

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão (São Luís), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Exemplar apresentado para exame de qualificação.

Linha de pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Profº Drº Antônio Paulino de Sousa.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão – FAPEMA.

SÃO LUÍS - MA

SETEMBRO/ 2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Coimbra Rolim, Adriana.

O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO : : Estado,
políticas públicas e formação política de educadores as do
campo no IFMA Campus São Luís - Maracanã / Adriana Coimbra
Rolim. - 2024.

104 f.

Orientador(a): Antônio Paulino de Sousa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas. 3.
Pronacampo. I. Paulino de Sousa, Antônio. II. Título.



Universidade Federal Do Maranhão
Programa de Pós Graduação em Educação
Avenida Dos Portugueses 1966, Vila Bacanga, São Luís - MA



ADRIANA COIMBRA ROLIM

O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO: Estado, políticas públicas no IFMA Campus São Luís – Maracanã.

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais (CCSO), da Universidade Federal do Maranhão (São Luís) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Exemplar apresentado para exame de aprovação.

Linha de pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Antônio Paulino de Sousa

Financiamento Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

Data da dissertação: 24/09/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof.^o Dr.^o Antônio Paulino de Sousa
Presidente e Orientador
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Lila Cristina Xavier Luz
Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gomes Nascimento
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Cacilda Rodrigues Cavalcanti (Suplente)
Universidade Federal do Maranhão



Universidade Federal Do Maranhão
Programa de Pós Graduação em Educação
Avenida Dos Portugueses 1966, Vila Bacanga, São Luís - MA



Dedico este trabalho, aos meus pais, Regina Coimbra Rolim (in memoriam) minha mãe, que perdi durante a pesquisa, mas que mesmo em seus últimos dias não deixou de se preocupar com a conclusão desse ciclo. A força desta mulher que me fez forte! Elislando Leite Rolim, meu pai, sempre esperançoso que um dia eu fosse conseguir concluir.

À Enom de Oliveira Silva, meu companheiro, sempre me apoiou, desde o início do processo até sua conclusão.

E mais do que luz nos meus dias, que me obrigam a ser melhor, exigem que eu seja forte, meus filhos Otto Coimbra Silva e Ayla Regina Coimbra Silva, tudo por vocês.



AGRADECIMENTOS

A todas as forças divinas da natureza que nos guiam e protegem.

Agradecer à minha família, a minha mãe, Regina Coimbra Rolim (in memoriam), cuja memória e força me motivaram a seguir em frente, e ao meu pai, Elislando Leite Rolim, que sempre acreditou no meu potencial e nunca desistiu de me ver concluir esta etapa, meu irmão Artur Coimbra Rolim, minha cunhada Weslhyia Patricia Aguiar, que sempre me apoiaram incondicionalmente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu companheiro, Enom de Oliveira Silva, por ser meu suporte, por sua compreensão e apoio durante todo o processo, e aos meus filhos, Otto Coimbra Silva e Ayla Regina Coimbra Silva, que são minha inspiração diária e por quem tudo vale a pena.

Não menos importante, em quem eu sempre me espelho quanto ao ser humano que quero ser quando crescer, agradeço ao meu tio José Raimundo Fonseca Filho, que é um entusiasta dos meus planos, que me cobrou insistentemente que eu encerrasse esse ciclo, que acreditou em mim quando eu mesma já tinha desistido, quem me deu dicas valiosas e palavras sábias. Obrigada.

A conclusão deste trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de muitas pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu desenvolvimento. Agradeço ao meu orientador, Prof^o Dr^o Antônio Paulino de Sousa, pela orientação, paciência e estímulo intelectual, que foram essenciais para a realização desta pesquisa. Sua dedicação e compromisso foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço, também, à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) pelo financiamento e suporte financeiro, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais (CCSO) da Universidade Federal do Maranhão, por todas as trocas de conhecimento e experiências que enriqueceram meu percurso acadêmico, em especial Ana Carla de Melo e Keyla Cristina que iniciaram esse percurso junto comigo e que me ajudaram de maneiras infinitas a continua-lo que não conseguiria expressar.

Por fim, agradeço a todos os educadores e educadoras do campo, cuja resistência e luta pela educação de qualidade inspiram este trabalho e me motivam a continuar na busca por uma sociedade mais justa e equitativa.



Universidade Federal Do Maranhão
Programa de Pós Graduação em Educação
Avenida Dos Portugueses 1966, Vila Bacanga, São Luís - MA



Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la. “Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam – Isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que corre o sangue, em que o arbitrário tem força de lei, em que a humanidade se desumaniza, não digam nunca: Isso é natural, a fim de que nada passe por imutável. ”

Bertold Brecht



RESUMO

Esta dissertação investiga o processo de formação política dos educadores do campo no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), inserido no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), especificamente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís – Maracanã. O trabalho discute a interação entre o Estado e as políticas públicas, em um cenário marcado por contradições e conflitos de classe entre forças hegemônicas e contra hegemônicas. A pesquisa adota uma perspectiva teórico-metodológica que combina o materialismo histórico-dialético e a análise crítica das políticas educacionais, abordando a formação de educadores do campo como um espaço de disputa entre diferentes projetos societários. Os resultados evidenciam a importância de uma formação política que considere as especificidades e necessidades dos povos do campo, frente a um contexto de políticas neoliberais que tendem a minimizar os direitos conquistados pelos movimentos sociais. A dissertação contribui para o entendimento das contradições presentes na implementação de políticas públicas voltadas para a educação no campo e aponta para a necessidade de uma formação docente que transcenda o tecnicismo e se engaje em práticas transformadoras e emancipadoras.

Palavras-chaves: Educação do Campo, Políticas Públicas, PRONACAMPO, PROCAMPO IFMA Campus São Luís/Maracanã.



ABSTRACT

This dissertation investigates the political training process of rural educators within the scope of the "Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo" (PROCAMPO), in the context of the "Programa Nacional de Educação do Campo" (PRONACAMPO), specifically at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Maranhão (IFMA), Campus São Luís – Maracanã. The study discusses the interaction between the State and public policies, in a scenario marked by contradictions and class conflicts between hegemonic and counter-hegemonic forces. The research adopts a theoretical-methodological perspective that combines historical-dialectical materialism and critical analysis of educational policies, addressing the training of rural educators as a space for dispute between different societal projects. The results highlight the importance of political training that considers the specificities and needs of rural populations in a context where neoliberal policies tend to minimize the rights achieved by social movements. The dissertation contributes to the understanding of the contradictions present in the implementation of public policies aimed at rural education and points to the need for teacher training that transcends technicalities and engages in transformative and emancipatory practices.

Keywords: Rural Education, Public Policies, PRONACAMPO, PROCAMPO IFMA Campus São Luís/Maracanã.



LISTA DE SIGLAS

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CNE – Conselho Nacional de Ensino.

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural.

ETA – Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos.

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MST – Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra.

PNE – Plano Nacional de Ensino.

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem e Comercial.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNB – Universidade Federal de Brasília.

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



Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: problematizações históricas e suas contradições	21
1.1 Educação Rural e Educação do Campo: projetos em disputa	21
1.2 Agronegócio e políticas educacionais no campo no Brasil a partir da década de 1990	41
1.3 A formação política dos (as) educadores (as) do campo no contexto das reformas neoliberais	51
2 O ESTADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES: os embates acerca da Educação do Campo	57
2.1. OS MOVIMENTO SOCIAIS CAMPONESES: O que dizem suas pautas.	64
2.2. O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO: a luta entre classes hegemônicas e contra hegemônicas	80
2.3. O PROCAMPO NO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ	85
3 O PROCAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DO IFMA CAMPUS MARACANÃ: problematizando as concepções em disputa entre projetos societários antagônicos	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
.....	95
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

É com o propósito de escrever e refletir que se analisa a discussão sobre a Educação do Campo, uma educação que só veio ser pensada ao final dos anos 80, e que traz como bagagem uma dívida secular com os povos do Campo. O Estado, o mesmo que deveria prover uma educação básica, de qualidade, universal e gratuita, dar oportunidades com uma mão, na criação de projetos para a educação dos povos mas toma com a outra, quanto à intencionalidade destes projetos. Essa dualidade é vista, pois forças hegemônicas e contra hegemônicas disputam o mesmo tablado de execução dos seus projetos de sociedade. É neste campo de disputa que este trabalho se insere ao analisar os programas de formação de professores e professoras do campo.

O Estado em que se pretende abordar nessa investigação, portanto, é antes de tudo uma relação social construída a partir de uma base material capitalista constituída pela exploração de classe, pela submissão da vida social às exigências do mercado e da mercantilização da própria vida. Assim, as análises permeiam experiências de educação superior em Educação do Campo, e suas relações e mediações entre Estado, políticas públicas e sociedade civil no contexto da educação e da materialidade do capital no campo.

Falar de Educação do Campo é tentar desvelar o que tem por trás de uma educação ruralizada e trazer junto com a discussão, as contradições históricas que sobrecarregam as lutas dos povos do campo. Assim, neste território, o que temos é um modelo de Educação no Campo praticado no Brasil que historicamente exclui os povos do próprio Campo. Com escolas distantes da realidade camponesa, com quase nenhuma estrutura, longe geograficamente falando e também em relação ao seu perfil e seus professores.

A eleição do tema *O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO: Estado, políticas públicas no IFMA Campus São Luís – Maracanã* como pesquisa se justifica por motivos pessoais que não se dissociam dos profissionais. No processo de formação acadêmica, ao final do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, construí uma pesquisa monográfica intitulada “O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (PROCAMPO/IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ): perfil sócio político e identidade docente” que se insere dentro deste mesmo eixo temático, e como resultado

desta pesquisa, outras inquietações surgiram, trazendo aproximações em direção a uma avaliação do curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) do IFMA/ Campus São Luís Maracanã na perspectiva dos alunos. Neste estudo, muitos ressaltaram desafios político pedagógicos do Curso no âmbito da formação dos sujeitos. Percebera-se que são muitas as questões e avanços no tocante a efetividade da política de formação docente ofertada neste curso, levando em conta ainda os princípios do Paradigma (em construção) da Educação do Campo. Assim, inicialmente, deu-se voz aos discentes, e surgiu daí a necessidade de percorrer um novo caminho da pesquisa, que tome como foco de análise o lugar, bem como a natureza e caráter da formação política, no que concerne o Campo e a Educação do Campo, construída por este Programa de acordo com a práxis determinada neste mesmo instituto.

Assim, a presente pesquisa tem suas raízes neste trabalho de conclusão de curso desenvolvido durante a graduação, que inicialmente teve como objetivo compreender a identidade e o perfil sociopolítico dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís Maracanã. A investigação foi conduzida por meio da aplicação de questionários semiestruturados às turmas ingressantes nos anos de 2013, 2014 e 2015, abrangendo um total de 81 sujeitos. Esses questionários foram organizados em torno de quatro eixos temáticos fundamentais: (1) perfil socioprofissional; (2) atuação profissional; (3) educação do campo e identidade; e (4) percepções sobre o curso de Educação do Campo (PROCAMPO).

Este percurso inicial revelou questões importantes acerca da relação entre a formação acadêmica e a atuação dos sujeitos no contexto da educação do campo, além de apontar para a relevância de aprofundar a análise sobre as implicações sociopolíticas dessa formação. Assim, o presente trabalho surge como uma continuidade desse estudo, buscando ampliar e aprofundar os resultados anteriormente obtidos, conectando-os a reflexões mais abrangentes sobre a formação política e educacional no PROCAMPO.

Um aspecto importante que moveu esta pesquisa foi a inquietação em perceber que as políticas públicas para uma Educação do Campo, apesar de serem conquistas sociais buscadas através dos movimentos sociais com intuito de suprir uma necessidade urgente de construir e executar um projeto de Educação integrado ao projeto popular de sociedade,

podem ser responsáveis pela própria desarticulação da luta por uma Educação do Campo. Tal importância é intensificada no contexto das contradições políticas emergentes que têm imposto à minimização das políticas públicas relativas ao campo, com cortes significativos de recursos para permanência dos estudantes nos programas e políticas.

Ao refletir sobre um sistema dual de acesso às políticas públicas, onde a tendência geral é observar que as políticas sociais se transformam no contexto do neoliberalismo, em ações pontuais e compensatórias, onde, tentam apaziguar os ânimos daqueles que lutam por igualdade, por um lado, e favorecem o fortalecimento daqueles que já tem seus privilégios assegurados.

Compreender a materialidade e os processos sócio-políticos que compõem esta política é fundamental para a qualificação das ações futuras que pode vir a nortear uma formação política pedagógica consistente para professores e professoras que compõe o referido curso. Assim, esta pesquisa, contribui com o acervo de dados sobre o PROCAMPO no Estado do Maranhão, através do estudo da realidade específica do programa executado no IFMA Campus São Luís - Maracanã. Tais dados permitem a ampliação de problematizações sobre as contradições referentes ao projeto pedagógico, *práxis* política e quadro social da educação no campo maranhense, bem como o registro das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, setores governamentais e IES, para a construção e efetividade da Educação do Campo neste Estado. O trabalho levanta material acadêmico com a pesquisa nessa área ainda pouco explorada, devido sua brevidade. Se considerarmos o surgimento da Educação do Campo, vê-se que muito ainda existe para ser discutido e aprofundado.

Neste contexto, a pesquisa se apropriou do estudo sobre o “Estado da Arte” das pesquisas em Educação do Campo, analisando justamente os programas de educação. Foi construído um mapa que identificou os aportes mais significativos dentro das pesquisas que trabalham com o paradigma da Educação do Campo. É sabido que as pesquisas conhecidas pela denominação de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” vêm ganhando destaque na construção de análises que têm por objetivo discutir e verificar o que vem sendo produzido academicamente dentro de uma determinada área. Sendo assim, mapear e discutir a produção acadêmica em diversos campos do conhecimento, na tentativa de responder quais aspectos e quais as dimensões vêm sendo destacados dentro de

diferentes épocas e lugares, tem sido o desafio de pesquisa que se caracteriza como “Estado da Arte” (FERREIRA, 2002).

Se apropriar do “Estado da Arte” para conhecer o que já foi construído e produzido, nesse sentido, se torna tão desafiador quanto fazer a própria pesquisa. Com isso, pesquisar o Estado da Arte, serviu de ponta pé para uma melhor elaboração na discussão sobre o campo. Esse levantamento de dados e de suas análises é fonte basilar de referências para os estudos construídos nesta dissertação.

Para Messina (1998, p. 01), “um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática” dentro de uma área de conhecimento. Essas pesquisas, de caráter bibliográfico tem o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área.

Sendo assim, inicialmente, buscaram-se os descritores de maneira isolada, dentro do recorte temporal de 2013 a 2018, delimitados por trabalhos de dissertações e teses de doutorado, selecionando como grande área de conhecimento as ciências humanas, tendo como área de avaliação, concentração e conhecimento, a educação. Na busca isolada da categoria “Educação do Campo” chegou-se ao leque de 11.797 resultados que abrange qualquer pesquisa dentro dessa área. Na categoria “Formação política” chegou-se a um quadro de busca de 8.030 trabalhos nos mais diversos segmentos. Ao partir para a busca da categoria PROCAMPO, os resultados foram de 21 trabalhos em diversas áreas e quando se busca pesquisas sobre a categoria “PRONACAMPO”, apenas 16 trabalhos aparecem.

Analisar as categorias de maneira isolada trouxeram resultados de discursões abrangente, para delimitar os estudos que tinham a ver com o objeto de estudo de maneira mais específica, foi preciso fazer uma restrição dos trabalhos, inserindo as categorias num mesmo espaço de busca. Ao fazer isso, os 11.797 trabalhos encontrados foram reduzidos após a análises para 1.180 estudos, destes, selecionaram-se 14 resumos para compor o estado da arte. Essa quantidade reduzida de trabalhos referentes ao PROCAMPO e ao PRONACAMPO pode estar relacionada ao fato de serem duas temáticas mais contemporâneas, se considerada a brevidade da instauração destas políticas, mas também se deve ao fato de que a própria discussão em torno da Educação do Campo, ter surgido

somente a partir da década de 70, já que anteriormente, o que tínhamos era uma educação ruralizada.

Os critérios utilizados para a seleção do material para compor o *corpus* do estado da arte foram baseados em estudos que se correlaciona com a discussão teórica da dissertação de mestrado “**O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO:** Estado e políticas públicas no Maranhão”. Para isso, se priorizou trabalhos que discutissem sobre a formação política na educação do campo, de maneira mais específica e objetiva, trabalhos que envolvessem os programas de formação de educadores (as) do campo. Outro critério utilizado foi analisar as teses e dissertações que discutiam as contradições dos programas de educação do campo. De maneira geral, analisaram-se elementos como o financiamento educacional no campo que refletem neste segmento de educação. Além da própria discussão sobre Estado, Políticas Públicas e a própria Educação do Campo com suas características.

Com os descritores e os critérios que serviram de peneira para selecionar os estudos, coletou-se 14 materiais selecionados junto ao catálogo de teses da CAPES, disponibilizados eletronicamente. Num primeiro momento, organizou-os em fichas de análises, com as seguintes definições: título, autor, universidade, tipo de trabalho, ano em que foi publicado, fonte, resumo e palavras-chaves, todos os trabalhos foram buscados no site da CAPES.

Em um segundo momento, fez-se necessário analisar mais profundamente os elementos metodológicos que compõem cada pesquisa selecionada. Dentre esses elementos, destacamos a problemática, as questões norteadoras de cada trabalho, os objetivos gerais, os objetivos específicos, as categorias teóricas principais que se apresentam no estudo, os autores de cada categoria, o posicionamento em relação à escolha destes autores categóricos, a metodologia, procedimentos, os tratamentos da fonte e o grupo focal de cada trabalho. As questões mais descritivas dos trabalhos serviram para quantificar as produções, neste resumo, foi relevante apresentar a análise central do “Estado da Arte”.

Por fim, foram analisadas as discussões que se inserem nos trabalhos, como elas contribuem na construção do conhecimento a respeito da Educação do Campo, por qual viés os programas são analisados, e como estes elementos iluminam a pesquisa de

dissertação em torno da formação política destes cursos. Essas questões são o foco desta busca, pois explicitam o panorama a respeito das pesquisas que vêm sendo realizadas neste eixo, em termos de temática, palavras chaves e autores referenciados.

Nas pesquisas referentes aos programas, a principal preocupação é se os cursos de Licenciatura em Educação do Campo cumprem os critérios propostos na formulação de políticas de educação superior para os povos do campo, que priorizem o debate acumulado pelos movimentos sociais e que respeitem os princípios e processos desenvolvidos pelos próprios. Para essa análise, as pesquisas estudam as práticas educativas dos movimentos sociais e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos em questão. Outro ponto destacado diz respeito ao PRONACAMPO e a análise dessa correlação de forças dentro das políticas públicas para a Educação do Campo, identificando no mesmo espaço, contradições e avanço. Nestas pesquisas, se analisa a categoria Estado, Movimentos Sociais, buscando a partir das concepções a gênese das tensões que existem dentro da elaboração e planejamento deste programa. Algumas pesquisas, dentro deste mesmo debate, analisam as fontes de financiamento para o PRONACAMPO e quais suas limitações. Interessante perceber que as pesquisas põem em cheque o real atendimento das reivindicações dos trabalhadores do campo.

Algumas pesquisas trazem resultados sobre as contribuições formativas destes programas para educadores do campo, analisando tanto a prática política quanto a pedagógica para construir o estudo. Na tentativa de explicar as origens das contradições observadas nos programas de formação, alguns autores fazem uma reflexão histórica, que envolve os contextos das reformas educacionais na década de 90 orientadas por agências internacionais e o papel de Estado na expansão do capital no Campo, favorecendo assim o avanço do agronegócio e consequentemente a disputa entre projetos de sociedade distintos, no que diz respeito à Educação do Campo.

É perceptível que as pesquisas trazem elementos colaborativos que acabam por desaguar na problemática central, a dualidade de concepções distintas para a Educação do Campo, dentro de uma mesma política pública. Nessas pesquisas, as palavras chaves mais utilizadas foram, educação do campo, estado e políticas públicas. Todas elas inserem um contexto neoliberal como gerador das ações contraditórias para uma Educação do Campo pensada pelos Movimentos Sociais.

Em geral, na leitura dos textos, percebemos a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica notoriamente política, o que é relevante, na medida em que se percebe uma postura política, científica e também, esse posicionamento destaca o engajamento dos pesquisadores na Educação do Campo, onde se nota o fazer ciência com os povos do campo. Esse mapeamento, apesar de apontar caminhos investigativos acerca da educação do campo, não contempla todas as lacunas existentes na discussão mais profunda da Educação do Campo no país. Obviamente, é preciso buscar novos percursos de investigação na tentativa de completar o quebra-cabeça. O campo, por seu plural, contempla elementos ainda não analisados, reflexos de uma trajetória que apresenta características diversas, neste campo habitam homens e mulheres que respigam suas particularidades na educação. Dentro desta análise é que após a construção do “Estado da Arte” deu-se direcionamento para a construção da investigação.

O processo de escrever por si só é um dispositivo de problematização, reflexão e formação. Dito isso é que a escrita deste trabalho tenta problematizar e superar a “filosofia fácil” que se apoia no imediato, no aparente. Para Marx & Engels (1989), há que se buscar a superação da aparência em direção à essência dos fenômenos, através da captação das múltiplas determinações que os constituem. Contudo, as perguntas não são construídas de forma assistemática, tomam como base, sobretudo, critérios científicos apoiados no estudo teórico-metodológico rigoroso. Trata-se de ir além da aparência para localizar a dinâmica estrutural, coisa que não ocorre independentemente do objeto.

Neste sentido, este estudo, situou-se na problematização em torno do espaço da formação docente para a educação do campo, no território teórico e empírico da tríade CAMPO-POLÍTICA PÚBLICA-EDUCAÇÃO (CALDART, 2007). Tais categorias de análise ajudam a contextualizar o referencial e fundamentação teórico-metodológico sobre a qual se apoiará esta pesquisa. Entende-se que as singularidades das questões educacionais do campo são parte das formas de expressão do capitalismo, e que é preciso compreender sua totalidade, pois o que explica as formas singulares que assumem as relações sociais no espaço geográfico do campo é a mesma que explica outras formas singulares, numa sociedade capitalista (ARRUDA & BRITO, 2009).

A problemática deste trabalho como já foi dito, gira em torno da seguinte questão: Qual o lugar, caráter e natureza da formação política no PROCAMPO (IFMA) no

Maranhão, no contexto do PRONACAMPO, a partir de 2012 e sua relação com as contradições e correlações de força no seio da mediação do Estado, políticas públicas e projeto societário capitalista?

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi analisar o Estado dentro da construção das políticas públicas dentro do Programa de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) no IFMA Campus São Luís – Maracanã no Maranhão, no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), tendo como base essas problematizações em relação as contradições e correlações de força hegemônica e contra hegemônica que acontecem no seio da mediação do Estado, políticas públicas e claro, o próprio capital. Este trabalho também desempenha um papel relevante como uma forma de avaliação do Programa, especialmente em um momento significativo, já que, no próximo ano, serão comemorados 15 anos desde a formação da primeira turma no IFMA, Campus São Luís Maracanã. O estudo permite demarcar temporalmente o percurso do curso, abordando um período que se estende de 2012 a 2023.

