

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)**Deise Mancebo¹
Daise Ferreira Diniz²**

Resumo: O texto apresenta e discute a proposta político-pedagógica do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Considera que o Programa retrata uma política pública que foi gestada a partir das demandas dos movimentos sociais do campo, de modo que sua implementação e ações encontram-se articuladas às propostas educacionais desses atores sociais, especialmente, aos princípios de um dos movimentos que o impulsionou, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Partindo dessa premissa, o texto organiza a argumentação em três partes. Na primeira, discute o campo brasileiro, particularmente, o aprofundamento da produção agrícola, no modelo do agronegócio, como meio de inserção do país na economia mundializada e apresenta o movimento pela reforma agrária no Brasil. Na segunda parte, expõe o papel que a educação desempenha nas lutas do campo, em especial para o MST. Por fim, apresenta os princípios político-pedagógicos do PRONERA, a partir da análise do discurso dos sete cadernos elaborados pelos protagonistas do Programa e que compõem a coleção "*Por uma educação do campo*". Nas considerações finais, o artigo retoma o argumento central, reafirmando que os princípios filosóficos e pedagógicos do PRONERA convergem na direção do que é postulado pelo movimento do campo, mas registra alguns riscos sempre existentes na contraditória relação Estado/movimentos sociais.

Palavras-chave: PRONERA. MST. Princípios Político-Pedagógicos. Educação do Campo.

Abstract: The paper presents and discusses the political-pedagogical proposal of the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA). It considers that the Program portrays a public policy that was gestated from the demands of the social movements of the field, so

¹ Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando como professora permanente no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Email: deise.mancebo@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Email: dyotima@gmail.com.

its implementation and actions are articulated with educational proposals of these social actors, especially, the principles proposed by the Landless Workers Movement (MST). The text is organized into three parts. At first, it discusses the Brazilian countryside, particularly the further development of agricultural production, in agribusiness model, as a means to greater integration with the global economy and presents the movement for agrarian reform in Brazil. The second part exposes the role that education plays in the struggles of the field, especially for MST. Finally, it presents the PRONERA's political-pedagogical principles, based on the discourse analysis of the seven books prepared by the protagonists of the Program and that make up the collection "*By an education field*". In the conclusion, the article takes up the central argument, reaffirming that the philosophical and pedagogical principles of PRONERA converge toward what is postulated by the movement of the field, but records risks that always are presented in the contradictory relationship state/ social movements.

Keywords: PRONERA. MST. Political-Pedagogical Proposal. Field Education.

Introdução

A bandeira da reforma agrária é perpassada por uma série de lutas pela emancipação dos grupos sociais adscritos, por uma verdadeira distribuição do poder social e político e pela legitimação dos direitos fundamentais, dentre os quais o direito social à educação. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é o principal ator na luta pela reforma agrária e concomitante a ela encaminha a luta mais geral pela ampliação de direitos, emancipação social e humana e democratização da sociedade e do Estado.

Pretende-se neste texto apresentar e discutir a proposta político-pedagógica do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por considerarmos que tal programa retrata um exemplo de política pública que foi gestada a partir das demandas dos movimentos sociais do campo, de modo que sua implementação e ações encontram-se articuladas

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

às demandas e propostas educacionais desses atores sociais, vinculando-se, especialmente, aos princípios educacionais propostos por um dos movimentos que o impulsionou, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O texto divide-se em três partes. Na primeira, discute-se o campo brasileiro, particularmente, o aprofundamento da produção agrícola, no modelo do agronegócio, como meio de inserção do país na economia mundializada e apresenta-se o movimento pela reforma agrária no Brasil. Na segunda parte, expõe-se o papel que a educação desempenha nas lutas do campo, em especial para o MST. Na sequência, busca-se reconstituir a matriz discursiva em que está embasada a concepção e os princípios políticos pedagógicos da educação do campo, pelo método da análise discursiva³ dos cadernos que compõem a coleção *“Por uma Educação do Campo”*⁴, idealizado e elaborado pela Articulação Nacional de Educação do Campo, juntamente com protagonistas parceiros (intelectuais, movimentos sociais e sindicais, universidades etc.) do PRONERA. Na análise dessa empiria, foram considerados os artigos e volumes da coleção, que tratassem especificamente do projeto político-pedagógico norteadores das ações do PRONERA.

O campo e as lutas no campo

Os movimentos do campo enfrentam em suas lutas, questões sociais que remontam a um passado longínquo de negação de direitos, expresso inclusive nos horrores da escravidão. Até os dias atuais, há elementos materiais e simbólicos de dominação que incluem um sistema de negação de direitos e aprofundamento das desigualdades sociais, em

³ Considerou-se para a análise, a concepção de discurso de Norman Fairclough (2001), que entende o discurso como uma prática social capaz de indicar a luta pela mudança nas estruturas reflexivas de uma sociedade, formulado por grupos e classes sociais que adquirem consciência de sujeitos, em condições de elaborar propostas contra-hegemônicas e que provocam mudanças na ordem do discurso.