É importante destacar que, durante este intervalo, o curso passou por uma importante transformação institucional. Inicialmente denominado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o curso foi gradativamente consolidado, e, em 2023, alcançou sua institucionalização como curso de Licenciatura em Educação do Campo, desvinculando-se formalmente da nomenclatura PROCAMPO. Esse marco reflete não apenas a maturidade e autonomia do curso, mas também a evolução de sua proposta pedagógica e a ampliação de sua relevância no contexto da formação de educadores para o campo.

Ao traçar essa trajetória, o presente estudo reforça sua contribuição ao registrar e analisar criticamente esse período de transição e consolidação, oferecendo elementos para futuras reflexões e avaliações acerca do impacto do curso na formação dos sujeitos e na educação do campo.

A análise desse contexto, soma-se o fato de que a Educação do Campo, como paradigma contra hegemônico em construção, defende um novo perfil de educador para as escolas do campo, que não apenas “repita mecanicamente conteúdos” e que enxergue o campo em sua totalidade e materialidade, sendo conhecedor da história de produção das desigualdades e história das políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos

do campo e dos que trabalham à lógica do capital (CALDART, 2007). Por isso, não basta somente analisar de forma pontual se o programa, ao final, tem formado quantitativo para suprir a demanda de professores e professoras, mas com qual intencionalidade política tem-se formado esses professores e professoras.

Especificamente, este trabalho tenta identificar as bases históricas, epistemológicas, princípios filosóficos e teórico-metodológicos do PRONACAMPO enquanto proposta de formação de educadores e educadoras “no”, “do”, “para” o Campo em disputa no contexto de aprofundamento do capitalismo agrário no Brasil. Este objetivo se justifica no sentido de compreender em que alicerce se constrói a intencionalidade política do PRONACAMPO e como sua origem basilar contribui para o delineamento da política., para a partir desse estudo compreender como isso pode refletir na prática do programa.

Um ponto importante foi identificar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo no IFMA, a partir de 2012, na formação política do (a) educador (a) do Campo, tomando como base duas categorias básicas: formação política com politização e formação política como despolitização. Essas categorias ajudam a construir a intencionalidade do programa quanto a sua formação política, no sentido de conseguir identificar como o curso trabalha sua prática pedagógica.

Não menos importante, problematizaremos, no universo da práxis política formativa do PROCAMPO no Maranhão, como embate das contradições e correlações de forças antagônicas interferem na construção deste programa no cotidiano institucional desta IES, e os reflexos destas disputas para a efetividade deste na construção da Educação do Campo, enquanto paradigma político pedagógico contra hegemônico. E daí refletir a postura do programa dentro da IES, enquanto responsável pela missão de educar.

As escolhas do método, bem como do objeto de estudo, não se constituem atos mecânicos e neutros, tampouco desprovidos de uma visão de mundo. Portanto, não se obedeceu apenas às opções científicas/metódicas, no sentido de se produzir conhecimento, mas se aceitou que as injunções políticas do contexto em que o pesquisador realiza seu trabalho e suas próprias convicções também são determinantes desse fazer, mesmo que isso não seja explícito nos seus escritos.

O Materialismo Histórico Dialético é o método de apreensão do movimento constitutivo do objeto dessa pesquisa, através das problematizações do capital, enquanto

relações sociais de produção e as determinações no campo ontológico e histórico do trabalho e educação, enquanto categorias. Para Mészáros (2008), o desenvolvimento das categorias teóricas de Marx objetivava afastar-se do caráter abstrato, enquanto realização especulativa e imaginária. Parte-se do entendimento de que o real não é um produto já pronto a se descobrir e sim o conjunto de relações que expressam, em sua essência, a rica totalidade das múltiplas determinações concretas.

Parte-se da noção de Estado a partir da perspectiva gramsciana, como uma relação dialética entre sociedade civil e sociedade política – estas, componentes fundamentais ao funcionamento da estrutura de poder estatal no sentido ampliado (GRAMSCI, 2000). Rejeita, assim, a visão de estudo sobre o Estado limitado ao viés institucional ou como entidade “superior” à sociedade que o produz e o molda. Além disso, a noção de cultura, educação, sociedade civil, sociedade política e intelectuais orgânicos, ajudarão a ler a realidade estudada.

De forma específica, os procedimentos metodológicos destinados a este estudo/investigação se constituem de pesquisa bibliográfica a partir de referências fundamentais. Diante disso, indica-se como importante referência para esta intenção de pesquisa as obras de Karl Marx e Friedrich Engels (1989), Antônio Gramsci (2001; 1989) e Mészáros (2005). Além disso, Mendonça (1997; 2007) que aborda como diferentes setores dos grupos dominantes, que definiram e estabeleceram seu próprio terreno de atuação social e política, articulado aos seus interesses de classe, além da educação no campo. Acerca da compreensão necessária sobre as relações entre educação e capital, tomar-se-á como referências: Neves (2005); Ribeiro (2010); Lamosa (2014).

No que tange a Educação do Campo, citam-se Caldart (2007), Molina & Sá (2011), Taffarel & Molina (2011; 2012), Antunes; Rocha & Martins (2011), Cavalcanti (2002), Coutinho (2010), entre outros.

Sobre o PROCAMPO e PRONACAMPO, elegem-se como estudos significativos, as pesquisas atuais de França (2016), Santos e Silva (2016), Kuhn (2015), Moraes (2014), Nascimento (2009), entre outros, que abordaram pesquisas e estudos de caso em IES. No que tange ao Maranhão, como estudo sobre PROCAMPO cita apenas a tese intitulada “Políticas Educacionais do Campo: um estudo sobre o PRONERA e o PROCAMPO no Maranhão” de Menezes (2013). Além destes, identificam-se estudos sobre políticas de

educação do Campo no Maranhão direcionado especificamente ao PRONERA, a saber: Teixeira (2011), Macedo (2013), Rodrigues (2014), Pinheiro (2017), Costa (2014).

As fontes de pesquisa documental que fundamentarão as reflexões partirão na documentação produzida pelos programas. Esta deverá ser acessada através dos sites desta IES, entidades estatais que disponibilizam relatórios, informativos, notícias, documentos e publicações de pesquisa, ou através de documentos produzidos na própria coordenação do programa.

1 EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL: problematizações históricas e suas contradições

Compreender a questão da educação rural e da educação do campo serve de entendimento basilar ao contexto das atuais políticas públicas de formação do campo. É importante o olhar histórico sobre como, no Brasil, os governos vêm lidando com as questões educacionais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e seus filhos. Diversos autores trabalham esta mesma perspectiva histórica, o que resulta num acúmulo sobre este aspecto, ainda assim, é fundamental para esta pesquisa que percorramos o mesmo trajeto. É esse mergulho histórico que permite a compreensão dos processos, da configuração atual e de como a Educação do Campo vai ser inserida na agenda política educacional.

É interessante sinalizar que não é a intenção do trabalho pontuar a Educação do Campo como única e exclusiva fragilidade da realidade brasileira, tratando esta como fenômeno isolado no contexto macro da Educação Brasileira. Longe disso, entende-se que as mazelas das escolas do campo são as mesmas que ocorrem nas escolas dos trabalhadores e trabalhadoras urbanos. Parte-se na verdade, do pressuposto que só é possível compreender o campo como parte desta totalidade sócio histórica, assim, entendendo que a contradição fundamentalmente a se considerar não é campo e cidade, mas sim, capital e trabalho e os projetos distintos que se agregam nessas contradições.

1.1 Educação Rural e Educação do Campo: projetos em disputa

O Brasil foi colônia (de exploração) durante mais de 300 anos da Metrópole Portuguesa. Essa posse colonial, baseada no modelo de produção mercantilista se efetivou latifundiária e escravista, onde a acumulação de riqueza através do *plantation* impunha a ordem colonial. A economia colonial vigente tinha como base a economia colonial agroexportadora, que “*ao revés do seu próprio capitalismo que se tornava primitivo por se sustentar no escravismo, e numa agricultura rudimentar, sem nenhuma sofisticação técnica, nem produção manufatureira e fabril*” (SILVA, 2002, p. 08). Sobre isso, afirma Novaes (1979, p. 68; 70-71):

A colonização guardou em sua essência o sentido de empreendimento comercial donde proveio, a não existência de produtos comercializáveis levou à sua produção, e disto resultou a ação colonizadora [...]. A colonização moderna, portanto, [...] tem uma natureza' essencialmente comercial: produzir para o mercado externo, fornecer produtos tropicais e metais nobres à economia europeia [...] apresenta-se como peça de um sistema, instrumento da acumulação primitiva da época do capitalismo mercantil. Novaes (1979, p. 68; 70-71)

A organização baseada no latifúndio e na escravização dos sujeitos na terra deixou vestígios e, ousado dizer, deixou muito mais: estabeleceu um padrão latifundiário na sociedade brasileira, nos âmbitos político, econômico, educacional e social. O pensamento senhorial, cimentado pela “relação Casa Grande e Senzala”, faz-se presente como um espectro que se manifesta nas relações desiguais de poder no campo do trabalho e no acesso aos direitos, entre pobres e ricos, brancos e populações negras, e indígenas até a atualidade.

Ergue-se, através desse sistema colonial, o tripé monocultura-escravidão-catequização. Esse tripé sustentava a hegemonia de um sistema que teve como base a expropriação do lugar e do trabalho de nativos e negros escravizados da diáspora africana.

A base histórica da colônia portuguesa construiu-se como um edifício de desigualdade legitimada, em que os lusitanos e os colonos da terra tornaram-se os “donos da terra” e da “gente da terra”. De forma resumida, Bosi (1992, p. 27) estabelece que:

A formação colonial no Brasil vinculou-se: economicamente, aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo real e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravista ou dependente entre os subalternos. Bosi (1992, p.27)

A educação colonial refletiu, em larga medida, esse sistema. Nas primeiras fases do processo colonizador, a educação formal era residual e segregadora. A cultura letrada, de acordo com Bosi (1992), baseava-se em uma estrutura de estamentos que não previa mobilidade vertical, exceto quando havia apadrinhamento no âmbito da cultura clientelista em circulação. O domínio do código escrito era considerado um dos instrumentos que expressavam a clivagem entre segmentos sociais, servindo, assim, como “[...] divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular. O cotidiano colonial-popular se organizou e se reproduziu sob o limiar da escrita” (BOSI, 1992, p. 25).

Nesse cenário, em que a população colonial era constituída em sua maioria por escravos, uma parcela ínfima de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma pequena e poderosa camada de proprietários e alguns poucos ricos comerciantes de importados ou de escravos, a cultura escolar era um luxo perfeitamente dispensável. Os filhos primogênitos das famílias proprietárias herdavam a função de gerir os negócios, enquanto aos demais descendentes restava o ofício de sacerdote ou intelectual, que se obtinha fora da colônia. Em geral, quando falamos de educação nesse período, devemos ter em mente que, assim como o poder, ela era adquirida dentro do seio familiar, por meio de parentes ou preceptores.

A organização de um ensino na colônia só veio a surgir nos séculos XVI e XVII, através da Companhia de Jesus, considerados os Soldados de Cristo, que propagavam a fé católica. A tarefa dessa companhia era basicamente aculturar e converter os nativos, além de criar uma atmosfera "civilizada" para quem aqui viesse. Além de sondar o terreno para o povoamento da colônia, os jesuítas, através de missões itinerantes, formavam aldeamentos onde ensinavam aos indígenas uma nova língua, técnicas agrícolas, artesanato, e promoviam uma mudança completa de hábitos, valores, condutas e sentimentos. Cabia à Companhia de Jesus criar condições mínimas de vida "civilizada" na colônia. Aos poucos, os padres jesuítas foram ampliando as formas de ensino, através de Seminários e Colégios (XAVIER, 1994).

Passaram assim a atender estudantes leigos e parte dos filhos dos colonos que já frequentavam aulas de catequese. O que pode ser considerado como uma das primeiras políticas educacionais é o plano de estudo formulado pelo Padre Manoel da Nóbrega, que chefiava a Companhia de Jesus, dirigido tanto aos filhos dos indígenas quanto aos filhos dos colonos portugueses. Luzuriaga (1959), em *História da Educação Pública*, chama isso de “educação pública religiosa”. Todavia, o plano elaborado por Nóbrega, conhecido como “Ratio Studiorum”, que previa aulas de Humanidades, Filosofia, Gramática Latina e Teologia, era apenas para a parcela privilegiada da sociedade; para os nativos, sobrava a aprendizagem rudimentar de técnicas agrícolas e catequese. A colônia não tinha permissão para emitir diplomas; assim, essa função ficava a cargo da Metrópole, e muitos filhos de colonos acabavam, por fim, terminando seus estudos na Europa, em geral, na Faculdade de Coimbra. Essa prática reforçava os laços de identificação cultural com a “pátria-mãe”, prevenindo-se contra o desenvolvimento de uma cultura nacional ou anseios de autonomia (LUZURIAGA, 1959).

A educação do século XVIII foi marcada pelo surgimento do que Luzuriaga denominou “educação pública estatal”. Com a presença da Revolução Francesa e dos ideais iluministas, houve uma reforma no ensino através da Reforma Pombalina, que atingiu tanto Portugal quanto suas colônias. No intuito de modernizar o pensamento português, ela se contrapôs ao predomínio das ideias religiosas, fazendo prevalecer um pensamento laicista de mundo. Uma das mudanças ocorridas nesse período foi a expulsão dos jesuítas do território lusitano, desmanchando o sistema de ensino implantado no Brasil pelos jesuítas e instalando as chamadas “Aulas Régias” em 1772. As Aulas Régias eram aulas aleatórias, financiadas por um imposto colonial, o “subsídio literário”, que deveriam suprir as disciplinas antes ministradas nos antigos Colégios e Seminários. Através delas, aquela mesma pequena parcela da população privilegiada continuaria se preparando para os estudos na Europa (LUZURIAGA, 1959).

Entretanto, essa reforma não foi efetivada devido à escassez de profissionais qualificados, à falta de sistematização do ensino e de recursos suficientes, já que o financiamento dessa educação advinha dos recursos que a Colônia teria que suprir, mas não contava com estrutura para tal. Nesse período, observa-se que o pouco que se tinha de instrução no país foi drasticamente limitado e totalmente ineficaz (RIBEIRO, 1998).

É essa retomada histórica que explicita como a educação dos filhos dos trabalhadores nunca foi tomada como prioridade. Presume-se, com esse quadro, que a educação rural, enquanto educação voltada para o trabalhador, historicamente tem sido marginalizada, sendo tratada como política compensatória, a serviço do agronegócio e do latifúndio, conforme pode ser observado na construção deste breve histórico. Como bem nos coloca Leite:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’. (LEITE, 1999, p.14).

Com a proclamação da independência em 1822, surge o Estado Nacional, mas não uma Educação Pública. Ao analisarmos a primeira constituição, as únicas referências à educação enfatizam apenas a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, além da indicação superficial de criação de colégios e universidades. Ainda que houvesse a lei aprovada em 1827 que estabelecia essa gratuidade de escolas de primeiras letras em todas as cidades vilas e lugares com população, ela não foi consumada, em 12 de agosto de 1834, em Ato Adicional à Constituição do Império, que, dentre outras liberações, instituía as Assembleias Provinciais e determinava que dentre suas funções estivesse a de legislar sobre a instrução primária (LOPES et al., 2007). A transferência da responsabilidade do ensino para as Províncias ausentou o Estado Nacional de cuidar deste nível de ensino, assim, mais uma vez, atravessamos um período sem uma educação pública efetiva, até porque as províncias não tinham condições nem financeira, nem técnica para ofertar esse tipo de ensino (VEIGA, 2007).

A forma de organização da sociedade brasileira não mudou muito com o passar dos séculos, assim, no Império, essa sociedade continuava sendo de escravocratas latifundiários, senhores de engenho, fazendeiros do café, que formavam a elite, ou seja, a classe dominante, enquanto colonos brancos e pobres, mestiços, negros escravos e alforriados (que eram semiescravos) faziam parte da classe dominada. Sem conseguir suprir as demandas educacionais impostas pelo império, as províncias, deixavam a

educação a cargo da aristocracia rural brasileira, que de um lado pregava a ideologia tradicional e a manutenção do regime monárquico, e do outro, uma ideologia liberal burguesa, formada por aqueles que voltavam dos estudos da Europa, trazendo ideais iluministas.

A educação no império ficou longe de ser uma educação pública, primeiramente por que apresentava um caráter segregador, onde somente as elites tinham acesso; racista, já que os negros, mesmo os livres, não usufruíam dessa educação; sexista, pois era direcionada para a formação dos homens, já que as mulheres eram excluídas do espaço político e econômico; além de tudo, dual, já que existia uma disputa ideológica entre as elites, onde prevalecia a hegemonia do bloco que estava no poder. O resultado de tudo isso, é que mais um século se passou sem que se fosse implementada uma educação verdadeiramente pública (RIBEIRO, 1998).

O trabalho escravo, o sistema latifundiário e a exploração durante o período colonial formaram os pilares da sociedade brasileira que se caracteriza principalmente pela desigualdade, esta, atinge todos os níveis da organização atual, tanto o político, o econômico e claro, o educacional, já que a educação está atrelada a uma proposta de sociedade.

Quando afunilamos a discussão para uma educação no meio rural para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, o descaso é ainda mais grave. Apesar de a nossa origem ser agrária, o campo sempre foi visto como um lugar de atraso e por isso, políticas educacionais com foco no campo nunca foram prioritárias. Como Lima retrata:

Nesse contexto histórico a população era eminentemente rural e se ocupava dos trabalhos na pecuária e lavoura. Esse descompromisso e silêncio frente à educação dos filhos da classe trabalhadora rural, que, diga-se de passagem, não era considerada cidadã, era um reflexo do contexto cultural que entendia que o trabalho na lavoura e na pecuária não necessitava de qualquer instrução formal para sua realização. (LIMA, 2014).

Com a Proclamação da República em 1889, foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre as suas atribuições deveria atender os estudantes do meio rural. Vários autores consideram ser este o marco da constituição da educação rural. De

acordo com Souza (2014) “a intenção era modernizar o País e acreditava-se que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas nas suas fazendas”. Mesmo com a abertura destas “escolinhas” nas fazendas, a situação da educação da classe trabalhadora rural não se altera. Apesar da nossa origem ser agrária, o campo sempre foi visto como lugar de atraso e por isso, políticas educacionais com o foco no campo nunca foram prioritárias. Os camponeses eram vistos pela burguesia como atrasados, sem higiene, ignorantes, a exemplo desse ideário estereotipado do camponês, são as obras de Monteiro Lobato, quando ele traz o conhecido personagem do “Jeca Tatu”, descrito pelo autor como *um parasita da terra, preguiçoso, incapaz de evolução* (LOBATO, 1994). Um imenso preconceito foi desenvolvido acerca do camponês e de seu modo de vida, como Garcia (2006, p.26) coloca:

No Brasil, ainda hoje, a associação entre a imagem do homem do campo ao personagem do Jeca Tatu, de Lobato, é constante. Sempre que se quer dizer que alguém é atrasado, “ignorante”, inibido ou fora de moda, fala de maneira errada ou usa um dialeto diferente, ele é chamado de “Jeca”, de caipira ou mesmo de “Jeca Tatu”, associações que estão ligadas à criação do escritor. (GARCIA, 2006).

A educação torna-se neste momento um fator de civilidade e funciona de maneira totalmente precária, servindo apenas aos interesses dos grupos detentores do poder. Falar de educação rural implicava nesse momento um discurso salvacionista, já que as instituições pensadas para oferta da educação às crianças e demais sujeitos da zona rural, pretendiam, segundo o discurso oficial, retirar estes de sua situação de indigência social, profissional e moral. Por outro lado, as escolas rurais não surgiram com um propósito de desenvolver o território rural, mas sim de abastecer a vida das cidades, manter a exploração dos trabalhadores rurais por meio do trabalho manual, principalmente nas grandes lavouras dos grandes latifundiários e barrar o êxodo rural. Os saberes que eram ofertados eram aqueles com pouca utilidade, que lhes ensinassem principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir seu próprio sustento, uma agricultura apenas para subsistir, sem que houvesse um aprofundamento de conteúdo.

Ribeiro (2010) destaca a falta de vínculo entre escola e o mundo social vivido e produzido pelo trabalhador da terra. O urbanocentrismo e o silêncio em torno das questões

da cultura material e simbólica do campo compõe um projeto residual de escola. Todo esse cenário contribuiu para o um forte movimento migratório por parte dos camponeses que saiam em busca de áreas onde o desenvolvimento estava mais amplo. Podemos perceber que as políticas para uma educação rural só foram aparecer por volta de 1910/20 quando houve um grande movimento de migração do campo para a cidade, onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. Para barrar um pouco esse processo e fixar o homem no campo, é que se instaurou uma educação rural. Como é afirmado, em Brasil (2002, p. 11),

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período (BRASIL, 2002, p. 11).

Diante desse cenário, emerge em 1920, o primeiro movimento que defendia a educação dos camponeses, uma corrente teórica chamada de ***Ruralismo Pedagógico*** que tentou se opor ao urbanocentrismo e promover a fixação do homem no campo. De acordo com Souza (2014):

O ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias da cidade (SOUZA, 2014, p.103).

É unânime entre os autores que o movimento do ruralismo pedagógico emergira com um propósito macro, que era fixar o camponês no campo. Existia uma conjuntura de transformações de caráter político e econômico pela qual o País passava naquela época, marcada com mais uma crise cíclica do Capitalismo (BEZERRA NETO, 2003), tudo isso

serviu de contexto para esse movimento que defendia uma educação diferenciada, com currículo e metodologias específicas para educação do campo, com um sentido prático e utilitário, insistindo nas necessidades de escolas adaptadas à vida rural. Foi uma visão romântica de que o Brasil era um país de vocação agrária que serviu de base ideológica para sustentar os objetivos educacionais desse movimento, dentre eles “fixar” os sujeitos no campo (CALAZANS et. al., 1993).

Assim vale dizer que os programas de escolarização no campo só avançaram mesmo em 1930 para atender a demanda do modelo econômico. Foi então que nesse ano criou-se o Ministério da Educação e da saúde pública, para investir na educação e suprir a demanda de uma mão-de-obra mais especializada. Paiva (1987) afirma que foram criadas duas frentes: uma para conter a imigração, outra para atender a demanda de trabalhadores para as indústrias que estavam nas cidades.

Para suceder o Conselho de Ensino (1925) e o Conselho Superior de Educação (1911), foi criado o CNE – Conselho Nacional de Educação, em 1931. Este foi diretamente citado no texto da constituição promulgada em 16 de julho de 1934, pelo governo provisório de Getúlio Vargas. Nesse texto, foi dito que o CNE teria a responsabilidade de elaborar um Plano Nacional de Educação. A constituição de 1934 também cita a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém está só passou a ser discutida em 1948 e só foi lançada em 1961. O Plano Nacional de Educação (PNE) só saiu em 1962, pós lançamento da LDB.

É notório, sob diversos aspectos que, o que parecem ser avanços para educação rural, mesmo que ínfimos, só se concretizam na prática, muito tempo depois. A educação rural, em sua construção histórica é relegada à planos inferiores com apoio incipiente do Estado. Uma marca disso é um CNE totalmente inoperante em seu surgimento, particularmente quando voltado à educação da classe dos trabalhadores e trabalhadoras que vendiam sua força de trabalho. Nota-se ainda o fato de que a educação rural não ter sequer sido mencionada na Constituição de 1891 (BRASIL, 2002), tão pouco na constituição de 1934, que também é omissa nesse sentido, o que denota o descaso com a população do campo.

Na primeira metade do século XX, percebe-se uma livre iniciativa por parte das empresas privadas de executar as ações no campo da educação, esse compromisso aparece explicitamente na constituição de 10 de novembro de 1937, outorgada no governo Vargas, e continua, mesmo durante o governo de Gaspar Dutra, que faz uma retomada da educação como um direito de todos, os vínculos das elites com a iniciativa privada no campo educacional, já fortalecidos e plenamente consolidados. Assim, o governo brasileiro autorizou a criação dos colégios agrícolas que eram de responsabilidade das empresas industriais, comerciais e agrícolas, segundo a constituição de 1946, artigo 168. Essas empresas eram obrigadas a manter ensino primário gratuito para os servidores e seus filhos. Os colégios criados foram instituições localizadas dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir uma mão de obra técnica e especializada para atender a demanda dos próprios produtores, que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem. Na prática, ocorreu exploração de mão de obra de estudantes na produção agrícola, legitimados por parâmetros constitucionais. Esse formato de exploração, por sinal, perdura até os dias de hoje. (ROLIM, 2016)

No decorrer do século XX, no Estado Novo, houve uma preocupação especial com a educação rural. Essa preocupação, partia da ideia de que a população campesina estaria sendo excluída do processo de desenvolvimento capitalista. Dentre desse cenário, a educação rural passa a ganhar novos moldes com a implantação de programas para educação rural. Estes programas tinham um interesse na concretização do processo de urbanização e industrialização iniciado com a Proclamação da República, servindo ao capital internacional (LEITE 1999)

Nesse momento é que são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, com o objetivo de formar tecnicamente trabalhadores para o mercado. Com o apoio do Ministério da Educação e as agências de fomento norte-americanas, novas políticas foram adotadas para educação rural, justificando-se na necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento. Com isso, foram implementados centros de treinamentos, cursos e semanas pedagógicas, contudo, esses programas partiam de uma visão externa a da realidade brasileira. Com “pacotes” prontos, não existia a possibilidade

de interferência nos objetivos, metodologias e conteúdos contidos nesses programas. Assim, as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, e nem informados sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas. Como colocou Brandão & Ferreira (2011),

Ao adentrarmos a década de 1960, a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade (BRANDÃO & FERREIRA, 2011, p. 07)

Além disso, as agências de fomento norte-americanas queriam consolidar um modelo produtivo agrícola gerador de dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo, o modelo de educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores de produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Esse processo de modernização no campo, foi denominado depois, de **Revolução Verde**, e alterou toda a estrutura agrária, anulando os conhecimentos e saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e defensivos agrícolas que a população rural já tinha antes desse processo.

As contradições histórico-políticas permanecem. Entre as décadas de 1930 e 1950 no governo de Getúlio Vargas e sua ditadura do Estado Novo (1937-1945), é posto em ênfase os projetos de contenção do êxodo rural *versus* projeto de urbanização e industrialização nas cidades. Essa política de “volta aos campos” justificava-se no discurso populista de povoar e sanear a zona rural. O que acontece é um aumento na dicotomia rural vs urbano, colocando-os como sinônimo de atrasado e avançado, respectivamente. Lima (2014) comenta que:

Há um aumento significativo do êxodo rural, estimulado pelo crescente empobrecimento da população rural, das más condições de trabalho, e destituídos de condições minimamente dignas de sobrevivência, são forçados a migrarem para a área urbana a procura de trabalho nas indústrias. (LIMA, 2014, p.98)

As consequências de uma educação no campo, nos moldes de uma educação rural, ou seja, adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômicos que os de interesse da classe dominante, foi de certo modo, um canal de difusão e reforço do ideário do campo como um lugar de atraso e um dos motivos para esse êxodo. Além disso, quando existe uma escola na área rural, a educação é oferecida nos mesmos moldes das escolas das áreas urbanas, sem pouca tentativa de adequação da escola rural às características dos camponeses, ou dos seus filhos, quando estes a frequentam, silenciando a identidade com a cultura e o modo de vida do campo. Essa submissão orientada pelo viés do imperialismo fez com que o governo brasileiro privatizasse de vez a educação do campo. Delegando a educação a iniciativa privada, o Estado se ausenta de vez de promover a educação elementar que era direito dos camponeses. Dentro dessa lógica, a educação torna-se ainda mais precária e ausente no campo.

Ainda nesse período, a cooperação entre Brasil e EUA, resultaram na “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER) e no “Escritório Técnico de Agricultura Brasil – Estados Unidos” (ETA). O decreto nº 46.378, de 7 de julho de 1959, que criou a CNER, pontuava que sua criação era para “[...] organização de uma missão rural de educação, a construção, instalação e funcionamento de um centro de treinamento destinado a técnicos, auxiliares e líderes rurais.” (BRASIL, 1959).

O objetivo do CNER, orientado pelo imperialismo Norte-Americano, era alfabetizar os camponeses com missões instaladas país adentro. Segundo Souza (2014), o CNER buscava dar alternativas à população camponesa “sua ideologia principal era a modernização do campo e desenvolvimento comunitário, ou seja, submeter o campo brasileiro aos interesses do grande capital que se instalava na agricultura”. Essa proposta, afastava os camponeses de organizações de luta pelo campo, a exemplo das Ligas Camponesas.

O ETA, de modo colaborativo, avançou firmando inúmeros convênios entre entidades públicas e privadas de associações de crédito e assistência rural. Esta assistência era, como ainda é hoje, na forma da chamada *Extensão Rural*. O ETA selecionava os principais líderes comunitários e os fazia flertar com todo o discurso liberal para assim, ludibriar e desarticular os trabalhadores rurais. Nesse período houve uma grande efervescência dos movimentos sociais e sindicais, por isso a importância desses programas em focar na desmobilização dos trabalhadores.

Esses programas de extensão rural pretendiam dentre outras coisas, combater o avanço do movimento comunista e a luta armada que tinha cada vez mais evidencia no Brasil, também pretendiam silenciar o movimento organizado dos trabalhadores, isso do ponto de vista político. No campo social, sua atenção era voltada para conter os movimentos migratórios internos que lotavam as periferias e inchavam as cidades, atendendo por tabela algumas reivindicações camponesas, que precisavam ser abafadas para conter os ânimos. Sob o aspecto cultural, esses programas tentavam a todo custo manter o controle ideológico das massas camponesas que rechaçavam as ideias burguesas. Do ponto de vista econômico, os programas deveriam sustentar o processo de industrialização atrelando a economia brasileira aos grandes grupos econômicos multinacionais. Todo esse conjunto de interesses coaduna com um objetivo principal que era atender aos interesses do imperialismo Norte-Americano, fazendo com que o Brasil se mantivesse dependente aos seus mandos e desmandos.

As políticas educacionais existentes não conseguiram suprir as demandas dos trabalhadores do campo, não resolveram o problema da educação, que continuou marginalizada. Mas o objetivo liberalista foi cumprido, pois os programas governamentais fortaleceram a dominação da elite agrária e aumentaram a dependência econômica dos camponeses. Tudo isso só causou mais discriminação contra o camponês e uma educação que reforçava ainda mais o preconceito. A tentativa de “fixar” o homem no campo também não funcionou, já que depois de 1960, com o Brasil em crise, uma marcha migratória parte para as grandes cidades, em busca de vagas nas fábricas. Souza (2014) coloca que:

A intensificação da monocultura, a ampliação dos latifúndios e a mais absoluta miséria também foram fatores que levaram ao Sudeste milhares de camponeses pobres, especialmente nordestinos, em busca de trabalho. (SOUZA, 2014, p.113)

Na década de 1960, as políticas no campo têm continuidade com a promulgação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Este buscou regular os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais. O Estatuto surgiu junto com o início do governo militar e serviu para conter pressões sociais que ocorriam no Brasil desde a década de 50, a exemplo das Ligas Camponesas em Pernambuco. Ainda no regime militar, a Constituição de 1967 também fazia a mesma referência à educação rural que a lei 4024/61, que previa que: “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades” (BRASIL, 1961, s/n). Em relação a lei, não houveram avanços, sua abrangência fora pouca e seu discurso, enquanto conteúdo oficial, ressoou muito pouco na definição de políticas para as escolas rurais.

Um ponto importante para se destacar é que, na década de 60, os interesses na educação mudam e as intenções sofrem uma inversão. Agora o objetivo da educação oferecida aos trabalhadores do campo:

Em vez de “fixar” o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura”, foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria. (SOUZA, 2014, p.114)

O Brasil, até 1970, esteve com a educação do campo sob os domínios da iniciativa privada, sem nenhuma política pública para escolarizar a população do campo, não houve avanços sociais, políticos e econômicos para o campo na Ditadura Militar. A educação

servia como um instrumento de sufocamento dos conflitos e para impor as ideologias das elites. Os interesses na educação dos trabalhadores variavam de acordo com os próprios interesses do capital, cambiava entre modernizar o campo, habilitar o trabalhador para suprir as exigências das novas demandas das tecnologias e inovações do setor agrícola, e assim “fixar” o homem na terra, ou em expulsar esse homem e essa mulher do campo, num processo de esvaziamento rural para abrir espaço para o agronegócio. Em contrapartida, os trabalhadores rurais começam a se mobilizar - fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 – frente as políticas governamentais. Os camponeses passam a exercer pressão sobre o governo, ao mesmo tempo que recorrem a alternativas como os Centro Populares de Cultura. Foi um período de grande turbulências e tentativas de silenciamento das vanguardas políticas.

O regime militar para se contrapor a esses movimentos de educação popular, cria por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), o Mobral. Ele se propunha fazer a alfabetização funcional da população brasileira, ou seja, uma alfabetização bem rasa que não atingia todos os níveis. Esse programa funcionou até 1985 e chegou ao campo de maneira bem mais precarizada do que na cidade. No campo, o Mobral não atingiu seus objetivos e o analfabetismo continuo alto, assim, foi criado o Edurural, financiado pelo Banco Mundial, que funcionou de 1980 até 1985. Este programa foi implantado no Nordeste, e tinha a mesma intencionalidade que todos os programas que se destinavam ao campo, o de fazer da educação um instrumento ideológico do Regime Militar.

Passaram-se séculos depois da Independência do Brasil, décadas pós Proclamação da República, chegamos nos anos 80, com pouquíssimos avanços significativos no que se refere a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. O que se tem até o momento é: uma educação destinada aos filhos dos homens e mulheres do campo de má qualidade, limitante, com escolas multisseriadas, de 1º a 4º série, relegadas ao abandono do descaso público. As outras séries (de 5º a 8º séries e médio) praticamente não existem. Com o patrocínio das agências internacionais e iniciativas privadas, o esvaziamento do campo acontece de maneira feroz, e começa a entrar em vigor uma nova política de fechamento das escolas do campo, os alunos passam a percorrer cada vez mais distâncias maiores em condições precárias para escolas mais perto das zonas urbanizadas. A partir de 1990 a

política de nucleação com o intuito de reduzir custos fica mais evidente, adotada por quase todos os estados da federação. (LIMA, 2014)

Nesse período vários movimentos sociais e políticos de diferentes matrizes, de certa forma, uniram-se na resistência e na organização de lutas que atingiam diversos segmentos sociais, formando uma mobilização ampla e crescente. Um dos movimentos que surgira nesse momento fora o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST). Este movimento é considerado um importante sujeito histórico contra a concentração da grande propriedade no país, pautando junto com outras entidades as lutas a favor da Reforma Agrária. A luta pela terra é, portanto, o eixo de sustentação do debate que se amplia em torno dos direitos dos povos do campo. A terra e a dignidade de ser e viver no campo fora ampliado no processo organizativo que se desenvolve no tempo de caminhada do movimento.

Finalmente com a constituição de 1988, a constituição vigente, no dia 05 de outubro, apesar de nada ter sido sinalizado no texto especificamente em relação à educação rural, nem sequer tocado no assunto, a constituição cidadã (assim conhecida), influenciada pelo estado de bem-estar europeu, deu abertura para novas possibilidades a medida que, no seu Capítulo III, ela traz o Direito à Educação, nos Artigos 205, 206 e 208, que garantem:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
- II. Garantia de padrão de qualidade.

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

- I. Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso a idade própria.

Essas garantias constitucionais, conquistadas com muita luta, serviram de gatilho para que os Movimentos Sociais do Campo energizassem suas forças para avançar e fortalecer a luta política, conquistando espaço no cenário político brasileiro na busca da efetivação destas garantias sociais. Um momento histórico importante, sobretudo para o

MST, refere-se aos anos 1990, mais especificamente em 1997 com o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária do MST, apoiado pela Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Este encontro serviu para discutir e refletir os acontecimentos no campo e também a Educação neste espaço. Foi a partir deste evento que surgiram as discussões sobre a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – (PRONERA)¹. A educação básica para as escolas do campo torna-se uma pauta que amplia e relaciona com as dimensões infraestruturais pedagógicas, como é o caso da formação docente.

Como conquista no processo de luta tem-se a Resolução CNE/CEB, de 03/04/2002, que por sua vez, instituiu as ***Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*** como fruto de um debate ensejado pelos movimentos sociais. Promulgada pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, posteriormente complementadas pela Resolução nº02, de 28 de abril de 2008, afirma a necessidade do reconhecimento da identidade peculiar das populações camponesas ou das áreas rurais como pressuposto para a aplicação de metodologias e propostas curriculares que promovam a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, por exemplo. Como se pode observar no Art. 7º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002, p.31).

¹ “O PRONERA configura-se como isso uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que se teve negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo” (SANTOS, 2012, p. 631). Através do Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o PRONERA torna-se um Programa integrante da política de Educação do Campo (art. 11º), identificando-o, ao mesmo tempo, como integrante da política de desenvolvimento do campo.

Nesta Resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida. Amplia inúmeras questões silenciadas na LDB nº 9.394/ 1996² e ao mesmo tempo, ressalta a importância da educação para o exercício pleno da cidadania e para um desenvolvimento do país que considere a solidariedade e a justiça social, envolvendo as populações rurais e urbanas. Ressalta-se, com isto, que apesar das conquistas no âmbito da legislação como é o caso das Diretrizes Operacionais, a educação no campo ainda não é vista como uma das prioridades no cenário educacional. Tal questão denota que há, ainda, uma espécie de “abismo” entre o dito e o feito na garantia dos direitos sócio educacionais para os estudantes camponeses.

Segundo o Censo Escolar 2014, a infraestrutura escolar das escolas rurais permanece em condições de extrema precariedade. Enquanto 70% das escolas da área urbana contam com esgoto encanado, as rurais possuem apenas 5%. Há uma nítida e histórica disparidade que se assenta na negação do direito à uma infraestrutura material e pedagógica. Tais dados influenciam sobremaneira na oferta qualitativa do direito à aprendizagem dos povos do campo.

Figura 1: Brasil Urbano X Brasil Rural

² A LDB 9.394/1996 restringe-se ao reconhecimento das peculiaridades e o direito à igualdade e à diferença no contexto da escola rural. Toma-se como fundamento o artigo 28, que define a oferta da educação básica para a população rural, a partir da promoção das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.



Fonte: 1 Portal QEDu (CENSO ESCOLAR, 2014).

Segundo a figura ilustrativa acima, observa-se que as escolas rurais tomam um lugar de precariedade em relação à realidade urbana. Da rede de energia à banheiros, de materiais pedagógicos às salas de recursos, as escolas rurais encontram-se, segundo indicadores aquém daquilo que se apregoa como espaço adequado de difusão e produção de conhecimento. Sobre isso, os indicadores apontam que:

- 80% das escolas rurais dependem de fossas;
- 15% não têm nenhum tipo de estrutura para lidar com os resíduos;
- 27% das rurais contam com conexão com uma rede de água. O restante depende de poços artesianos, cacimbas ou fontes naturais;
- 14% têm serviço de água inexistente;
- 16% contam com internet;
- 13% possuem bibliotecas
- 6% contam com acessibilidade
- 90,1% das escolas com ensino médio estão na zona urbana e 9,9% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica (CENSO ESCOLAR, 2014).

Existem hoje no país 67.604 escolas na área rural, que concentram 12% do total de matrículas que contabiliza cerca de 5,8 milhões de pessoas. Parte significativa destas escolas são municipais, que se refere uma esfera governamental que apresenta contradições na oferta significativa da educação no campo. Um dado que tem alarmado refere-se ao fechamento de escolas. São mais de 10 mil a menos apenas nos últimos cinco anos, de acordo com números do Censo Escolar 2014, seguindo o curso projetado desde a década de 80. Fazendo um comparativo com alguns dados do Censo Escolar de 2023 percebemos

algumas atualizações significativas em comparação com as informações de 2014 sobre as condições das escolas rurais no Brasil, porém um predomínio da continuidade do descaso com as escolas rurais:

1. Infraestrutura Básica:

- **Saneamento:** A dependência de fossas sanitárias em escolas rurais ainda é uma realidade significativa, mas houve um leve avanço na disponibilidade de outras soluções.
- **Água:** A proporção de escolas rurais conectadas a uma rede de abastecimento de água melhorou, mas muitas continuam a depender de fontes alternativas como poços artesianos e cacimbas.
- **Energia e Internet:** Houve um aumento no acesso à energia elétrica e internet nas escolas rurais, embora o acesso à internet de alta qualidade ainda seja limitado em muitas áreas.

2. Recursos Educacionais:

- **Bibliotecas e Acessibilidade:** Ainda há um déficit notável em bibliotecas e recursos para acessibilidade nas escolas rurais, embora as iniciativas de algumas políticas públicas tenham buscado melhorar esses indicadores.
- **Equipamentos e Tecnologias:** O acesso a equipamentos como computadores e a tecnologias educacionais tem aumentado gradualmente, mas ainda está aquém das necessidades, especialmente quando comparado às escolas urbanas.

3. Distribuição das Matrículas:

- **Educação Básica:** A maioria das matrículas no ensino médio continua concentrada nas zonas urbanas (90,1% em 2014). Esse padrão se mantém em 2023, indicando que as áreas rurais ainda têm uma representação significativamente menor na educação básica, particularmente no ensino médio.

Essas informações refletem uma continuidade nos desafios enfrentados pelas escolas rurais em termos de infraestrutura e recursos, destacando a necessidade de esforços adicionais para melhorar o ambiente educacional nessas áreas (INEP, 2024)

Relativa à realidade dos docentes de escolas localizadas no campo, observa-se que se torna um eixo de multiplicação fundamental do Paradigma (em construção) da Educação do Campo, porém ainda assume condição de desafio e de contradições já que a Educação do Campo inicia um movimento de formulação e prática educativa para os trabalhadores e trabalhadoras do campo vinculado também a um novo modelo de desenvolvimento. Tudo isso vai de encontro aos modelos de Educação Rural, e até mesmo aos modelos que se difundia nas escolas urbanas. A Educação do Campo se constitui na afirmação de um

projeto de “ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 14). Essa formação é totalmente diferenciada do projeto que contempla os interesses do agronegócio e que se encontra dentro do modelo neoliberal.

Dentro desta análise é que para compreender os projetos distintos que definem a Educação Rural com a Educação do Campo, entendendo alguns processos acerca da lógica do agronegócio no Brasil e como seus tentáculos atingem as políticas públicas, dentre elas, a educação.

1.2 Agronegócio e políticas educacionais no campo no Brasil a partir da década de 1990

Há uma forte tendência de as políticas econômicas influenciarem diretamente as políticas educacionais. Dito isso, para fazer considerações sobre o agronegócio no Brasil e correlacionar com as políticas educacionais partiremos do momento histórico que mais pontua o surgimento do termo agronegócio no país. Interessante perceber que este momento, casa de maneira não coincidente (se observarmos a discussão do capítulo anterior) com a criação de leis mais específicas para a educação rural, como a Constituição em 1967 e o Estatuto da Terra. Por isso, faz-se importante uma pequena retrospectiva da origem do agronegócio e como ele se comporta em dias atuais.

Alguns autores, ao determinarem a gênese do agronegócio no Brasil, costumam colocar que desde o Brasil-colônia, já havia indícios de uma agricultura que seguia a lógica capitalista (*plantation*). Mas, a grande mudança na estrutura agrária e essa opinião é unânime, advém da chamada *Revolução Verde*, modelo importado dos Estados Unidos, que transformou totalmente o espaço agrário brasileiro. Com a prerrogativa de acabar com a fome, aumentar a produtividade e gerar abundância de alimentos, foram vendidos pacotes tecnológicos para vários países latinos americanos, africanos e asiáticos, incluindo o Brasil. Essa política tinha como principais promotoras norte americanas as fundações Rockefeller e Ford que financiavam os centros internacionais de pesquisa agrícola (Internacional

Agriculture Research Centers – JARCS) e promoviam a expansão mundial desse “novo” modelo agrícola, criando um mercado que consumia os insumos que as empresas vendiam. (MENDONÇA, 2013)

Nessa mesma linha de raciocínio, para garantir a execução desse projeto em escala mundial, essas agências financiadoras com o apoio do governo estadunidense e do Banco Mundial constituíram uma estratégia de internacionalização da agricultura capitalista, que englobava uma mecanização do primeiro setor e intensificação de produtos químicos nos países ditos de Terceiro Mundo. A difusão desse modelo acarretou na expansão dos monocultivos, especialização da produção, migração de trabalhadores e camponeses, êxodo rural e consequentemente foi responsável pela grande transformação da estrutura fundiária (MENDONÇA, 2013).

No Brasil, as “sementes milagrosas”³ foram introduzidas através da criação de um programa de Extensão Rural, iniciativa decidida em um Congresso Nacional dos Estados Unidos que previa uma assistência técnica gratuita para os agricultores brasileiros para implementar e difundir o programa “pacote tecnológico” da Revolução Verde. Como Novaes et al. (2015), explicam:

Esses pacotes eram receitas que deviam ser cumpridas nos tratos agrícolas e de animais nas diversas regiões do país tendo em vista o aumento da produtividade. Recebiam o benefício do crédito agrícola altamente subsidiado, somente aqueles agricultores que tivessem aderido ao programa oficial. O sistema causou de fato uma “revolução”, destruindo formas sustentáveis de agricultura praticadas por comunidades tradicionais e passou a impor uma lógica destrutiva de agricultura e de modo de vida no campo e na cidade. (NOVAES ET AL. 2015).

Isso demonstra como o contexto agrário brasileiro, foi modelado a partir de uma política de crédito que impôs ao campo um modelo de produção que era difundido por empresas norte americanas, um modelo que gerava a expansão da monocultura, uma especialidade na produção, a grande migração de trabalhadores camponeses, que acabou

³ Desenvolvidas por Nelson Borlaug, ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1970. Por causa da criação dessas sementes híbridas, ele foi considerado o “pai” da Revolução Verde.

acarretando na grande mudança na estrutura fundiária e na forma do uso da terra, não só no Brasil como em vários outros países (MENDONÇA, 2013, p. 101). Daí, partindo desta análise, observando o que temos hoje, uma agricultura da monocultura e dos inseticidas, onde só no ano de 2019 foram liberados 42 novos venenos, totalizando em 239 o número de agrotóxicos permitidos (GREENPEACE BRASIL, 2019), percebemos alguns países de primeiro mundo demonstrando a preocupação com o uso ilimitado da terra e apontando a solução para uma agricultura sustentável, orgânica, saudável, que respeite o tempo da terra, sem nos darmos conta, que era isso que se tinha antes da Revolução Verde, antes da expulsão dos pequenos agricultores e com o que resta da agricultura familiar, essa abordagem que parece totalmente inovadora e cheia de consciência ambiental, era justamente o que era praticado por pequenos agricultores antes do agronegócio invadir esse espaço.

Além do uso elevado de agrotóxicos, a agricultura conforme o modelo do *agrobusiness* depende fortemente de maquinários e insumos químicos importados, gerando uma demanda desses produtos que acabam por alimentar as empresas norte americanas. Ao mesmo tempo, esse modelo necessita de grandes extensões de solo, que causa a especulação de terras, uma quantidade elevada de recursos hídricos, poluição do solo, rios, fontes, erosão, além da diminuição da variabilidade genética e monopolização da produção de sementes. Sementes essas que ganham o papel de “veículos de acumulação de capital”, como Mendonça (2013) pontua, isso porque com o melhoramento genético, essas sementes híbridas deixam de ter o aspecto natural de reprodução e assim, não há como iniciar uma nova colheita sem a aquisição de novas sementes, forçando o agricultor a fazer uma nova compra a cada nova safra. Todos esses artifícios gera a separação dos trabalhadores rurais com seus meios de produção, apropriação dos conhecimentos genéticos em escala mundial e a expansão do processo conhecido como apropriação primitiva.

O projeto da *Revolução Verde* foi amplamente apoiado pela ditadura civil-militar e transformou toda a política agrária oficial. Assim, várias ações ocorreram para expandir o agronegócio, como a construção de instalação de unidades produtivas, que eram comandadas pelas multinacionais em todos os ciclos da produção. Para garantir essa expansão, as multinacionais faziam pesquisas sobre transgenia, sobre fertilidade das

sementes, da terra, analisavam os novos mercados, novas aquisições de áreas produtivas, investiam em máquina, frotas, em propaganda, consultorias, trabalhavam na estrutura dos portos e aeroportos, ou seja, havia um controle de tudo que influenciava a produção. Isso só foi possível, segundo Santos (2015), porque essas empresas foram dominando grande parte das terras que eram mais férteis, com um bom clima, que possuía uma mão de obra barata disponível, uma estrutura que viabilizasse melhor a produção, através da articulação política e negociação com empresas estratégicas, como as empresas de comunicação, além de adquirirem as maiores fatias nos investimentos do Estado.

Ainda citando Santos (2015):

[...] para ocultar suas grandes fortunas acumuladas a partir da exploração dos trabalhadores, criam uma imagem totalmente positiva de sua atuação, especialmente através do discurso de responsabilidade social, que significa, para elas criar projetos de assistência às “comunidades carentes”; programas de “educação”, estes com conteúdo ideológico a favor do agro nas escolas, alguns pequenos projetos ambientais de reflorestamento; reutilização da água; e reutilização de materiais reciclados, justificando com isso, que desenvolvem práticas sustentáveis. (SANTOS, 2015).

Sobre a colocação acima, é que as ações compensatórias que justificam a política do Agronegócio, são equivalentes a esmolas se analisarmos o quantitativo de recursos que eles se apropriam, tanto de recursos ambientais como recursos estatais, entendendo assim como um discurso meramente manipulador.

A Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) foi criada em 1973, ainda em plena ditadura, para colocar em prática o projeto da revolução verde no país, só que a adoção dessa política para distribuir grandes volumes de subsídios agrários, contribuindo para a expansão das fronteiras agrícolas, a ampliação e concentração fundiária e a integração técnica da agricultura com a indústria trouxeram o ônus do endividamento externo do país, além de prejuízos catastróficos para o meio ambiente. É sabido que esse modelo agrícola causa uma perda drástica na fertilidade do solo por causa dos insumos químicos, fazendo com que se aumente cada vez mais o uso de fertilizantes a base de nitrogênio que de maneira consequente, acaba por diminuir a porosidade da terra e assim,

a disponibilidade de oxigênio, resultando em uma terra totalmente infértil a curto prazo. Esse processo é omitido dos dados oficiais, e o que acontece a seguir é o deslocamento dessa produção para o próximo terreno fértil a seguir, até que se deteriore todos os espaços possíveis para a plantação. Não existe recuperação de solo no Agronegócio, ele demanda grande quantidade de energia fóssil, além de causar impacto poluentes em fontes de água e na qualidade do ar.

Contrariamente ao que é mencionado na mídia, alguns estudos comprovam maior produtividade da pequena agricultura, principalmente se analisarmos o custo/benefício já que esse modelo da agricultura familiar demanda menor dependência econômica e custos mais baixos de distribuição em mercados locais, Mendonça (2013) comenta que:

Faria mais sentido admitir que todo o esquema de construção do agronegócio, ou do “pacote” tecnológico conhecido como “Revolução verde”, faz parte de um programa político para subvencionar grandes empresas que passam a atuar na agricultura, principalmente a partir da crise de superacumulação de capital no período pós-guerra. (MENDONÇA, 2013).

A autora, nos seus estudos, traz dados importantes que correspondem ao aumento do crescimento das empresas de fertilizantes no período em que a promoção da “Revolução Verde” estava a todo vapor, nesse período, por volta de 1970, ela sinaliza que essas empresas ocupavam o quarto lugar entre as maiores do mundo, perdendo apenas para setores de petróleo, cimento e aço. Segundo o Banco Mundial da época, pelo menos metade da exportação de fertilizantes dos EUA para países de Terceiro mundo era subsidiada pelo governo estadunidense. Uma política que por lógica foi essencial para manter a manutenção e controle da produção mundial de grãos e garantir a dependência de outros países através de programas de “ajuda alimentar” (MENDONÇA, 2013 p. 103).

Sabemos que, o capitalismo dentro de todo seu percurso histórico passa por processos cíclicos de crises estruturais de acumulação e reprodução, assim, para superar suas próprias contradições, ele cria mecanismos próprios de reestruturação produtiva. Dito isso, não há de surpreender o fato que entre os séculos XIX e XX, um período anterior ao “surgimento” do Agronegócio, a marca da reestruturação do capitalismo era o sistema de

produção fordista-taylorista, que dominaram os processos industriais, a partir da década de 1970 esse sistema começou a apresentar seus sinais de esgotamento. Esse é o período que o capitalismo se “reinventa” e elege um novo modelo de reestruturação produtiva do capital, denominado Toyotismo ou acumulação flexível (JUNQUEIRA, 2014) que acaba por ser influência nos novos processos de produção agrícola. Não é objetivo desse trabalho se deleitar sobre a história do capital e suas crises, mas sim pontuar onde estão as raízes que alicerçam o agronegócio para assim, compreender como ele se movimenta.

Dando continuidade, na década de 80 a expansão desse modelo ganha mais força e começa a disputar a concorrência entre empresas, a luta pela terra é enfraquecida e as maiores passam a “engolir” as empresas menores centralizando capitais e tudo o que se referia a propriedade – terra, meio de produção, força de trabalho, matérias-primas - e o próprio capital, que parte era revestido na própria produção, a outra parte ficava circulando através de investimentos bancários e inúmeros processos financeiros que criavam uma rede intensa de investimento real e virtual, assim um conglomerado gigantesco de especulação com juros surgiu, gerando nas finanças uma especulação fictícia e também real que hoje, é conhecido como financeirização da economia, de forma resumida, é nesse contexto que o agronegócio está inserido (SANTOS, 2015).

É essa injeção de dinheiro distribuídos tanto na agricultura quanto em agências bancárias e movimentações financeiras que torna intrínseca e indissociável a relação do modelo de produção agrícola Agronegócio, com a economia e em reflexo, a política. Assim, há uma participação direta dessas empresas agrícolas na economia e nas decisões políticas como, indicações estratégicas para os ministérios, influência na aprovação de leis, tudo para que os negócios não saiam prejudicados. A exemplo disso, a nomeação para Ministra de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) no mandato de Dilma Rousseff, foi Kátia Abreu, presidente da Bancada Ruralista, conhecida pelos movimentos sociais como “Miss Desmatamento”. O boletim informativo da Abag (Conselho do Agronegócio) destaca que, dentre os planos da Ministra, ela deveria coordenar um planejamento social de defesa da agropecuária, (*ou seja, agronegócio*); criar a Escola Profissional da Agricultura e Pecuária para capacitar técnicos; elaborar planos para dobrar

a área irrigada; reforçar o papel da Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Anater), para promover uma “revolução do conhecimento no campo”.

Todas essas atribuições deixam claro que o propósito das ações ministeriais foram: aderir a política do agronegócio como opção econômica macroestrutural garantindo para os latifundiários um negócio altamente rentável e também para uma parcela da burguesia que tinham suas economias integradas diretamente ou indiretamente ao setor.

Com a justificativa ideológica de ser o “novo” e “único” modelo plausível de produção do campo e o setor responsável pelo crescimento econômico do país, pela geração de empregos, pela modernização do campo, pelo elo de várias riquezas e pela cadeia produtiva do campo, pela profissionalização do setor, entre outras características, o agronegócio vende uma imagem para conquistar os recursos públicos que mantem seu modelo lucrativo. Por outro lado, mascaram o ônus agregado a esse tipo de produção como a exploração e poluição da terra e negam a violência que ocorre no campo com os conflitos pela posse de terra, a escravidão, a desigualdade social.

Em resumo, a ideologia do agronegócio está ancorada em transformações técnico-científicas e informacionais da agricultura capitalista, numa etapa nova de modernização, integração campo-cidade, mundialização de capital, tudo para legitimar uma prática que na essência permanece inalterada, a mesma praticada desde um Brasil colonial, com uma fantasia moderna, mas que no seu interior permanece o grande latifúndio, a monocultura, a exploração do trabalho e o acesso aos recursos públicos. E esta fantasia se sustenta através da propagação do discurso, da difusão dos valores em diferentes meios midiáticos que projeta essa ideologia e ajuda a conquistar os objetivos políticos e econômicos que o sustentam.

Assim, o agronegócio se apropria dessas mídias para promover seu discurso ideológico, ganham o apoio popular e em consequência do Estado e, travestido de política pública para os povos do campo, essas políticas acabam fortalecendo e disseminando as concepções do agronegócio, como único projeto de produção e desenvolvimento no campo, concepção totalmente contrária à visão dos povos do campo.

Existem na literatura acadêmica algumas pesquisas que colocam como o agronegócio utiliza elementos discursivos e como ele expressa sua representação ideológica por meio dos quais são propagados as suas concepções de classe, uma delas é autora Mendonça (2013), que analisou a divulgação do agronegócio através da imprensa, tendo como base o aparecimento da palavra agronegócio na Folha de São Paulo, que foi utilizada pela primeira vez em 1994, mas que a partir do século XXI ela passou a ser usado com muita mais frequência, saltando de 27 vezes, em 2000, para 452 vezes em 2005.

Na essência, a finalidade do agronegócio em ocupar lugares na mídia é obter apoio estatal para a agricultura extensiva e industrializada. Os dados sobre o plano agrícola e pecuário do governo federal, para os anos de 2016 e 2017 foram destinados R\$ 183,8 bilhões de crédito para grandes produtores rurais (MAPA 2016). Concomitantemente, para produtores de menor porte, a linha de crédito do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) para os anos de 2015 e 2016 foi um orçamento de R\$ 28,9 bilhões (MDA, 2016), demonstrando a disparidade do financiamento público entre o crédito liberado entre pequenos e grandes produtores. O interessante é que a agricultura familiar é responsável pela produção de cerca de 70% dos produtos agrícolas que abastece a mesa dos brasileiros, e também emprega a maior parte da mão-de-obra do campo (74% das pessoas ocupadas), mesmo possuindo a menor parcela de terras agricultáveis do território (24,3%), segundo os dados do censo agropecuário de 2006 (MDA, 2009).

Em contrapartida, o que o agronegócio tenta vender na mídia, é que o “*Agro é tech, o Agro é pop, o Agro é tudo*” e ele é que é o único responsável pelo desenvolvimento econômico agrário do país. Só que, no fundo, a ideologia do agronegócio, ancorada na materialidade das transformações técnico-científicas e informacionais da agricultura capitalista, na sua nova etapa de integração ao urbano e mundialização do capital prescinde de novos símbolos e significados para legitimar socialmente componentes da realidade que na sua essência permanecem invariáveis, entre eles, o latifúndio, a monocultura, a exploração do trabalho e o acesso a recursos públicos.

O agronegócio não se apropria somente da mídia, a educação também se constitui em um instrumento ideológico importante para a reprodução da ideologia do agronegócio, garantindo a difusão destes valores por todos os meios a todas as classes sociais, de modo

que sejam incorporados ao cotidiano de cada pessoa sem contestação, como se fossem por si só a própria realidade.

A Heinrich Böll Stiftung, no artigo "A nova cara da bancada ruralista", discute como várias empresas do agronegócio, como Bayer, Monsanto, Basf, Cargill, Souza Cruz, Philip Morris, Nestlé, Aurora, Danone, e o Grupo André Maggi, financiam indiretamente a bancada ruralista por meio do Instituto Pensar Agropecuária (IPA). Essas empresas contribuem para associações setoriais que apoiam a Frente Parlamentar da Agropecuária, promovendo políticas públicas favoráveis ao agronegócio, como a flexibilização da legislação ambiental e o uso de agrotóxicos.

A bancada ruralista, ou Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), conta com a participação indireta de várias empresas do agronegócio, que atuam como financiadoras das atividades da bancada por meio de associações e instituições setoriais. Entre as principais empresas estão multinacionais como Bayer, Monsanto (adquirida pela Bayer em 2018), Basf, Cargill, Souza Cruz, Philip Morris, Nestlé, Aurora, Danone, e o Grupo André Maggi. Essas empresas, direta ou indiretamente, contribuem para a Frente Parlamentar da Agropecuária, financiando associações que apoiam a FPA, como o Instituto Pensar Agropecuária (IPA)(HBS Rio Office).

Essas empresas e suas associações desempenham um papel importante no financiamento da bancada ruralista e na promoção de políticas que favorecem o agronegócio. Por exemplo, a Bayer e a Monsanto apoiam entidades que financiam o IPA, que por sua vez repassa recursos para as atividades da FPA. A Cargill é uma das empresas presentes em associações como a Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais (Abiove) e o Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para Saúde Animal (Sindan), que também são apoiadoras do IPA. Essas ações ajudam a garantir que as pautas da bancada ruralista, como a flexibilização da legislação ambiental e a ampliação do uso de agrotóxicos, sejam discutidas e promovidas no Congresso Nacional (HBS Rio Office).

Essas relações mostram como grandes empresas do agronegócio, através de suas associações, influenciam diretamente a atuação da bancada ruralista no Congresso, moldando políticas públicas que afetam a produção agrícola e as questões ambientais no Brasil.

O "Guia do Estudante" também destaca que a bancada ruralista é apoiada por empresas e associações do agronegócio. A publicação menciona que essas associações financiam a campanha "Agrosaber", que visa melhorar a imagem do agronegócio e apoiar a aprovação do Projeto de Lei 6.299/02, conhecido como "PL do Veneno", que pretende flexibilizar a regulamentação de agrotóxicos no Brasil.

Desde 2014, a bancada ruralista conseguiu aprovar diversos projetos relacionados ao agronegócio, muitos dos quais tiveram um impacto significativo na legislação ambiental e na política agrária do Brasil. Entre os principais projetos aprovados estão a flexibilização do licenciamento ambiental, a venda de terras para estrangeiros, a redução das áreas de proteção ambiental, e mudanças nas leis sobre o uso de agrotóxicos, conhecido como o "PL do Veneno"(ISTOÉ Independente).

A bancada tem sido bem-sucedida em avançar essas pautas, especialmente durante períodos de governos alinhados com seus interesses, como o governo de Jair Bolsonaro. Eles também atuaram para mudar as regras sobre a demarcação de terras indígenas e para diminuir o poder da Fundação Nacional do Índio (Funai)

Essas ações mostram como o agronegócio exerce sua influência nas políticas públicas, incluindo programas educacionais como o PROCAMPO, que acabam sendo utilizados para disseminar valores capitalistas e desqualificar formas de agricultura alternativas. Assim, o espaço escolar do campo, que deveria ter seus valores e ideais preservados e valorizados, torna-se um meio estratégico para a propagação de interesses do agronegócio, desarticulando as lutas dos povos do campo.

É, através das concessões do Estado, que programas como o PROCAMPO, que foram pensados para os povos do campo, apresentam na sua materialidade os tentáculos do agronegócio e de uma maneira muito mais sutil, travestidos de incentivo e financiamento público, com recursos do Estado, conseguem no interior do programa propagar seus valores e ideais desqualificando uma agricultura que não seja a sua, desarticulando as lutas dos povos do campo. O PROCAMPO serve então de palanque para divulgar um modelo de agricultura capitalista, já que o espaço escolar tem um caráter estratégico na produção e reprodução desses conhecimentos, difusão de ideias e valores, e confrontos de posições de classe.

1.3 A formação política dos (as) educadores (as) do campo no contexto das reformas neoliberais

A Educação Rural foi implantada considerando que o campo, por ser tomado como “um lugar de atraso” (conceito ideológico elitista que é difundido até hoje), não carecia de uma educação de qualidade, ou seja, o mínimo possível se tratando de políticas públicas, dentre elas, a educação, seria mais do que suficiente para povos que só precisavam saber trabalhar com a terra, como já foi exposto. Apesar da Educação Rural se apresentar muitas vezes no local e como alternativa de educação campesina, ela não satisfaz as demandas da população rural, por ser meramente utilitarista e subserviente ao estilo de vida da cidade ou, por vezes, descaracterizando o campo na tentativa de urbanizar o espaço rural.

A Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo. Igualmente as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (2002), representam uma conquista dessa caminhada. Todas as políticas públicas de Estado da mesma maneira, ganham força e espaço através das pressões sociais.

Os movimentos sociais, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, para mudar a realidade da educação campesina, (em muitos locais, inexistentes, e em outros, ofertada de forma precária) fomentaram no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST – ENERA, em 1997, reflexões sobre as questões que envolviam a educação aplicada no campo, entre outras questões. Essas reflexões ajudaram a germinar o que chamamos hoje de Educação do Campo.

Assim, iniciou-se um movimento de formulação e prática educativa para os trabalhadores do campo vinculado também a um novo modelo de desenvolvimento. Tudo isso foi de encontro aos modelos de Educação Rural, e até mesmo aos modelos que se difundia nas escolas urbanas. A Educação do Campo se constitui na afirmação de um projeto de “ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do

projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 14). Sobre a definição das matrizes filosóficas básicas, Caldart (2004) destaca que

Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias. **A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista**, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, e que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica. **A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido** e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez 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. **E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento**, e que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais (CALDART, 2004, p. 4 – grifo nosso).

O projeto de educação do campo reafirma e dialoga com a *pedagogia do oprimido* quando insiste que são os oprimidos os protagonistas da sua própria educação, de sua libertação. Também reafirma e dialoga com a *pedagogia do movimento* quando compreende a grandiosidade da dimensão educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história. E especificamente, este projeto reafirma e dialoga com a *pedagogia da terra* quando entende

que também há uma dimensão educativa na relação do homem com a terra, uma terra que é seu ambiente, sua vida, seu cultivo, sua luta, seu planeta (CALDART, 2002).

A Educação do Campo, portanto, se associa a projetos educativos que reafirme a transformação dos sujeitos e também faz com que eles se enxerguem como parte transformadora da sociedade. Essa reflexão pedagógica nasce das diferentes práticas de educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. Assim, o campo se torna um lugar não apenas que reproduz, mas também se produz pedagogia.

A proposta política e pedagógica da Educação do Campo assenta-se na ideia de que os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja *no* e *do* campo (CALDART, 2002). Conforme esclarece a autora: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2008, p. 18). Sendo assim, os camponeses se tornaram sujeitos/protagonistas do processo de Educação do Campo.

Uma educação nesse nível de entendimento deve ser voltada ao interesse do campo, buscando desenvolver os povos que habitam e trabalham no campo de forma sociocultural e economicamente, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam dignamente. Além disso, uma educação que os organize frente a exploração e a expropriação. O *do* campo tem o sentido de um pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas. Ele fala muito mais do que um espaço meramente geográfico, esse *do*, diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. E é assim que esta educação se apresenta (CALDART, 2008).

Não podemos refletir sobre educação do campo sem antes conhecer os sujeitos a quem ela se refere. Quando falamos de povos do campo, população rural, camponeses ou homem do campo, acabamos por unir em uma única denominação todo um grupo que é composto por diferentes sujeitos, culturas, tradições e história. São eles: Pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, e outros grupos mais. Essa diversidade é assumida

já em dispositivos legais importantes como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, publicado em 2002, que afirma que

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 07).

Esses diferentes povos que se encontram no espaço do campo possuem diferenças étnicas, de gênero, de religião, de geração, são diferentes no seu jeito de produzir e no seu jeito de viver, tem diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, de fazer sua própria resistência no campo e de lutar diferentes lutas. No entanto, essas diferenças são traços de uma identidade, que encontra sua unidade na produção da existência material e simbólica da terra.

Outro ponto importante sobre a Educação do Campo é a relação que ela tem com o trabalho, já que este é uma expressão das necessidades humanas. Este se torna um princípio ativo e educativo quando ajuda as pessoas perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: cultura, valores, suas posições políticas. Aliado a isso é que se pensa em uma política de educação que se preocupe com o jeito de educar o sujeito a quem se destina esse direito. Uma educação que forme o homem do campo, mas que também seja responsável pela formação humana. Caldart (2004) situa essa linha formativa na seguinte assertiva: “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, 2004, p. 151).

A formação de educadores e educadoras para as escolas do campo assume um lugar de importância significativa nesse processo. Nesse sentido, os profissionais do campo também acabam ganhando um conceito de educador mais abrangente. Educador é aquele

cujo o trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ele na escola, na família, na comunidade, no movimento social, seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos.

Busca-se, assim, lutar por formação adequada para o magistério das escolas do campo, já que apenas 53% dos professores e professoras possuem ensino superior, enquanto a área urbana possui 78% dos seus docentes com graduação (CENSO ESCOLAR, 2014). Luta-se, assim, pela formação inicial e que esta possua em seus pilares políticos a formação de educadores e educadoras para fortalecimento da identidade campestina.

Esse educador ou educadora do campo não deve reproduzir a mesma educação da cidade, e nem uma educação opressora. Por isso é que se defende a necessidade de políticas e projetos de formação das educadoras e educadores do campo. Não há, entretanto, uma cartilha a se seguir, a identidade vai sendo construída no momento em que vamos construindo um projeto educativo que reflita a educação do campo e, concomitantemente, vamos ganhando nova identidade, que deve ser dialogada e aprimorada.

A capacitação desses sujeitos é realizada por meio de programas de inclusão em instituições de ensino superior, programas do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais, movimentos sociais e Organizações não Governamentais - ONGs que possibilitam sua formação, levando em consideração alguns de seus aspectos culturais e sociais. É importante que haja políticas públicas que favoreçam a Educação do Campo, e também educadores qualificados neste referencial.

O Estado é um organismo vivo que engloba aspectos complexos. É mais que uma estrutura jurídica ou instrumental que se expressa nos seus aparelhos estatais. Ele é uma instituição social que envolve estrutura, política, ideologia e sociedade. Partindo disso é que ele se faz contraditório quando moldado numa sociedade capitalista de divisão de classes. Porque, ao mesmo tempo que ele executa o papel de manter e perpetuar o poder da classe dominante, ele também tem que se apresentar como representante do conjunto da sociedade para mascarar sua verdadeira identidade. Essa contraditoriedade nada mais é do que a manifestação das contradições de classe da sociedade capitalista neoliberal.

Atualmente, podemos observar que os movimentos sociais populares do campo já avançaram na conquista de políticas educacionais para os povos do campo. Só que dada sua natureza capitalista, o Estado faz a mediação entre as demandas sociais da classe trabalhadora e os interesses do capital. Observamos que, não são todas as demandas da sociedade, nem todas as demandas em sua totalidade, que se transformam em políticas públicas. Além disso, mesmo as políticas públicas, por vezes já concretizadas em ações não solucionam o problema, devido as contradições que elas encontram na sociedade capitalista. O que acontece é que as políticas públicas conquistadas por esses movimentos têm na parte de construção e gestão sujeitos de fora do contexto. O Estado nesse sentido favorece uma educação do campo, mas ao mesmo tempo limita suas ações (TAFAREL & MOLINA, 2012).

Diante de uma lógica neoliberal, onde o Estado se distancia da sua função social, suas consequências para educação do campo ficam cada vez mais evidente, daí é que os movimentos sociais camponeses intensificam a organização em torno da luta por uma educação do campo e pelo protagonismo dos sujeitos sociais na construção e na gestão das políticas educacionais rurais. Como aparece no Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro: *“No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto* (MST, 1997, p. 01).

A construção de políticas públicas quer permita a construção de espaços formativos, disputados no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, é uma demanda que fora colocada em voga para a oferta da formação inicial de professores e professoras das escolas do campo. Além disto, houve a defesa de formação continuada em serviço considerando o número significativo de docentes que atuam nas escolas do campo, porém não dispõem de diploma de graduação. Conforme prevê a legislação, no artigo 62, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...]” (BRASIL, 1996, p. 07). Resta-nos questionar os programas delineados pela política oficial

tem atendido às demandas da Educação do Campo? Que tipo de programa e caráter político pedagógico tem sido construído? Qual o lugar do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo no contexto do PRONACAMPO dentro dessa problematização de um Estado neoliberal e de disputa?

2 O ESTADO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS CAMPONESES: os embates acerca da Educação do Campo

Para dar seguimento ao aprofundamento das discussões centrais desta pesquisa, que tem como foco a análise da formação política no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, especificamente no Campus São Luís/Maracanã, é fundamental incorporar ao debate a maneira como os movimentos sociais camponeses intensificam as lutas por políticas públicas voltadas para o campo. É necessário também examinar a resposta e a atuação do Estado nesse cenário de conflitos e disputas. Assim, torna-se pertinente abordar tanto os movimentos sociais que protagonizam essa luta quanto a função desempenhada pelo Estado, que, por sua vez, é moldado por essas mesmas disputas.

Já foi mencionado brevemente que as ações das organizações e movimentos sociais do campo se pautam na conquista de políticas públicas específicas, visando contemplar demandas características do campesinato brasileiro. A partir da década de 80, muitos foram os movimentos sociais que se constituíram no campo, com inúmeras bandeiras de luta, como não é foco do trabalho discutir profundamente esse processo, vamos nos ater a três movimentos sociais e sindicais que consideramos importante para a construção da organização da classe trabalhadora do campo. A escolha destes movimentos não é aleatória, parte do motivo deles conseguirem mobilizar e articular grande números de pessoas, por eles serem de cunho nacional, por apresentarem de maneira organizada e articuladas as pautas para o governo federal, por participarem de fórum e grupos de trabalho em âmbito nacional e por pautarem a Educação do Campo como estratégia para a formação da classe trabalhadora do campo. São: A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras

na Agricultura Familiar (FETRAF), e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Entretanto, antes de discorrer sobre o que dizem os movimentos sociais, é relevante entender também onde eles se inserem como sociedade civil na disputa para alcançar espaço dentro da sociedade política, representada pelo Estado. Assim sendo, faremos breves apontamentos para situar de que Estado estamos falando, a fim de compreender o real sentido que foi atribuído às políticas públicas derivadas das pautas dos movimentos sociais e qual o lugar da educação, em específico a Educação do Campo dentro deste Estado neoliberal.

Não é preciso chamar a atenção e pôr em letras garrafais que este trabalho se alicerça na concepção materialista histórico/dialética, pois nas entrelinhas da escrita, o método de análise por si só, revela-se. Apropriar-se da discussão de Estado em Marx, nesse sentido, não é uma opção feita por mera eleição metódica, mas sim, uma maneira intrínseca de olhar o mundo. Um dos pontos fundamentais de contribuição para as discussões deste trabalho é que, no entendimento de Marx e Engels (este, presença influente nos escritos de Marx), o Estado não é uma natureza abstrata, acima de todos os homens, eterno e a-histórico, pelo contrário, eles o concebiam como uma entidade concreta, histórica, que é criada pelo homem, também concreto, que tem sua materialidade no real. Como entidade criada pelo homem o Estado não é neutro, ele é produto de uma sociedade de classes e expressão máxima da classe dominante, responsável pela manutenção da exploração entre classes (LIMA, 2014 p. 39).

A partir deste entendimento, podemos compreender que o Estado então, é fruto da sociedade, moldado por ela, que por sua vez, é moldada pelo modo de produção dominante e das relações que estão intrinsecamente ligadas a este modo. Ao analisar o conceito dos autores, uma das contribuições relevantes para o debate, diz respeito a origem e a natureza do Estado. Para Marx e Engels, o Estado surge a partir da divisão da sociedade em classes, que tem seu embrião no conflito entre o individual e o coletivo, esse conflito é gerado pela divisão social do trabalho. Podemos observar essa concepção claramente explicitada na obra escrita por Engels, em 1884, “A origem da família, do Estado e da propriedade privada”, que contém formulações suas e de Marx:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro: tampouco é a ‘realidade da ideia moral’, nem a ‘imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes, um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismo irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1964, p.135)

É essa natureza do Estado, vista pelos autores, como uma instituição de classe, aliando seu surgimento junto com o aparecimento das classes sociais. Assim sendo, Marx e Engels afirmam ser o Estado, um instrumento de dominação da classe economicamente e politicamente mais forte. Nessa lógica, um Estado capitalista burguês, já que a burguesia por deter os meios de produção, impõem um modo de produção que se caracteriza pela opressão e subjugação da força de trabalho. Desse modo, o Estado é um regulador da vida do trabalhador e, portanto, um instrumento de dominação. De acordo com Marx e Engels:

O Estado é a forma sob a qual os indivíduos da classe dominante fizeram valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época; deduz-se daí que todas as instituições comuns se objetivam através do Estado e adquirem a forma política através dele. Daí, também, a ilusão de que a lei se fundamentam na vontade, e, ademais, na vontade desgarrada de sua base real, na vontade livre (...). O Estado apenas existe em função da propriedade privada. (MARX; ENGELS, 1989, p.59)

Conforme o que foi dito, o Estado é o espectro social da classe dominante, e por isso ele não é “livre”, pois obedece uma lógica neoliberal, imposta pelo grupo hegemônico. Assim, o Estado é definido por eles, como uma instituição que tem por função, a manutenção da estrutura social capitalista. Entretanto, reconhecemos que as análises de Marx possuem um limite para avançarmos na construção de um pensamento concreto acerca do Estado, que responda os questionamentos que queremos com esta pesquisa, por

exemplo: como um Estado, que segundo Marx representa apenas as vontades do grupo dominante, realiza políticas públicas que de tempos em tempos, conseguem favorecer o grupo contra hegemônico? Como Marx e Engels não trataram de maneira engessada as concepções a respeito do Estado, fugindo do dogmatismo, foi possível ampliar as reflexões sobre Estado, no intuito a responder essas questões.

Vários autores concordam que a concepção marxista de Estado, mesmo tendo seus fundamentos bem explícitos, estava incompleta. Carnoy (1988) coloca que essa incompletude deixou margem para pensadores marxistas posteriores e contemporâneos a possibilidade de novas análises e ampliações. Como Carnoy escreve:

As análises marxistas atuais podem ser caracterizadas por dois traços. Primeiro, elas geralmente se opõe à visão de Lenin sobre o Estado: o Estado não é considerado simplesmente como um instrumento da classe dominante. Em segundo lugar, elas contestam a ideia de uma teoria universal sobre o Estado: em vez de proporem uma visão única do Estado capitalista, elas argumentam a favor das análises históricas específicas no seio das concepções universais relativas ao Estado e à sociedade capitalista. A questão de saber quem domina o Estado é um tema importante, mas poucos, talvez nenhum, dos teóricos atuais afirma: (a) que classe dominante controla o Estado diretamente. Em vez disso, muitos defendem que a natureza de classe do Estado é expressa através da “estrutura” do desenvolvimento capitalista ou das relações de produção, e (b) que o controle da classe dominante sobre o Estado é contestado nos aparelhos políticos pelas classes subordinadas e os movimentos sociais. (CARNOY, 1988 p.316/317).

Entre inúmeros autores marxistas que nos auxiliam na reanálise das leituras de Marx e Engels acerca do Estado e nos possibilitam a dar continuidade a estas reflexões, destaca-se para nós, Antônio Gramsci, por considerarmos seu entendimento mais próximo das características do Estado no nosso século. A discussão de Estado em Gramsci é fundamental para compor o tecido ideológico desta dissertação, pois, foi com ele que a “ampliação” do Estado marxista recebeu uma reformulação mais sistemática. Essas análises feitas em Gramsci servem como localizador do nosso ponto de vista em relação as Políticas Públicas de Estado para a Educação do Campo.

É importante colocar que, “o pensamento de Gramsci estava, obviamente, enraizado em Marx e Lenin. Ele assumiu, todos os pressupostos marxistas a respeito das origens materiais de classe e o papel de luta e da consciência de classe na transformação social” (CARNOY, 1988 p.90). Ele faz também, uma reformulação da teoria de Marx e Engels que tinha sido adotada por Lenin, e propõe uma ampliação pertinente à noção de Estado destes autores, fazendo uma ruptura com a ideia marxista-lenista do Estado como aparelho coercitivo.

As contribuições Gramscianas, não concebem o Estado apenas como um aparelho repressor que serve a uma burguesia. De maneira distinta à Marx, Engels e Lenin, para Gramsci, o Estado se porta como um aparelho jurídico-político que realiza ações a partir de uma conjuntura social, política, econômica e cultural da sociedade, ou seja, as ações estatais ocorrem diretamente relacionadas e dependentes das correlações de forças postas no cenário de embate político entre setores das classes em vigência (SILVA, 1999). Nesse embate entre forças antagônicas, Gramsci diz que o Estado, em suas ações, pretende, dentre outras coisas, apoiar a classe que está no poder e, ao mesmo tempo, camuflar essa dominação por meio do convencimento e cooptação dos que são governados, buscando estabelecer um consenso.

A partir de Gramsci, o Estado ganha uma nova definição, como: “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém, não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados”. (GRAMSCI, 1976, p. 87). Dessa maneira, o Estado é para além de um aparelho apenas repressivo da burguesia; ele representa a hegemonia da burguesia na superestrutura, sem significar que suas ações resumem-se a somente uso da força e da repressão explícita. O Estado para esse pensador, se caracteriza não pelo modo aparente de dominação, mas pela forma sutil e eficaz com que essa dominação acontece. Através de mecanismo ideológicos por meio dos quais se reproduz como instrumento da classe dominante, lançando mão das ações de grupo e entidades que não necessariamente estão ligadas à estrutura do próprio Estado. Tudo em busca do consenso para manipular as classes dominadas.

Gramsci propôs em sua teoria do “Estado Ampliado”, um mesclado da relação entre a sociedade política e a sociedade civil. Assim, para ele, o Estado irá compor três

elementos: hegemonia, coerção e consenso. A sua teoria está relacionada a um Estado presente nas sociedades ocidentais, onde, apresentam uma relação entre sociedade política e sociedade civil. São nessas sociedade que mais visivelmente se observa, a disputa de classes sendo mediada ou regulada pelo Estado por meios de aparelhos que buscam garantir a hegemonia, direção político-ideológica e consenso. Segundo Silva, a chamada *teoria do Estado Ampliado*, em Gramsci, começa a se esboçar de forma cada vez mais clara e consistente. Ele coloca:

Assim, em Marx, o Estado detinha exclusividade da coerção e da violência, em Gramsci isso será subdividido em duas esferas: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), e a sociedade civil, constituídas pelas associações privadas (igreja, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação), nas quais circulam as ideologias que funcionam como ‘cimento’ da formação social, e por meio das quais a classe hegemônica procura impor à classe subalterna a sua concepção de mundo (SILVA, 1999, p. 56).

Assim, ao contrário do entendimento de Marx e Engels, Gramsci entendia que a sociedade civil e Estado, pertencentes à superestrutura, são campos de mudança, e não meramente um reflexo da infraestrutura. Mais que isso, esse território é campo das interações ideológicas e culturais e, por isso, expressão política das relações entre os homens. Por esse motivo, analisar a superestrutura passa ser a questão central na proposta de Gramsci.

Nas palavras dele:

Podemos, para o momento, fixar dois grandes níveis superestruturais: o primeiro pode ser chamado de “sociedade civil”, isto é, o conjunto dos organismos vulgarmente denominados “privados”; e o segundo, de “sociedade política” ou do “Estado”. Esses dois níveis correspondem, de um lado, à função de “hegemonia”, que o grupo dominante exerce em toda a sociedade; e, de outro, à “dominação direta” ou ao comando que é exercido através do Estado e do governo “jurídico” (GRAMSCI, 1971, p. 12 *apud* CARNOY, 1988, p.90)

Mas, não pensemos que, a correlação entre os aparelhos privados, no espaço da sociedade civil, efetiva-se sem conflitos, o que queremos sinalizar aqui principalmente, é que as disputas entre distintos grupos sociais acabam por atravessar os próprios aparelhos

privados de hegemonia, e em busca do tão sonhado consenso, acabam por contrapor uns aos outros. É importante entender que, sociedade civil não se limita a só um conjunto de aparelhos privados localizados “fora da esfera estatal”, muito mais que isso, ela é território marcado pela disputa de classe, onde em seu palanque se elaboram e se confrontam projetos distintos e até mesmo antagônicos. O pensamento gramsciano, deixa nítido que a sociedade civil é a própria arena da luta de classes e da afirmação dos projetos em disputa, derivados de aparelhos de hegemonia distintos, ainda que em muitos casos, pertençam a mesma classe ou fração dela. (MENDONÇA, 2014).

O conceito de Estado ampliado nesse sentido, resulta de diferentes formas de organização e conflito da vida social, compondo, a si mesmo, numa relação social entre forças desiguais. A marca peculiar deste Estado ampliado – ou Integral – de Gramsci, é que simultaneamente ele guarda um espaço para o consenso e também para a violência, ou seja, nem apenas violência irá caracterizar este Estado, para Gramsci. O consenso/consentimento obtido, segundo ele, ocorre através das ações dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, assim como nas ações do próprio Estado restrito, este último irá promover e generalizar o projeto de uma parte da classe hegemônica em um dado contexto histórico. Isto posto, política e Estado são indissociáveis da cultura e, mesmo instrumentos tipicamente relacionados a coerção - como o Exército e Polícia, por exemplo – respondem pela difusão de uma determinada cultura.

Expresso dessa maneira, a transformação social e do Estado nas sociedades capitalistas ocidentais, dependem, para Gramsci, da multiplicação dos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, ou seja, das suas visões de mundo/projetos (ou vontades coletivas organizadas), e esses projetos/visões de mundo disputam entre si, o tempo todo, a manutenção de um projeto hegemônico ou a imposição de um contra hegemônico, em busca da sua própria hegemonia.

Tudo isso explica justamente o fato de políticas públicas para Educação do Campo, agirem de maneira dúbia. Onde de um lado, surgem programas que resultam da expressão das demandas e interesses de um grupo subalterno – população campesina – que luta por política pública de educação do campo, e por outro lado, essas políticas também materializam-se em congruência com as demandas das classes hegemônicas –

empresariado agrário – que definem pautas, execução dos projetos, suas diretrizes, recursos e etc. Isso exemplifica, de maneira resumida, como é pensado o Estado em Gramsci, não como um organismo próprio de um único grupo, ou da fração de uma única classe. Ele representa uma expressão universal de toda a sociedade, incorporando até mesmo as demandas e interesses do proletariado, mesmo contrariando sua própria lógica.

Depois de alinhar nossas perspectivas sobre o Estado, reuniremos brevemente algumas pautas dos principais movimentos sociais camponeses que disputam esses espaços na sociedade civil em busca de políticas públicas para a classe trabalhadora do campo, que reflete nas ações do Estado, mesmo sabendo que, “as políticas públicas são importantes instrumentos de manutenção do Estado, na atual fase neoliberal, dominada pela financeirização e transnacionalização da economia, em que não faltam ideólogos do capital colocando no centro das suas ideias, a necessidade de um Estado mínimo para o enfrentamento das questões sociais”, como ressalta REIS (2015).

2.1. OS MOVIMENTO SOCIAIS CAMPONESES: O que dizem suas pautas.

A Educação do Campo não veio do nada, não caiu do céu, não veio por vontade estatal ou iniciativa de políticas públicas, não, ela emerge na verdade, da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, das suas lutas sociais, ou seja, de um movimento social. Ela é resultado da organização coletiva dos (as) trabalhadores (as) diante do desemprego, da péssima condição de trabalho e da ausência de condições materiais de existência, e até mesmo condições de subsistir. Por essa razão é que, não se dissocia Educação do Campo com a luta dos movimentos sociais, já que ambas estão entrelaçadas com a luta dos trabalhadores.

Dentro dessa análise, a Educação do Campo se torna o resultado do acúmulo de experiências dos sujeitos do campo e sua luta dentro dos movimentos sociais por Reforma Agrária. E essa luta tem uma bagagem imensa, pois transforma toda as experiências dos (as) trabalhadores e trabalhadoras do campo, em novos sujeitos com novas consciências, é justamente esse novo indivíduo que demanda um outro tipo de formação, uma educação que reconheça sua origem, seus valores e os processos históricos, culturais e sociais do povo do campo, uma formação que acompanhe sua totalidade social.

Neste segmento, buscamos refletir sobre as ações dos principais movimentos sociais, cujo critério de seleção já fora mencionado, e o que dizem suas pautas sobre a construção de uma Educação do Campo. A CONTAG, agrupa o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e protagonizou a elaboração do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PADRASS. Este projeto, busca novas alternativas para o modelo de desenvolvimento praticado atualmente no Brasil, que possui desde sua raiz, características conservadoras, excludentes e concentradora de terra e renda. Levantam em sua bandeira a democratização da terra, políticas públicas com igualdade de oportunidades (CONTAG, 2003), a discussão sobre novas alternativas, ampliou o debate sobre educação na CONTAG e crítica ao modelo de escola tradicional.

Com esta ampliação, no 7º Congresso dos Trabalhadores Rurais (1998), a CONTAG quando apresentou o PADRASS, reconheceu a educação, como importante instrumento para a formação dos trabalhadores do campo em conjunto com a formação sindical, a capacitação técnica e a escolarização. Este foi o primeiro momento importante da CONTAG na participação por uma Educação do Campo. Vale ressaltar que mesmo esse projeto, não rompe com a sociedade do capital, na verdade ele se localiza numa arena de construção da cidadania burguesa e da consolidação de um padrão de desenvolvimento para o campo, sem se relacionar com a luta de superação do capitalismo.

Fica evidente também, nos Anais do 8º Congresso, a concepção da CONTAG a respeito do que significa participar dos processos de disputa, quando afirma que “é preciso intervir nos espaços de elaboração, negociação e implementação de políticas públicas” (CONTAG, 2001 pág. 146). Assim, os encaminhamentos propostos pela CONTAG nos fazem constatar que ela é uma entidade que intensifica suas ações na constituição de espaços de participação social seja na esfera da sociedade civil, ou no próprio espaço da sociedade política.

Houve após esses congressos, um seminário em setembro de 2001 que foi organizado pela CONTAG, o Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, que relacionou a educação com o desenvolvimento sustentável e a cultura, além de estudar o papel da educação rural, entre outros assuntos. Foi a partir deste

seminário que, segundo Rocha (2013), constitui-se um grupo de trabalho com a intenção de movimentar os debates sobre como os movimentos sociais poderiam intervir na elaboração de políticas públicas. Anhaia (2010; 2018) constatou em suas pesquisas que a CONTAG, além de coordenar a elaboração do texto nomeado “Proposta de diretrizes operacionais para Educação Rural no Brasil” foi entregue a conselheira do CNE, Edla Soares e serviu de base para a resolução nº 1, de 3/4/2002. Esta resolução instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Para além do documento, Anhaia segue colocando que a entidade sindical contribuiu na organização das Audiências Públicas e mobilizou-se no sentido de gerar discussões a respeito do conteúdo de referido documento. Apesar de todo empenho, não houve nenhum desdobramento no campo prático, o que nos sinaliza acerca dos limites de participação do movimento sindical na esfera das políticas públicas. Concordando com Gramsci (1984) há uma arena de “relações de forças políticas” que disputam o poder, porém, não basta conquistar marcos regulatórios, aliados a esses ganhos é preciso luta permanente para a consolidação dessas propostas.

Em 2003, com o início do governo Lula (2003), novas perspectivas foram apontadas pela CONTAG. É importante destacar dois pontos na pauta sobre educação apresentadas por ela, que ocorreram em duas grandes ações em massa que foram: o Grito da Terra Brasil e a Marcha das Margaridas. Ambos os movimentos ocorrem no sentido de discutir possibilidades para os povos do campo. O Grito da Terra Brasil é um espaço de proposição, reivindicação e negociação de políticas para o campo e floresta, que realiza durante seus encontros, audiências públicas, onde são apresentadas as demandas dos trabalhadores rurais referente à política agrícola, meio ambiente, e políticas sociais, que vão incluir desde previdência social, educação, saúde e políticas para a terceira idade (ANHAIA, 2018). Fica nítido que, as pautas discutem aspectos e direitos básicos que já deveriam ser garantidos a bem mais tempo, direitos esses, que já são usuais nas grandes cidades, tem que ser conquistados e garantidos via lutas sociais, em pleno século XXI, para os povos do campo.

Sobre a Marcha das Margaridas é importante dizer que ela é uma ação estratégica das mulheres do campo e da floresta, que integra permanentemente a agenda do MSTTR.

É um grande momento de mobilização, capacitação das mulheres trabalhadoras rurais, que visa discutir os problemas vivenciados por elas e propor ao Estado políticas que promovam o “reconhecimento social, político e de cidadania plena”. A primeira marcha aconteceu em 2000 e denunciou o modelo de desenvolvimento rural do país baseado nas políticas neoliberais. A segunda Marcha ocorreu em 2003 (MARCHA, 2003). Ambos os movimentos trazem pautas sobre educação que conciliam suas discussões.

Ao analisar as pautas da Marcha das Margaridas de 2003 e do Grito da Terra Brasil, dos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, que corresponderam aos anos do primeiro mandato do governo Lula e do processo de constituição da Licenciatura em Educação do Campo, constatou-se que, elas expressam uma preocupação com questões estruturais no âmbito da legislação, principalmente a partir da Resolução n.º 01/2002 do CNE. Destacando assim, em ambas as ações, a necessidade do governo divulgar e implementar as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo. Tal implementação, de acordo com o documento do Grito da Terra deveria ser garantida através da realização de 27 seminários estaduais, essa pauta foi sugerida em 2003. (ANHAIA, 2018 pág.106).

A CONTAG já era uma das principais instituições a demandar ao Conselho Nacional de Educação a própria formulação das Diretrizes, como dito em parágrafos anteriores, e também já contribuía para a organização dessas audiências públicas no processo de elaboração da mesma. Assim, podemos averiguar que o MEC atendeu essa demanda a partir do momento que ao analisamos, o segundo ponto da pauta do Grito da Terra Brasil, um ano depois, indicando que: “realizar os seminários de implementação e difusão da Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo, já negociados, com a participação e inclusão da CONTAG no processo”. (GRITO DA TERRA BRASIL, 2004),

Continuando as análises, existe uma preocupação expressa nas pautas, que tratava-se da institucionalização pelo MEC dentro do seu organograma para criar uma estrutura de atendimento das demandas dos movimentos sociais e sindicais. A CONTAG sugere “criar no Ministério da Educação estrutura específica (Secretaria, Gerência, etc.), para tratar das políticas de Educação do Campo (GRITO DA TERRA BRASIL, 2003, p.22). Novamente em 2004, essa questão volta a ser reapresentada na pauta, a qual reafirma a necessidade de

“efetivar, no MEC, a coordenação de Educação do Campo” (GRITO DA TERRA BRASIL, 2004, p.19).

Houveram pautas a respeito do reconhecimento, ampliação e fortalecimento das Escolas das Famílias Agrícolas - EFA's e as Casas Família Rural – CFR's, e que também reconhecesse a Pedagogia da Alternância como instrumento pedagógico. Na Marcha das Margaridas de 2003, dois, dos seus pontos trataram sobre este aspecto. Como desdobramento desta demanda, o MEC criou a Comissão de Estudos e Práticas Pedagógicas em Alternância Educativa para elaborar um documento justificando a necessidade do reconhecimento dos dias letivos para a Pedagogia da Alternância. Resultando disso o parecer da CNE/CEB nº 1/2006, que valida os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância e possibilita aos Centros Familiares de Formação por Alternância receberem recurso do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), desde que conveniado com o poder público.

Interessante ao visitar essas pautas é perceber que em nenhuma delas aparece a reivindicação sobre curso de formação inicial de professores. O que temos, nas pautas a partir de 2005, é somente uma demanda por formação continuada de professores e cursos de capacitação para os professores atuarem nas escolas do campo. Existe uma “certa” unanimidade em responsabilizar os movimentos sociais e sindicais pelo papel de formação, como se a educação dos povos do campo não fosse responsabilidade do Estado, assim fica a cargo do poder público somente a função de aportar recursos para que as “entidades dos Movimentos Sociais e sindicais [...] junto com as prefeituras desenvolvam uma política ampla de formação e capacitação dos professores/as que atuam nas escolas do campo” (GRITO DA TERRA BRASIL, 2005, p. 25). Só em 2006, essa proposição se reverteu em um “projeto nacional de formação continuada e em serviço para profissionais que atuam nas escolas do campo [...] em parceria com MSTTR, ONGs, e parceiros” (GRITO DA TERRA BRASIL. 2006, p. 19).

Quando o assunto é acesso ao Ensino Superior para os trabalhadores do campo, as pautas evidenciavam que este acesso não se dava necessariamente pelo acesso formal à universidade enquanto política pública, muito distintamente a isso, a entrada a este ensino ocorre via programas propostos e gerados pelo próprio movimento sindical garantindo os

“recursos para financiamento, mediante a apresentação de projetos do MSTTR, para realização de cursos de Nível superior em áreas de reforma agrárias (GRITO DA TERRA BRASIL, 2005 p.25). Reiterando essa perspectiva, um outro item da pauta reivindicava que o Ministério da Educação construísse políticas que “garantam financiamento para realização de Cursos de Formação de Nível Superior em sistema de alternância, para os jovens do campo, que não estão em assentamentos/acampamentos e que não tem acesso as Universidades (idem).

O que podemos absorver das pautas analisadas é que existe uma disputa na sociedade civil pelo entendimento do que seja a formação de professores e sua finalidade, para os movimentos sociais, a finalidade é a de afirmar a importância e a necessidade de uma formação docente que parta desde um projeto de sociedade, que, em específico, estabeleçam vínculo com os sujeitos do campo buscando construir um aparato hegemônico a partir da classe trabalhadora. Ao analisarmos estas pautas, compreendemos a urgência para a criação de uma política de formação de educadores para o campo, do/no campo, mas que sejam promovidas enquanto política pública partindo de um projeto nacional de formação e não apenas, projetos focais, realizado via financiamento, somente pelos próprios movimentos.

Finalizando os destaques sobre as pautas da CONTAG, não podemos deixar de perceber que o PRONERA está presente em todas as pautas, com a exigência de que seja sempre mantido, reestruturado, ampliado, melhorado (GRITO DA TERRA BRASIL 2003; 2004; 2005 e 2006). O PRONERA que aparece nas pautas da CONTAG é concebido como um espaço de oportunidades para estabelecer parcerias e financiamento para as ações de formação dos movimentos sociais e sindicais.

Como mencionei anteriormente, as pautas da CONTAG não caminhavam em direção a uma ruptura com o capital, se observarmos que até este momento, ainda se utilizava o conceito de educação rural, então o posicionamento dela não remete a uma contradição em si. Em todos os elementos das pautas, a sua luta não transparecia revolucionária, o seu debate girava mais em torno da ampliação dos direitos dentro da própria ordem capitalista. A entidade sindical até se empenhou a organizar Audiências Públicas e mobilizou-se para discutir as “Propostas de diretrizes operacionais para

Educação Rural”, mas não houve nesse período nenhum desdobramento prático no âmbito das políticas públicas.

Essa análise sinaliza nossa compreensão em relação aos limites de participação dos movimentos sindicais no campo na formulação das políticas públicas, comprovando o que afirma Gramsci (1984), existe um conjunto de “relações de forças políticas”, que irão disputar o poder, por isso, não basta somente conquistar marcos regulatórios, é necessário estar em luta permanente. Obviamente que, essa forma de compreensão da ação sindical e o papel do Estado, não deixou de possibilitar e influenciar novas formulações das políticas públicas para Educação do Campo.

Dando seguimento as reflexões sobre as pautas dos movimentos sociais, vamos analisar a assim nascida a partir da CONTAG, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF/BRASIL, atualmente Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – CONTRAF – BRASIL/CUT. Seu processo de constituição é marcado por disputas e contradições encontradas dentro do sindicalismo rural brasileiro. Não é nosso objetivo discorrer profundamente sobre essas questões, portanto iremos nos ater a contextualizar um pouco desse processo somente para situar sua pauta de reivindicação ao governo federal.

A CONTRAF – BRASIL/CUT tem sua matriz geradora na FETRAF/SUL. Em 2001, essa organização contou inicialmente, com 92 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais ligados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), dos três Estados sulistas (RS, PR, SC), por esse motivo denominou-se no começo de FETRAF/SUL. Sua formação se deu após uma divisão interna dos sindicatos filiados à CONTAG. Segundo Picolotto (2011), a categoria “agricultura familiar”, vinha sendo disseminada pelas políticas públicas e a região Sul, por meio de encontros regionais, das ações da Frente Sul⁴ da agricultura familiar, e do projeto Terra Solidária, essa categoria foi incorporada como identidade política. Assim, para esse mesmo autor, a categoria “agricultura familiar” manifesta-se como um modelo organizacional assentado em unidades de produção, onde

⁴ A Frente Sul era formada por organizações sindicais, cooperativas de crédito, de leite, de produção, por associações diversas, segmentos de igrejas, e ONG.

essas unidades produtivas e a forma do trabalho é basicamente familiar (PICOLOTTO, 2011 p.219).

Nesse contexto de afirmação da agricultura familiar como sujeito político, a categoria ganha a identidade de um segmento de agricultores denominados familiares, dessa forma, o movimento sindical rural ligado a Contag e a CUT passa a debater, no final dos anos 1990, o seu próprio modelo de gestão e representação política, a partir das diferentes visões existentes no interior da Confederação, resultando assim num cisma interno dos sindicatos que estavam filiados a ela. Nesse passo, segundo Picolotto (2011), o percurso a ser seguido pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais da Região Sul foi a fundação da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF-SUL).

De maneira aligeirada, essa nova organização sindical consolidou-se na Região Sul do país e de maneira estratégica articulou-se a novas fundações e federações em estados de outras regiões, logo, a necessidade de formar uma organização nacional da agricultura familiar. Como expressa-se na própria página da organização:

Posteriormente vieram as Federações da Agricultura Familiar - FAF's em São Paulo e Mato Grosso do Sul; e as FETRAF's na: Bahia, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Pernambuco, Distrito Federal e Entorno, Minas Gerais, Maranhão, Goiás, Pará, Mato Grosso, Tocantins e Paraíba [...] Todas essas Federações se organizam a partir da base, incorporando e articulando SINTRAF's, STR's, Associações, Cooperativas, Assentamentos, Agroindústrias, grupos de produção de jovens e mulheres agricultoras familiares. (CONTRAF-BRASIL/CUT)

E continua sobre a expansão em forma de Federação:

[...] mais de 2.000 agricultores/as familiares provenientes de 22 Estados do país participaram em Brasília do 1º Encontro Nacional Sindical da Agricultura Familiar, no qual decidiu-se por aclamação aprofundar e estender por todo o Brasil o processo de reorganização e re-estruturação sindical da Agricultura Familiar através da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Brasil- FETRAF-Brasil/CUT (CONTRAF-BRASIL/CUT)

A respeito da consolidação da FETRAF, Seminotti (2013) diz que ela acaba por incorporar a mudança de conceitos de “pequena propriedade” para “agricultura familiar”, caracterizada por ser uma forma social de organização, cujo a partir daí, o conceito ganha

proporções de discursão em meio acadêmico, das organizações sindicais, das instituições governamentais, nos debates e elaborações das próprias políticas públicas.

Em maio de 2016, 12 anos após a reestruturação em Federação, durante o IV Congresso Nacional de Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar do Brasil os delegados e delegadas da Agricultura Familiar do Brasil deliberaram pela transformação de Federação para em Confederação, ampliando mais ainda sua estrutura organizacional e dando início a uma nova etapa como até então, Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar do Brasil – CONTRAF BRASIL/CUT.

Um dos objetivos continua sendo a construção de um sistema de produção sustentável, que priorize o modelo de agricultura familiar como modelo de desenvolvimento, que fortaleça e amplie a representação dos agricultores e agricultoras familiar no país, no entanto, ainda dentro dos moldes capitalistas, sem sinal de ruptura com este sistema.

Em relação as suas pautas, resolvi limitar a temporalidade para a ainda FETRAF, já que a mudança para CONTRAF foi muito após a criação do programa PROCAMPO, objeto desta pesquisa. Partindo deste princípio, a pauta circulante da FETRAF/BRASIL sobre a educação, sugeria a geração de discussões e trazia elementos da construção da identidade do sujeito agricultor familiar. Para isso, reivindicava uma educação que não transferisse conteúdos, mas que valorizasse os assuntos relacionados a agricultura familiar, com novas metodologias que potencializassem a agricultura familiar como desenvolvimento para o país. Advogando a favor da educação popular como princípio básico. Percebe-se a partir destes posicionamentos, de maneira direta ou indiretamente, construía-se um pensamento mais sólido sobre a educação do campo, e já se mostrava de maneira ainda que tímida e espaçada como poderia ser a construção desse novo paradigma de educação no/do campo.

A educação do campo é entendida como demarcação de espaço para a construção de novos métodos e metodologias de educação que considerem as especificidades da agricultura familiar e reconheçam os saberes do povo e parte da realidade dos educandos. O campo é entendido como espaço de “construção da democracia e da solidariedade” (FETRAF, 2007).

A partir dessa compreensão, a FETRAF entregou dois documentos ao MEC, um em 2004 e outro em 2005. O primeiro documento chamado de “Projeto Terra Solidária: uma contribuição para repensar a educação na agricultura familiar”, era uma proposta para que o MEC, em parceria com a Federação, implemente o Projeto Terra Solidária com o objetivo de formar 4,5 mil agentes de desenvolvimento com certificação do Ensino Fundamental, 600 técnicos em desenvolvimento com certificação em Ensino Médio. O MEC não realiza a parceria com a FETRAF, mas com base na experiência do Programa Terra Solidária elabora o Programa Saberes da Terra. O posicionamento da antiga FETRAF, hoje CONTRAF assim como na CONTAG, não rompe com o ideal capitalista, ambas organizações criam rearranjos para que o camponês consiga também emergir nesse sistema, e uma das postas seria a educação. Entretanto, para a Federação, a educação cumpre um papel fundamental na valorização do saber popular, que acaba por romper com a formação que prioriza o conhecimento tecnicista de habilidades e competências propagado pela lógica do capital, cabendo destacar este ponto, que nem todos os movimentos travam uma luta de classes, com referência explícita a um projeto de sociedade anticapitalista.

Por fim, é justo e necessário que falemos do MST, da sua luta pela Reforma Agrária e o resultado das suas ações organizadas. A própria luta, fez com que o MST percebesse que a construção da consciência coletiva se forja no cotidiano das ações da organização. Essa compreensão, então, vinculasse intimamente ao significado que o MST atribui a educação, como processo com grande potencial de transformação social. Considerando essa compreensão estratégica do caráter pedagógico das transformações sociais, do significado político das relações educacionais, o MST produziu, a partir da década de 1980, as primeiras iniciativas educacionais nos acampamentos e assentamentos. Essas iniciativas, de forma mais orgânica, resultaram na realização do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, em julho de 1987.

Portanto, na perspectiva dos movimentos de lutas sociais confrontacionais juntamente com a luta pela terra está articulado uma proposta de educação de classe, mesmo que num primeiro momento em sentido aberto e informal, como a formação política dos militantes. Essa educação de classe, dos anos 1990 em diante, tomou uma dimensão que vai desde as questões educativas informais como as marchas, ocupações, as organizações, etc., até a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a

elevação de escolarização, a educação profissionalizante, a graduação na universidade e a pós-graduação (D'AGOSTINI, 2009, p. 111)

Nesse espaço, objetivava-se amplificar a articulação em nível nacional, do trabalho que já estava sendo desenvolvido em vários estados do Brasil, assim criou-se o Setor de Educação do MST e dez anos que se seguiram pós esse primeiro encontro, este setor desencadeou uma série de práticas educativas e de luta pela educação que acabou resultando em sua proposta de educação vinculada à luta dos trabalhadores do campo por Reforma Agrária. A educação e a escola são pautas como estratégias fundamentais para avançar na conquista da terra e de direitos (ANHAIA, 2018).

Transformar as escolas de assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes (...). Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade. Tendo como princípios, o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais. (MST, 2005, p. 29).

O MST faz assim uma escolha política de lutar pela escola, pois ela faz parte do processo formativo da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para produzir sua existência, longe de uma educação que não converse com a realidade do camponês, uma educação que sirva para construir outras relações sociais de superação da ordem estabelecida, ou seja, para o MST a educação constitui-se como um processo também de resistência vinculada a um projeto histórico. Desse modo, o MST tem tentado fazer uma síntese de todas as teorias pedagógicas que são contrárias à educação do capital, mesmo que haja muita dificuldade na sua própria prática para materializar sua proposta educativa (D'AGOSTINI, 2009, p. 96-97).

Essa contradição é percebida porque os sujeitos precisam encontrar meios de produzir sua existência, sua vida material, não tendo condições de romper totalmente o vínculo com o capital. Esse ato, é uma limitação na construção da consciência de classe, mas também pode manifestar-se como propulsor motivador na indignação diante das desigualdades produzidas pelo capitalismo.

As intenções do MST em relação a Educação do Campo desaguam na realização do I ENERA, que se torna um marco histórico no setor de educação dessa organização. Com a finalidade de ampliar o debate sobre educação no “meio rural” levando-se em conta o contexto do campo em termos da produção da existência humana, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e o trabalho (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

Então, as pautas, as experiências e possibilidades teórico-práticas do MST para a educação, expressadas no I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária que ocorreu em 1997, também foram substanciais para impulsionar a discussão da educação vivenciada pelo movimento para toda a sociedade, possibilitando que os sujeitos do campo percebessem a necessidade de compreender melhor sua própria realidade rural e como a educação se faz presente nesse espaço. Durante o encontro foi criado o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, assim como o ENERA criou condições, para a realização da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (1998) que aprofundou o debate com a sociedade sobre os problemas do campo e da educação.

Foi neste processo, que reuniu educadores, educandos, e sujeitos envolvidos com a educação do campo de diferentes segmentos dos trabalhadores do campo desde Sem Terra, agricultores familiares indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, sindicatos de trabalhadores rurais, juntamente com suas organizações e movimentos do campo de todo país. Este momento tornou-se um marco na história da educação (brasileira/rural/do campo). Nesse processo consolidou-se o termo Educação do Campo, citado no texto básico enviado aos estados para subsidiar os debates preparatórios à I Conferência. Nessa, o termo foi legitimado, adquirindo um significado para os movimentos sociais, como destaca Kolling (1999, p.29):

Utilizar-se-à a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discute a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as

nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

O conceito de Educação do Campo, para além de expressar as tensões do campo vividas pelos trabalhadores, demarca um posicionamento político ideológico, um projeto societário que se vincula à luta da classe trabalhadora.

A pauta de reivindicação do MST não se concentra pontualmente em uma única ação, é fruto de sua prática histórica na luta pela Reforma Agrária. A questão da necessidade de formação de professores se constitui desde as primeiras formulações do MST sobre a educação nos acampamentos e assentamentos. Na I Conferência ao se contextualizar a realidade da educação básica no campo no texto “Por uma educação básica do campo: texto –base” foi registrado, no item sobre a docência, que existem problemas de valorização do magistério e formação de professores que não são somente no meio rural, mas de todo o sistema Educacional brasileiro. Mas o que todos sabem é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais de professores. Os referidos autores destacam que os maiores números de professores leigos estão concentrados no campo e que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural. (ANHAIA, 2018).

Por fim, quando percorremos as pautas dos principais movimentos sociais camponeses o entendimento em geral, é que a escola do campo tem sim, um papel importante de apoiar a formação contra hegemônica dos sujeitos do campo assim como também, pode virar espaço para legitimar ações neoliberais, por isso é que se ver como estratégia dos movimentos sociais e sindicais reivindicar e propor políticas públicas no âmbito do Estado, ou seja, esses movimentos estão travando lutas por dentro do próprio Estado. Foi através destas lutas que o MST por exemplo, conquistou importantes projetos e programas governamentais para a educação dos trabalhadores do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Movimento Por uma Educação do Campo que obteve reconhecimento em lei da necessidade e especificidades da educação no e do campo.

Aqui, cabe uma reflexão crítica desses processos travados pelos movimentos nos espaços estatais. Essas idas e vindas, convivência, acordos, apertos de mãos que acontecem

nas tratativas com o Estado, demanda dos líderes dos movimentos sociais que eles participem mais organicamente da estrutura do governo. Estar inserido nesses espaços, sem ter como horizonte as estratégias de luta consolidada dos movimentos sociais e da classe trabalhadora, tem como consequência o distanciamento do indivíduo da base social, o enfraquecimento do próprio movimento e, portanto, da luta de classe, dificuldades em manter o foco e a autonomia, acreditando ser possível revolucionar a ordem do capital fazendo pactos com o Estado.

Por isso, faz-se necessário que a participação na sociedade política seja em conjunta, não individual, tendo presente a luta, as pautas criadas a partir do coletivo sem se deixar distanciar da base, caso contrário a cooptação passa a ser uma questão de tempo.

Para finalizarmos este tópico, é possível perceber que avançamos em algumas conquistas pontuais, que são consideradas importantes, mas que os espaços de avançam ainda estão atrelados a editais e programas que dependem de governos transitórios, e na correlação de forças não afetam a estrutura fundiária e não tem possibilitado avançar nas pautas de reivindicação dos trabalhadores do campo. O que exemplifica isso é que, se observarmos, mesmo de forma imperícia, após o golpe seguido de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, que fez um governo de continuidade, já em seu resquício de mandato, assumido por Michael Temer, notou-se um desmoronamento das conquistas e o contínuo desgaste nos avanços, com percas de recursos voltados para educação de modo geral, quanto mais na educação voltada para os povos do campo.

Com a eleição do Governo Bolsonaro, em 2018, a política de financiamento, enfrenta várias medidas de desinstitucionalização, de modo que “O PRONERA teve sua atuação paralisada, cujas perspectivas de financiamento reduziram-se à quitação de parcelas de pagamento aos cursos em vigência, sem perspectiva de implementação de nenhum dos mais de cem projetos já aprovados[...]” (SANTOS, 2019, p. 506). Em igual sentido, “No processo de desmonte do Estado brasileiro e da política educacional, o ônus que coube à Educação do Campo é alto: inclui extinção de organismos, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) [...]” (SANTANA et al, 2020, p. 8). Além, da extinção da Coordenação Geral de Educação do Campo no INCRA. As consequências com os cortes de recursos e extinção da estrutura

governamental ligada a educação do campo, impõe o desmonte dos cursos de licenciaturas em educação do campo, a paralização dos projetos de formação de professores em áreas de reforma agrária, redução dos auxílios aos estudantes que garante acesso e permanência nos cursos ofertados pelo Pronex. Ainda contribui com a concentração fundiária, a expulsão dos povos do campo, o fechamento das escolas básicas do campo, o aumentando o nível de analfabetismo no campo, ataques aos territórios camponeses e a agricultura familiar sustentável. O Governo Bolsonaro impõe a destituição do Pronex.

O novo governo Lula ainda não começou, mas tem inúmeros e urgentes desafios pela frente. Em todas as áreas, como apontam os boletins do gabinete de transição, o cenário deixado por Bolsonaro é de terra arrasada. A educação não apenas é um dos campos mais afetados pelos cortes orçamentários, mas também sofre com a ausência da participação social e da gestão democrática. No centro dessa tempestade, um completo abandono do Plano Nacional de Educação (PNE) que, embora tenha vigência até junho de 2024, nunca norteou as políticas educacionais do atual governo – e desde o golpe parlamentar de 2016 tem sido, na prática, descontinuado pelas sucessivas políticas de austeridade.

A boa notícia é que a proposta de governo de Lula para seu terceiro mandato não apenas mencionava a retomada do PNE, mas também a necessidade de investir em educação de qualidade e de revogar o Teto de Gastos. Lula também prometeu assegurar a continuidade das políticas de cotas sociais e raciais na educação superior e nos concursos públicos federais, bem como sua ampliação para outras políticas públicas.

Com a volta de Lula à Presidência do Brasil em 2023, para seu terceiro mandato, espera-se que a União reassuma a sua função na coordenação nacional da educação retomando o planejamento educacional amplamente debatido na formulação do PNE (que irá expirar em 2024), em busca de recuperar as importantes políticas educacionais que visavam a ampliação do direito à educação e valorização da diversidade, as quais foram paulatinamente sucateadas e/ou desmontadas pelos últimos dois governos. Um pontapé inicial importante ocorrido nesse sentido já pode ser observado com a revogação da Portaria do governo Temer que alterou a composição do FNE, uma reivindicação importante dos movimentos sociais atendida pelo atual governo.

Entretanto, há de ter-se em mente que a vitória de Lula na última eleição só foi possível por meio da formação de uma frente política ainda mais ampla do que a ocorrida na eleição de 2002, devido às ameaças à democracia promovidas pelo então presidente Bolsonaro. Nesse sentido, Lula contou com o apoio de um número maior de partidos políticos, inclusive liberais, e organizações não governamentais para sua chegada à Presidência. Isso pode resultar, como observado nos anos anteriores, em políticas ainda mais ambivalentes e contraditórias.

A indicação para o MEC de Camilo Santana (PT), ex-governador do Ceará e responsável por implementar no estado uma forte política gerencial na educação voltada para os resultados, pode dar sinais de uma orientação política que privilegia a meritocracia. A fórmula utilizada no estado, que se tornou referência na educação em razão de ter alcançado um dos maiores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, combina o uso da avaliação em larga escala com um sistema de responsabilização forte (high stake) com a bonificação de docentes e funcionários/as de escolas que alcançam as metas de desempenho. Isso, apesar de ter contribuído para o alcance do resultado almejado no Ideb, não reflete a melhoria de todo o sistema educacional, pois diz respeito apenas aos conteúdos avaliados nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, e não contribui para a valorização da carreira docente, à medida que atrela a gratificação aos resultados, não garantindo estabilidade salarial.

Outro exemplo que reflete a ambiguidade nesse terceiro mandato é a não revogação, até o presente momento, do NEM, praticamente imposto pelo governo Temer com o apoio de organizações empresariais. Tal revogação tem enfrentado resistência dentro do próprio MEC, apesar de sua reivindicação por mais de 400 entidades educacionais. O que se conseguiu até agora foi sua suspensão temporária e das alterações previstas para o Enem em 2024, para consulta pública sobre a reformulação da Lei no 13.415/2017.

Assim sendo, espera-se que os próximos quatro anos sejam de avanços no campo educacional em direção à maior inclusão e melhoria da oferta em todos os níveis e todas as modalidades. Contudo, as articulações políticas para a composição do governo, desde a comissão de transição até a composição do Ministério, passando pelas discussões com interlocutores privilegiados, tais como fundações privadas e setores empresariais, ao

mesmo tempo que se abre espaços para a escuta aos movimentos organizados, têm apontado para a tendência ambivalente observada nos governos anteriores de Lula e Dilma Rousseff. As ambiguidades tendem a prevalecer, reflexos das alianças realizadas pelo governo Lula com distintos grupos sociais para viabilizar sua eleição em um contexto de extrema polarização política e de uso descabido da máquina estatal por seu adversário. Trata-se de uma arena em disputa que demandará, por certo, muita pressão. As experiências passadas são ensinamentos para uma pedagogia das práxis e da emancipação humana.

2.2. O PROCAMPO NO CONTEXTO DO PRONACAMPO: a luta entre classes hegemônicas e contra hegemônicas

A partir de agora iremos comentar as contradições presentes na Política de Educação do Campo, que toma corpo a partir do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que é uma política pública brasileira instituída com o objetivo de promover e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo, bem como atender às suas demandas históricas. Instituído a partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o PRONACAMPO surge como uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais do campo e às deliberações das Conferências Nacionais de Educação do Campo realizadas em 1998, 2004 e 2010. Este programa foi concebido sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), envolvendo uma ampla gama de atores, incluindo redes públicas de ensino, movimentos sociais e sindicais do campo, Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), entre outros (FRANÇA, 2016). Essa construção coletiva visou atender às especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais e quilombolas, promovendo uma concepção de educação que supera o paradigma tradicional da educação rural e se orienta para o desenvolvimento sustentável.

O PRONACAMPO articula-se em torno de quatro eixos principais: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Cada eixo é composto por programas e ações específicos que buscam enfrentar os desafios históricos da educação no meio rural, promovendo a expansão e a qualificação da oferta educacional. . Esses eixos foram definidos para atender de maneira abrangente as necessidades educacionais das populações

rurais e quilombolas no Brasil. A seguir, são detalhados os quatro eixos que compõem o PRONACAMPO:

Eixo 1, gestão e Práticas pedagógicas: Este eixo abrange diversas ações voltadas para a gestão escolar e a melhoria das práticas pedagógicas. Inclui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), que fornece materiais didáticos específicos para estudantes e professores do campo, e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), que disponibiliza materiais complementares. Também engloba o Programa Mais Educação Campo, que promove a educação integral nas escolas do campo, e a Escola da Terra, que apoia escolas com turmas multisseriadas e em comunidades quilombolas. Essas ações visam atender às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, promovendo uma educação contextualizada e de qualidade.

Eixo 2, formação de Professores: Este eixo é dedicado à formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas do campo. Entre as ações deste eixo estão o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Além disso, são oferecidos cursos de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola pela Rede Nacional de Formação (RENAFOR) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A formação continuada dos professores visa proporcionar propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos, contribuindo para uma educação que respeite as especificidades culturais e regionais das populações do campo.

Eixo 3, educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica: Este eixo engloba ações que visam ampliar a oferta de educação de jovens e adultos (EJA) com qualificação profissional e promover a inclusão social e produtiva dos jovens e trabalhadores do campo. Inclui programas como o EJA Saberes da Terra, que integra a educação básica com a qualificação profissional, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec Campo), que oferece cursos de formação inicial e continuada. Essas iniciativas têm como objetivo fortalecer as redes de educação profissional e tecnológica, ampliando as oportunidades de formação e inserção no mercado de trabalho para os trabalhadores rurais.

Eixo 4, Infraestrutura Física e Tecnológica: Este eixo se concentra na melhoria da infraestrutura das escolas do campo, garantindo condições adequadas de funcionamento e acesso às tecnologias. Inclui a construção e reforma de escolas, a promoção da inclusão digital, e a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas, incluindo acesso à água, saneamento e transporte escolar. Essas ações visam criar um ambiente escolar mais acolhedor e funcional, facilitando o acesso e a permanência dos estudantes na escola

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) que é o objeto de estudo desta pesquisa, está vinculado ao PRONACAMPO como parte do eixo de Formação de Professores, essa inserção foi feita com o objetivo de atender à formação inicial de professores que atuam ou atuarão nas escolas do campo. O PROCAMPO, que é uma política criada desde 2007, é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e envolve várias secretarias do Ministério da Educação (MEC). Sua inclusão no PRONACAMPO busca garantir condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, utilizando metodologias adequadas às especificidades do campo.

O PROCAMPO foi oficialmente integrado ao PRONACAMPO a partir do lançamento deste último, em 2012. A integração do PROCAMPO ao PRONACAMPO reforça o compromisso com a formação de professores do campo, visando não apenas a formação inicial, mas também a continuada, através de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola oferecidos pela Rede Nacional de Formação (RENAFOR) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa ação busca garantir que os educadores do campo recebam uma formação que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais e quilombolas, promovendo uma educação contextualizada e de qualidade

Porém, como em seu contexto político e institucional, o PRONACAMPO busca mediar interesses diversos, incluindo os dos movimentos sociais do campo e os do agronegócio é possível notar disparidades dentro da sua prática e na sua materialidade, refletindo em todos os seus eixos de atuação. Esse programa representa um esforço para

conciliar as demandas por desenvolvimento sustentável e inclusão social, integrando políticas públicas de educação com outras políticas setoriais, como a reforma agrária e o crédito agrícola. Mesmo esse programa sendo uma iniciativa do governo federal brasileiro instituído durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de promover a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Que visa superar o histórico descaso do Estado brasileiro em relação à educação no meio rural, buscando garantir o direito à educação de qualidade e solucionar problemas enfrentados pelos sistemas de ensino nas áreas rurais essa fusão entre movimentos sociais e agronegócio gera conflitos intrínsecos ao próprio programa.

A institucionalidade do PRONACAMPO é uma iniciativa muito abrangente e multifacetada que busca transformar a realidade educacional das populações do campo no Brasil, que envolveu uma ampla participação de diferentes atores sociais, incluindo movimentos sociais do campo, instituições governamentais e organizações não governamentais. Essa participação mista permitiu que o programa incorporasse demandas históricas dos movimentos sociais por uma educação do campo que respeite as especificidades locais e regionais, mas que também injetasse em suas políticas aspectos neoliberais e do agronegócio.

Por causa desse contexto, o programa enfrenta críticas e desafios. Primeiro, a sua implementação exige uma coordenação eficaz entre União, Estados e Municípios, o que se torna difícil devido à autonomia dos governos subnacionais na gestão educacional. Além disso, a diversidade de interesses entre os movimentos sociais e o setor do agronegócio cria um ambiente de disputa sobre o direcionamento das políticas educacionais do campo. A crítica mais significativa é a dificuldade dos municípios em acessar e gerenciar os recursos do PRONACAMPO devido à falta de pessoal capacitado, refletindo as desigualdades regionais do país.

Essa costura ideológica, nos faz retornar a Gramsci, quando ele argumenta que o capitalismo mantém sua dominação não apenas pela força ou coerção, mas também através da hegemonia cultural, que é a capacidade da classe dominante de obter o consentimento das classes subalternas. Isso acontece quando as ideias, valores e normas da classe dominante são aceitos como "comuns" ou "naturais" pela sociedade em geral. Essa

hegemonia é uma forma de "conciliação" na qual as classes dominadas acabam aceitando e internalizando a ordem capitalista como legítima. Sendo assim, para Gramsci, qualquer conciliação com o capitalismo é vista como uma forma temporária de manter a hegemonia capitalista, enquanto se prepara o terreno para uma transformação social mais profunda e estrutural. Ou seja, um programa que tem por objetivo atender as demandas e lutas dos movimentos sociais acaba por ser a escola daquilo que critica.

A autora Damiana de Matos Costa França faz diversas críticas ao programa PRONACAMPO em sua análise. As principais críticas apontadas incluem:

1. Hibridismo de Políticas:

O PRONACAMPO combina ideias e interesses distintos, atendendo tanto aos movimentos sociais do campo quanto ao setor privado e ao agronegócio. Esse hibridismo reflete uma política pública com referenciais diferentes e opostos, o que resulta em um programa com um referencial político híbrido e com interesses conflitantes.

2. Ênfase no Agronegócio:

O programa é criticado por sua forte orientação ao agronegócio, especialmente no eixo de educação profissional e no Pronatec Campo, que visam preparar mão de obra conforme os interesses do agronegócio, ao invés de focar em uma formação integrada e de qualidade para todos os trabalhadores do campo.

3. Falta de Participação dos Movimentos Sociais:

Há críticas sobre a insuficiente participação dos movimentos sociais e organizações do campo em todas as fases de debate e decisão do PRONACAMPO. Muitas das ações incluídas no programa não passaram por discussões na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), sendo resultado de decisões internas do governo.

4. Inclusão às Avessas:

A política de educação profissional do Pronatec Campo é vista como uma "inclusão às avessas", que cooptaria os trabalhadores à lógica do agronegócio, em vez de promover a inserção social real e a formação de camponeses para a agricultura familiar.

5. Foco na Produtividade e Competitividade:

O programa é criticado por sua orientação à produtividade e competitividade, atendendo mais às necessidades do mercado do que às necessidades educativas da população do campo. A educação oferecida é instrumental e voltada para preparar mão de obra para setores específicos, subordinando a educação aos interesses do mercado.

6. Fechamento de Escolas Rurais:

O PRONACAMPO também é criticado pelo processo de fechamento de escolas rurais, o que é visto como uma negação do direito à educação para a população do campo. A política de nucleação das escolas rurais, sem oferecer opções ou discutir com as comunidades, também é um ponto negativo destacado pela autora.

Essas críticas refletem as tensões e contradições internas do programa PRONACAMPO, evidenciando a dificuldade em conciliar interesses diversos e frequentemente opostos dentro de uma política pública única para a educação no campo. Apesar disso, o PRONACAMPO é visto como um passo importante para a inclusão social e a melhoria das condições de vida no campo

2.3. O PROCAMPO NO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS/MARACANÃ

O PROCAMPO foi implementado no IFMA Campus Maracanã como parte de uma política nacional de inclusão educacional, visando atender às demandas específicas das populações do campo. Sua institucionalização em 2009 marcou o início de uma trajetória que buscava capacitar professores para atuar em áreas rurais, com uma abordagem pedagógica contextualizada. O programa alinha-se com o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), criado em 1998, que tinha como objetivo ampliar o acesso à educação para assentados da reforma agrária. O PROCAMPO complementa essa iniciativa ao focar na formação superior, preparando profissionais para atuar diretamente nas comunidades rurais.

Nesse cenário é que A Licenciatura em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), especificamente no Campus São Luís Maracanã, é fruto de um longo processo de transformações institucionais e políticas educacionais voltadas para a educação no campo. Esse curso, que teve origem na antiga Escola Agrotécnica Federal de São Luís, criada em 1947, representa uma evolução significativa no que diz respeito à oferta de formação superior voltada para as demandas das populações rurais.

Com a transformação da Escola Agrotécnica em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, consolidada pela Lei nº 11.892 de 2008, o IFMA passou a desempenhar um papel crucial na oferta de educação superior e profissional no estado, especialmente em áreas rurais. O Campus São Luís Maracanã, localizado próximo à zona rural de São Luís, tornou-se um centro de referência para a formação de professores aptos a atuar nas escolas do campo.

A implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi viabilizada por meio da concorrência ao Edital nº 09, de 29 de abril de 2009, do Ministério da Educação. Com a aprovação, o IFMA lançou seu próprio edital para selecionar educadores que atuavam em áreas rurais e que ainda não possuíam formação superior. O curso, que iniciou em 2010, adotou o sistema de alternância, com períodos de ensino no campus (Tempo Escola) e atividades nas comunidades rurais (Tempo Comunidade), refletindo a necessidade de integrar a formação acadêmica com as realidades e práticas das comunidades camponesas.

Essa Licenciatura se destaca por seu caráter interdisciplinar e pela proposta pedagógica que articula conhecimentos em Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática. O currículo do curso foi elaborado para atender as especificidades do ensino no campo, promovendo uma formação que vai além do conteúdo técnico, ao incorporar uma perspectiva crítica e social que capacita os futuros professores a liderar processos educativos e comunitários.

A trajetória do PROCAMPO no IFMA não foi isenta de desafios. Houve dificuldades relacionadas ao financiamento, à infraestrutura e à captação de professores especializados. No entanto, avanços significativos foram alcançados, como a formatura de várias turmas de licenciados em educação do campo, a realização de projetos de extensão e pesquisa voltados para o desenvolvimento rural sustentável, e o fortalecimento de uma pedagogia crítica e emancipatória. Ainda assim, o curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFMA/Campus São Luís Maracanã é um exemplo de política pública educacional que visa a inclusão social e o desenvolvimento rural sustentável, oferecendo uma formação que dialoga com as necessidades e peculiaridades das populações do campo no Maranhão.

O impacto social do PROCAMPO é notável. Muitos dos formados pelo programa retornaram às suas comunidades de origem como agentes transformadores, aplicando os conhecimentos adquiridos para melhorar a qualidade da educação e promover o desenvolvimento local. O programa também contribuiu para a valorização da cultura e das práticas tradicionais das populações rurais. O futuro do PROCAMPO no IFMA Campus Maracanã depende de uma continuidade nas políticas públicas de apoio à educação no campo, além de um fortalecimento das parcerias com movimentos sociais e órgãos governamentais.

A sustentabilidade do programa requer um compromisso contínuo com a formação de professores e o desenvolvimento de projetos que atendam às necessidades emergentes das comunidades rurais. A trajetória política do PROCAMPO no IFMA Campus Maracanã é, portanto, um reflexo de um esforço maior de inclusão educacional e desenvolvimento rural, que continua a evoluir em resposta às demandas e desafios do campo e que foram em partes atendidas a partir da institucionalização do programa ao PRONACAMPO.

3 O PROCAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DO IFMA CAMPUS MARACANÃ: problematizando as concepções em disputa entre projetos societários antagônicos

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) no IFMA Campus Maracanã sofreu transformações significativas após a introdução do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado em 2012. O PRONACAMPO foi criado pelo governo federal como uma estratégia ampla para fortalecer a educação no campo, integrando diversas ações e programas, incluindo o PROCAMPO.

Como o PRONACAMPO teve como objetivo centralizar e articular as políticas educacionais voltadas para as áreas rurais, promovendo a melhoria da qualidade da educação no campo por meio da formação de professores, apoio pedagógico, infraestrutura e acesso a recursos tecnológicos. O programa englobou iniciativas como o PROCAMPO, além de outras ações voltadas para a alfabetização, a educação básica, o ensino médio e a

educação técnica profissionalizante e isso impactou no PROCAMPO que já existia no IFMA Campus Maracanã.

Após a introdução do PRONACAMPO, o PROCAMPO no IFMA Campus Maracanã passou por uma série de ajustes e adaptações, refletindo as novas diretrizes e prioridades estabelecidas pelo PRONACAMPO. Entre as principais mudanças, destacam-se um alinhamento mais próximo com as políticas nacionais de educação do campo. Houve uma maior articulação com outros programas e ações voltadas para o desenvolvimento educacional nas áreas rurais. Um outro ponto importante que contribuiu com a continuidade do programa, foi que com o PRONACAMPO, o PROCAMPO recebeu maior suporte financeiro e técnico, permitindo a expansão das atividades e a melhoria da infraestrutura. Isso incluiu a ampliação de recursos para a capacitação de professores, a compra de materiais didáticos e o fortalecimento da pesquisa e da extensão voltadas para o campo.

O currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo foi revisado e atualizado para se alinhar às novas diretrizes pedagógicas propostas pelo PRONACAMPO. Houve um foco maior na valorização das práticas culturais e agrícolas locais, além de uma abordagem pedagógica que respeitasse as especificidades das comunidades rurais. O PRONACAMPO também incentivou o fortalecimento das parcerias entre o IFMA e movimentos sociais, organizações comunitárias e órgãos governamentais. Isso resultou em uma maior participação das comunidades locais na construção dos projetos educacionais e na adaptação dos cursos às necessidades reais do campo.

Apesar dos avanços proporcionados pelo PRONACAMPO, o PROCAMPO no IFMA Campus Maracanã continuou a enfrentar desafios, como a necessidade de garantir a sustentabilidade dos projetos e a continuidade do financiamento em um cenário político e econômico instável. Além disso, a manutenção de um diálogo constante com as comunidades rurais e a adaptação contínua dos cursos às novas realidades do campo permanecem como desafios importantes. Em resumo, a chegada do PRONACAMPO trouxe uma nova dinâmica ao PROCAMPO no IFMA Campus Maracanã, fortalecendo suas ações e ampliando seu impacto nas comunidades rurais. O programa se consolidou

como um importante instrumento de desenvolvimento educacional no campo, embora ainda enfrente desafios que exigem um esforço contínuo de adaptação e inovação.

Ora, se levarmos em conta que conforme discutido na minha monografia (ROLIM. 2016) sobre perfil sociopolítico e identidade docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO IFMA/ Campus São Luís – Maracanã) que investigou a identidade e o perfil sociopolítico dos alunos do PROCAMPO no IFMA, das turmas de 2013 a 2015, com foco na formação de docentes para a Educação do Campo, especialmente em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, onde a pesquisa revelou que existiu naquele momento avanços significativos já que o curso fez com que os seus alunos fossem formados reconhecendo a identidade política e pedagógica dos futuros docentes, permitindo-lhes identificar-se com as lutas e demandas das comunidades campesinas, porém, notou-se também que a implementação do PROCAMPO não estava isenta de contradições e desafios, sinalizando uma a necessidade de reorientação de algumas práticas para evitar a desconfiguração da proposta original do programa.

Assim, na conclusão desta pesquisa, sugeriu-se uma formação mais conectada às realidades e necessidades do campo é essencial para garantir que os educadores formados possam contribuir efetivamente para a transformação social das comunidades rurais (ROLIM. 2016). A partir dessa referência é que se faz uma reflexão e discussão teórica a partir das análises do PROCAMPO IFMA CAMPUS MARACANÃ anterior a sua inserção ao PRONACAMPO combinando com a revisão bibliográfica que trata das especificidades do PRONACAMPO quanto política pública nacional.

Foi necessário um recorte temporal para analisar as referências acadêmicas, para que haja dados mais concretos relacionados a problematização dessa disputa ideológica em um mesmo programa, seria necessário avaliar em uma tese, o eixo de formação política desses docentes que irão forma-se na primeira turma após a institucionalização do programa.

Outro recorte importante de análise é que a partir de 2015, com o processo de impedimento do Governo Dilma Rousseff, surgiram questões cruciais relacionadas ao PRONACAMPO, especialmente no que diz respeito à influência do agronegócio e às políticas públicas voltadas para o campo. Esse contexto foi marcado por disputas e tensões

políticas, evidenciadas pela atuação da bancada ruralista, que desempenhou um papel central na derrubada da então presidente.

Um dos desdobramentos mais significativos desse período foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o congelamento de gastos públicos por 20 anos. Essa medida teve impactos profundos nos investimentos em políticas sociais e educacionais, incluindo cortes que afetaram diretamente a Licenciatura em Educação do Campo. Tais restrições orçamentárias agravaram os desafios enfrentados por programas voltados à formação de educadores para o campo, comprometendo sua continuidade e expansão em instituições como o IFMA.

O PRONACAMPO, desde o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, passou por um contexto de sucessivos cortes orçamentários que impactaram diretamente sua execução e a continuidade de políticas públicas voltadas à educação do campo. Conforme dados divulgados pelo jornal Folha de S. Paulo em 26 de maio de 2019, os cortes de recursos ocorridos desde 2015 resultaram em uma queda real no orçamento total do Ministério da Educação (MEC), que deixou de acompanhar o aumento dos preços até 2018 (BRANT; SALDAÑA, 2019). Durante esse período, embora os gastos obrigatórios, como salários, tenham crescido, as despesas discricionárias, passíveis de contingenciamento, diminuíram drasticamente, afetando programas educacionais de maneira generalizada.

Entre 2006 e 2014, nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, os recursos do MEC registraram um aumento médio de 10%. No entanto, com a crise econômica que reduziu o Produto Interno Bruto (PIB) do país em 7% entre 2015 e 2016, o orçamento do MEC acumulou uma retração de 6% até 2018, em valores corrigidos pela inflação. Esses dados, obtidos por meio do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop), mostram como a crise impactou políticas públicas estruturantes, incluindo a Educação do Campo. Embora o presidente Jair Bolsonaro tenha reiterado que Dilma Rousseff cortou R\$ 10 bilhões da educação em 2015, sua justificativa não minimiza os efeitos dos cortes subsequentes, especialmente diante do congelamento de gastos públicos imposto pela Emenda Constitucional nº 95/2016.

A Emenda Constitucional nº 95 extinguiu, na prática, metas como a destinação de 10% do PIB à educação, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010. Como

resultado, diversas escolas do campo foram fechadas, cursos de licenciatura enfrentaram ameaças de descontinuidade, e programas como o Pronera registraram uma defasagem orçamentária de aproximadamente 90% entre 2016 e 2018.

A contradição no financiamento de políticas educacionais destinadas ao campo fica evidente na comparação entre o Pronera e o PRONATEC Campo, também chamado de "PRONATEC do SENAR". Segundo Guimarães (2016), em 2013, o Pronera executou R\$ 29,2 milhões para cursos de diferentes modalidades, enquanto o SENAR, representante do sistema "S", recebeu mais de R\$ 57 milhões para ações de formação profissional, além de outros repasses específicos que somaram valores adicionais. Essa disparidade reflete a priorização de políticas que favorecem o agronegócio em detrimento de iniciativas mais alinhadas às demandas dos movimentos sociais do campo, como o MST e a CONTAG.

Em 2018, a CONTAG denunciou a crescente distância entre as metas estabelecidas e a efetividade das políticas implementadas. Um exemplo disso foi a redução na execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Enquanto, em 2016, 2,6 milhões de alunos(as) e 59 mil escolas foram beneficiados com a distribuição de 9,9 milhões de exemplares, em 2017, esses números caíram para 2,4 milhões de alunos(as), 56,3 mil escolas e 7,6 milhões de exemplares, com o investimento reduzido de R\$ 77 milhões para R\$ 49,1 milhões.

No período de 2015 a 2017, no âmbito do eixo Escola da Terra, foram formados 15.061 professores, e 59.947 escolas receberam recursos por meio do programa Mais Educação Campo, entre 2012 e 2016. Essas iniciativas evidenciam os esforços para fortalecer a formação e a estrutura educacional nas áreas rurais.

Na área de Formação Inicial e Continuada de Professores, também houve avanços expressivos. Foram formados 15 mil professores na Educação Integral, 4 mil na Educação Quilombola, 8,5 mil no Aperfeiçoamento em Educação do Campo e 21 mil em Especialização em Educação do Campo. Esses números demonstram o impacto das políticas de formação voltadas para a qualificação de educadores em contextos específicos, como a educação integral, quilombola e rural.

No que diz respeito à institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo, o Edital de Seleção Conjunto (SESU/SECADI/SETEC Nº 02/2012) estabeleceu um marco importante ao incorporar essas licenciaturas na oferta regular de cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Nos três primeiros anos após a publicação do edital, foram selecionados 43 cursos com 4.590 vagas, além de ações estruturantes como a disponibilização de 15 docentes de carreira para cada curso, três técnicos administrativos, apoio financeiro para implantação dos cursos e a inclusão dos cursistas na Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital.

Apesar desses avanços, alguns eixos importantes do PRONACAMPO enfrentaram grandes desafios. No programa EJA – Saberes da Terra, voltado para a Educação de Jovens e Adultos, e no Pronatec Campo, as metas estabelecidas não foram atingidas. No eixo de construção de escolas, a discrepância entre as metas e a execução foi significativa: das 3 mil escolas previstas para o período de 2012 a 2014, apenas 612 foram efetivamente construídas.

Já no eixo de Inclusão Digital, algumas metas foram cumpridas, como a distribuição de Computadores Interativos, Lousas Digitais e LapTops Educacionais para as escolas. No entanto, no que se refere à instalação de Laboratórios de Informática, a meta era atender 5 mil escolas, mas apenas 17 foram contempladas, revelando uma grave defasagem no atendimento às demandas tecnológicas do campo.

Outra questão alarmante está relacionada à infraestrutura básica. Apenas metade das escolas foram beneficiadas com o programa Luz para Todos, o que significa que muitas instituições ainda enfrentam dificuldades severas com a falta de energia elétrica, comprometendo o funcionamento adequado das atividades escolares.

Conforme destacou a secretária de Jovens da CONTAG, Mônica Bufon Augusto, apesar do cumprimento parcial de algumas metas, muitas ações do PRONACAMPO ainda estão longe de alcançar os objetivos previstos. “A falta de prioridade está agravando a situação das escolas rurais, levando ao seu fechamento ou comprometendo seu funcionamento. É preciso que o governo dê mais atenção às ações do PRONACAMPO para que tenhamos uma educação do campo de qualidade e que seja realmente ‘do campo’.”

Esses dados reforçam a necessidade de uma maior priorização do PRONACAMPO como política pública, de modo a garantir uma educação efetiva, inclusiva e voltada para as reais demandas das populações rurais no Brasil.

Dessa forma, o PRONACAMPO exemplifica como os cortes de gastos e o desmonte das políticas públicas têm impactado a Educação do Campo no Brasil, gerando desafios significativos para a continuidade e efetividade dessas iniciativas em atender as populações rurais e fortalecer seus direitos.

Dito isso, existem pontos de reconhecimento e benefícios do PRONACAMPO enquanto uma política institucionalizada mas retornamos aqui que Gramsci fala sobre a "guerra de posição" e a "guerra de movimento" como estratégias para a transformação social. A "guerra de posição" se refere a uma luta prolongada para ganhar espaços de poder e influência dentro das instituições e da sociedade civil, minando gradualmente a hegemonia da classe dominante. Nesse processo, poderia ocorrer uma espécie de conciliação temporária ou parcial com o capitalismo, enquanto se constrói uma nova hegemonia. Mas a luta não deve parar na conciliação, já que conciliar seria manter a hegemonia capitalista.

O PRONACAMPO é considerado um espaço de disputa de classe porque, desde a sua concepção, integra interesses conflitantes de diferentes grupos sociais e econômicos que atuam no campo. O programa foi criado em um contexto político que permitiu a participação de novos atores, como os movimentos sociais do campo, que lutam por uma educação voltada para a agricultura familiar e sustentável, e os defensores do agronegócio, que promovem uma educação orientada para a produtividade e competitividade no mercado global.

A disputa de classe no PRONACAMPO é evidente na forma como ele incorpora políticas públicas diferenciadas que refletem as ideias de grupos com objetivos opostos. Por um lado, os movimentos sociais do campo buscam uma educação que apoie a reforma agrária e a sustentabilidade, enquanto, por outro lado, o setor do agronegócio promove uma educação que visa preparar mão de obra para o mercado, focada em produtividade e empreendedorismo. Essa dualidade resulta em um referencial político híbrido dentro do

programa, onde a educação do campo se torna um campo de batalha entre esses interesses divergentes

Além disso, a implementação do PRONACAMPO enfrenta críticas sobre a participação insuficiente dos movimentos sociais em todas as fases de debate e decisão. Muitas das ações do programa foram incluídas sem discussão ampla, refletindo a influência de setores que não representam diretamente os interesses dos trabalhadores rurais. Essa dinâmica reforça a ideia de que o PRONACAMPO é um local de disputa de classe, onde diferentes atores sociais lutam para moldar a política educacional conforme seus interesses específicos.

Assim as problematizações são com essas concepções antagônicas coexistindo juntos, mas com conflitos de interesses e hibridismo das políticas já que com a integração do PROCAMPO ao PRONACAMPO trouxe à tona conflitos de interesse entre diferentes grupos sociais e econômicos. De um lado, os movimentos sociais do campo buscaram uma formação que valorizasse a agricultura familiar e sustentável, enquanto, por outro lado, o setor do agronegócio promoveu uma formação voltada para a produtividade e competitividade. Esse hibridismo de políticas resultou em um programa que tenta conciliar objetivos divergentes, criando tensões e desafios na implementação. Além de que o PROCAMPO, dentro do PRONACAMPO, tem um foco excessivo na formação técnica voltada para as demandas do agronegócio. Isso é visto como uma forma de "inclusão às avessas", onde os trabalhadores rurais são treinados para atender às necessidades do mercado agroindustrial, em vez de serem capacitados para desenvolver uma agricultura sustentável e integrada às suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou investigar a formação política de educadores do campo no contexto do PROCAMPO, inserido nas políticas do PRONACAMPO, com foco na experiência do IFMA Campus São Luís - Maracanã. A partir de uma perspectiva teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético e na crítica às políticas educacionais neoliberais, a pesquisa revela um panorama complexo e desafiador para a construção de uma educação verdadeiramente comprometida com os interesses dos povos do campo.

A análise evidencia que, apesar das conquistas advindas de movimentos sociais e da legislação que reconhece a educação do campo como direito específico, as políticas públicas implementadas ainda se mostram insuficientes para superar as contradições inerentes ao contexto capitalista e neoliberal. A pesquisa identificou que há uma luta constante entre forças hegemônicas que visam perpetuar a lógica de mercado e forças contra-hegemônicas que lutam por uma educação emancipatória e transformadora.

Os resultados indicam que o PROCAMPO, embora represente um avanço significativo na oferta de formação superior para educadores do campo, enfrenta desafios estruturais que comprometem sua efetividade. Entre eles destacam-se a falta de recursos adequados, a precarização das condições de trabalho docente e a insuficiente articulação entre as diretrizes do PRONACAMPO e as realidades locais. Tais fatores contribuem para uma formação política dos educadores que, muitas vezes, oscila entre a despolitização e a politização, dependendo das condições concretas de implementação do programa.

A pesquisa também evidencia que a educação do campo no Maranhão, em particular, é um campo de disputas sociais e políticas, onde diferentes projetos societários se confrontam. As entrevistas e os dados coletados apontam que os educadores frequentemente se encontram em uma posição de resistência, buscando alinhar suas práticas pedagógicas às necessidades e culturas locais, ao mesmo tempo em que se deparam com uma série de obstáculos impostos pelas limitações das políticas públicas. Nesse sentido, o PROCAMPO é percebido tanto como um espaço de possibilidades quanto de restrições, exigindo uma constante reflexão crítica sobre suas práticas e objetivos.

Uma contribuição central deste estudo é a reflexão sobre a necessidade de uma formação política mais aprofundada e engajada dos educadores do campo, que ultrapasse o simples cumprimento técnico de diretrizes educacionais. A pesquisa aponta que, para que o PROCAMPO cumpra de fato seu papel transformador, é essencial que haja uma maior integração entre a formação acadêmica e as lutas sociais dos movimentos do campo, bem como uma revalorização do papel político do educador enquanto agente de transformação social.

Em termos de implicações práticas, este estudo sugere que é crucial repensar as estratégias de implementação das políticas públicas para a educação do campo, levando em consideração a diversidade cultural, social e econômica das populações envolvidas. Além disso, é necessário garantir que os recursos destinados ao PROCAMPO sejam utilizados de forma a potencializar sua função crítica e emancipadora, fortalecendo os vínculos entre a educação e as demandas dos movimentos sociais.

Os resultados deste estudo evidenciam as complexas contradições e os desafios enfrentados pelas políticas públicas voltadas à Educação do Campo no Brasil, com destaque para o PROCAMPO no IFMA Campus São Luís – Maracanã. No entanto, é importante ressaltar que a execução e avaliação de alguns pontos da pesquisa foram diretamente impactadas pela pandemia de COVID-19, que trouxe desafios adicionais ao cenário já marcado por cortes orçamentários e limitações estruturais.

A pandemia interrompeu ou dificultou processos essenciais à execução das políticas educacionais no campo, como a formação continuada de professores, o acesso dos alunos às aulas presenciais e o suporte pedagógico adequado. Além disso, a crise sanitária exacerbou desigualdades pré-existentes, especialmente em áreas rurais com infraestrutura precária e acesso limitado a tecnologias digitais, elementos fundamentais para a continuidade do ensino remoto.

Nesse sentido, a pandemia de COVID-19 não apenas ampliou os desafios enfrentados pela Educação do Campo, mas também evidenciou a necessidade urgente de um fortalecimento das políticas públicas que contemplem tanto as demandas históricas quanto as emergentes desse contexto. O impacto da pandemia reflete a vulnerabilidade de programas como o PRONACAMPO frente a crises globais e destaca a importância de

investir em infraestrutura, formação docente e apoio às populações rurais para garantir o direito à educação de qualidade, mesmo em tempos de adversidade.

Para dar continuidade a esta investigação em um doutorado em Educação, propõe-se ampliar o estudo para uma análise dos alunos formados depois da institucionalização do programa ou uma análise entre diferentes Institutos Federais que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo em várias regiões do Brasil. Esta abordagem permitiria explorar como as diversas realidades socioeconômicas e culturais influenciam a implementação das políticas públicas, como o PROCAMPO e o PRONACAMPO, e a formação política dos educadores. A pesquisa poderia incluir uma avaliação mais aprofundada das práticas pedagógicas e das percepções dos educadores sobre seu papel como agentes de transformação social, considerando os desafios enfrentados em contextos regionais distintos. Esse novo enfoque possibilitaria a formulação de recomendações mais robustas para o fortalecimento da educação do campo em âmbito nacional, contribuindo para políticas educacionais mais equitativas e alinhadas com as demandas das populações rurais em todo o país.

A continuidade desses estudos reside na necessidade urgente de compreender e enfrentar as contradições presentes nas políticas públicas de educação no campo, especialmente em um contexto de crescente desigualdade social e de ataque aos direitos conquistados por meio das lutas dos movimentos sociais. Ao investigar a formação política dos educadores do campo, este trabalho contribui para a construção de um conhecimento crítico e fundamentado sobre como essas políticas afetam a realidade dos povos do campo e sobre como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta de emancipação e transformação social. Além disso, este estudo oferece subsídios teóricos e práticos que podem orientar a formulação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes, que considerem a diversidade e as necessidades específicas das populações rurais, promovendo, assim, uma educação que seja verdadeiramente democrática e justa. Esses estudos são fundamentais para fortalecer a resistência contra as forças hegemônicas e para promover uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e solidária.

Destaca-se que no estado do Maranhão ainda existem poucas pesquisas sobre o Programa PROCAMPO e os impactos de sua formação na educação do campo. Esse fato evidencia uma lacuna significativa na literatura acadêmica, que precisa ser preenchida para compreender melhor como o programa se desenvolve em contextos locais específicos, como o do IFMA Campus São Luís - Maracanã. A falta de estudos aprofundados sobre o tema limita a capacidade de avaliar criticamente a eficácia e os desafios enfrentados pelo PROCAMPO na promoção de uma formação política efetiva e comprometida com as realidades dos educadores e educandos do campo. Portanto, esta pesquisa se torna ainda mais relevante ao contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico no Maranhão, fornecendo dados e análises que podem subsidiar futuras investigações e a formulação de políticas educacionais mais adequadas às necessidades do estado.

Essa continuidade também permitiria investigar o impacto de políticas recentes, bem como as possíveis mudanças decorrentes das atuais dinâmicas políticas e econômicas, oferecendo um panorama atualizado e crítico sobre o futuro da Educação do Campo no Brasil.

Por fim, esta dissertação reforça a importância de uma educação do campo que seja construída a partir das experiências e das necessidades reais dos seus protagonistas — os povos do campo. É urgente a construção de um projeto educacional que transcenda as limitações impostas pelas políticas neoliberais e que se configure como um espaço de resistência e de luta pela justiça social e pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANHAIA, Edson Marcos de. Os movimentos sociais do campo e a pauta da educação. *In*: ANHAIA, Edson Marcos de. **Formação de professores**: Realidade, contradições e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFFS - Campus Laranjeiras do Sul - 2012 - 2017. Orientador: Adriana D 'Agostini. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. p. 224.

BRASIL. Decreto nº. 46.378, de 7 de julho de 1959. Dispõe sobre um programa de educação de base para a zona Norte do Estado de Alagoas. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de julho 1959. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46378-7-julho-1959-385350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Censo Escolar 2023: resultados preliminares. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2023.

_____. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

_____. **Censo Escolar 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Brasília: 2002.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

_____. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Lei nº 15.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de dezembro 1967. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 22 jan. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Relatório de Execução – Plano de Execução 2010**. Territórios da Cidadania, 2010.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Plano Safra da agricultura familiar 2013/2014**. 2013. Disponível em: http://www.seagri.ba.gov.br/plano_Safra_agricultura_familiar_2013.2014_mda.pdf Acesso em: 03 de abril de 2020.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). **Projeções do Agronegócio Brasil 2011/12 a 2021/22**. 2012, 50p. Disponível em: [http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/Ministerio/gestao/projecao/Projecoes%20do%20Agronegocio%20Brasil%202011-20012%20a%202021-2022%20\(2\)\(1\).pdf](http://www.agricultura.gov.br/arq_editor/file/Ministerio/gestao/projecao/Projecoes%20do%20Agronegocio%20Brasil%202011-20012%20a%202021-2022%20(2)(1).pdf) Acesso em: 03 de Abril de 2020.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CALAZANS, M. J. C. et al. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coord.). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico). p.15-40.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

_____. Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgard. **Por uma Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do campo. Caderno nº 04, 2002.

Capítulo venenoso na história do Brasil. [S. l.], 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/capitulo-venenoso-na-historia-do-brasil/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. Trad. Pela equipe de tradutores do Instituto de Letras as Puc – Campinas – 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CONTAG. Revista dos 40 anos. Brasília: Dupligráfica Editora, 2003.

CONTAG. Propostas de diretrizes operacionais para a educação rural no Brasil, 2001. Documento apresentado ao CNE. Audiência Pública sobre as Diretrizes Operacionais para educação básica nas escolas do campo, em 2 out. 2001.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da Senzala à Casa Grande**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1964. [trad. Ed. De 1953 em espanhol, do Inst. Marx-Engels-Lênin].

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA**. In: Revista Eletrônica de Educação. Ano V. Nº. 09, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/educacao-do-campo-um-olhar-historico-uma-realidade-concreta.pdf>

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 79. p. 257-276. Agosto, 2002.

GARCIA, E. M. S. **A educação do homem do campo (1920-1940)**. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.

GUIA DO ESTUDANTE. *O poder da bancada ruralista no Congresso*. 11 set. 2019. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/coluna/atualidades-vestibular/o-poder-da-bancada-ruralista-no-congresso/>. Acesso em: 10 set. 2024.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976

GRITO DA TERRA BRASIL. Pauta de Reivindicações do Grito da Terra Brasil. Brasília, 2003.

GRITO DA TERRA BRASIL. Pauta de Reivindicações do Grito da Terra Brasil. Brasília, 2004.

GRITO DA TERRA BRASIL. Pauta de Reivindicações do Grito da Terra Brasil. Brasília, 2005.

GRITO DA TERRA BRASIL. Pauta de Reivindicações do Grito da Terra Brasil. Brasília, 2006.

HEINRICH BÖLL STIFTUNG. *A nova cara da bancada ruralista*. 13 nov. 2019. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2019/11/13/nova-cara-da-bancada-ruralista>. Acesso em: 10 set. 2024.

ISTOÉ. *Fortalecida, bancada ruralista avança com projetos*. 07 maio 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/fortalecida-bancada-ruralista-avanca-com-projetos/>. Acesso em: 10 set. 2024

JUNQUEIRA, Victor Hugo. **Educação, Trabalho e Ideologia: análise da relação do agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto - SP**. Orientador: Maria Cristina dos Santos Bezerra. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado) - Ufscar, São Carlos, 2014.

LOPES, Elaine Marta Teixeira *et al.* **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. 1 reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUZURIAGA, L. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARCHA DAS MARGARIDAS. Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas. Brasília, 2003

MENDONÇA, Sonia Regina. **O Estado ampliado como ferramenta metodológica**. Revista Marx e o Marxismo v.2, n.2, jan./jul. 2014.

MENDONÇA, M. L. R. F de. **Modo capitalista de produção e agricultura: a construção do conceito de agronegócio**. 2013. 214f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013

MST. **Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. Brasília: UnB, 1997.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **ESTADO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO RURAL: A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE AGRICULTURA E PECUÁRIA (CNA) E A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG) (1991-2013)**. Tese (Doutorado) PPGH, 2022.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1888)**. São Paulo, Hucitec, 1979.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. Tese de Doutorado UnB, 2013.

REIS, Cleivane Peres dos. **Estado, luta de classes e políticas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa**. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira** – a organização escolar. São. Paulo: Autores Associados, 1998.

ROLIM, Adriana Coimbra. **O curso de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO IFMA/Campus São Luís Maracanã): perfil sociopolítico e identidade docente**. Orientador: Rita de Cássia Gomes Nascimento. 2016. 72 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Agrárias) - IFMA, São Luís, Maranhão, 2016. CD-ROM.

SANTOS, Selma de Fátima. A questão agrária no Brasil: Da modernização conservadora ao agronegócio. In: NOVAES, Henrique *et al.* **A questão Agrária no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015. v. 1, cap. Questão Agrária no Brasil, p. 41-63.

SANTOS, Jorge Raimundo dos. **Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: perspectivas diante da crise**. 2019. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

SILVA, Ailson Basílio da. **História da Educação no Brasil**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: Monografia, junho/ 2002.

SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. O Estado em Marx e a teoria ampliada do estado em Gramsci, 1999. Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT2/gt2m5c5.pdf> Acesso em: 31 de Agosto de 2022

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**. 19. ed. Araquara - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p. v. 2. ISBN 978-85-7983-520-9.

TAFAREL, C & MOLINA, M. C. Política Educacional e Educação do campo. In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.