⁴ O levantamento da coleção *“Por uma educação do campo”*, bem como boa parte das análises apresentadas neste texto foram realizados por Diniz (2013), e apresentados, originalmente, em seu exame de qualificação de doutorado, realizado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ).

conexão com a exclusão da fala, do dissenso e a ausência de reconhecimento da legitimidade das resistências sociais, que nas lutas do campo se abate de forma mais profunda. Os movimentos sofrem, diretamente, as mazelas do frágil Estado Democrático de Direito brasileiro, para o qual o exercício da cidadania não é um ato legítimo de participação política, mas um “caso de polícia”, um crime contra a ordem, e como tal, passível de punição – tanto pelo Estado quanto pela sociedade.

No campo brasileiro, assiste-se ao aprofundamento da produção agrícola, no modelo do agronegócio, como meio de inserção do país na economia mundializada. O agronegócio é a materialização do capitalismo mundializado no campesinato e representa os interesses apenas dos grandes proprietários de terra, das empresas transnacionais e do capital financeiro, que adianta o crédito para que as empresas do setor comprem os insumos (STÉDILE, 2014). É um grande projeto articulado de subordinação da agricultura em direção: a) à proletarianização do camponês, b) à monocultura comercial intensificada, c) à tecnologização da produção agrícola (expressa no uso de insumos químicos, agrotóxicos, irrigação, mecanização etc.), que promove a desvalorização dos saberes do homem do campo e d) à destruição do meio ambiente. Pode-se afirmar que esse processo remonta aos primórdios da consolidação mundializada do sistema capitalista, e, se constrói enquanto projeto hegemônico do capital após a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente na década de 50 do século XX, ficando conhecido como a “Revolução Verde”. No Brasil, a inserção do agronegócio na pauta de ações do Estado, no final do século XX e sua consolidação e expansão no século atual, tem empalidecido a questão da reforma agrária e do latifúndio improdutivo, atualmente a serviço da monocultura de exportação.

O agronegócio promove, assim, o controle da natureza por meio de uma metodologia científico-industrial, que enfatiza o caráter monocultor e o grande latifúndio que culminou com o êxodo rural. (PEREIRA, 2012). A consequência imediata é o direcionamento da produção agrícola para as finalidades do mercado, em detrimento da produção de alimentos para o consumo da sociedade e a limitação da variedade alimentar comprometendo o valor nutricional e a segurança alimentar das sociedades.

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

O aprofundamento desta lógica já ameaça a segurança alimentar das sociedades em várias partes do mundo, visto que foi sendo imposto o mesmo pacote tecnológico para os vários continentes, um pacote que utiliza grandes extensões de terras e trabalho precarizado, nos países em desenvolvimento, ameaçando o controle da agricultura pelos grupos camponeses por todo o mundo.

Por fim, ideologicamente, o agronegócio é propalado simbolicamente como o polo da modernização e do desenvolvimento no meio rural a partir da construção de um imaginário social fundamentado na ideia de progresso, responsabilidade social e geração de emprego (CAMPOS; CAMPOS, 2007).

No polo oposto, o movimento pela reforma agrária no Brasil teve início, de modo mais sistemático, na década de 50 do século passado, sendo posteriormente suprimido pelo golpe militar de 1964 em favor de uma modernização técnica da agricultura e pecuária, fazendo eco com a “Revolução Verde”. A retomada mais sistemática dos movimentos do campo, no final dos anos de 1970⁵, implicou um duplo enfrentamento: a luta pela terra e pela agricultura camponesa, que possui uma função socioambiental comprometida com a diversidade produtiva, o uso sustentável em sintonia com o meio ambiente, além de possibilitar outro tipo de sociabilidade mais cooperativa e humanizada (FERNANDES; MOLINA, 2004). Neste sentido, a agricultura camponesa contrapõe-se e procura conter os avanços do agronegócio.

Mais recentemente, a reflexão coletiva na Via Campesina Brasil, particularmente no MST, continua avançando. Segundo Stédile (2014), no passado, estava posto um programa de reforma agrária que visava resolver o problema de terra e de trabalho, e ao mesmo tempo desenvolver as forças produtivas e o mercado interno para a indústria nacional.

⁵ O MST, por exemplo, surge em 1979, por meio da Comissão Pastoral da Terra – CPT, na defesa dos posseiros, em plena ditadura militar, quando aconteceu a ocupação da Fazenda Macali, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Em 1980, foi realizado o Congresso do MST, com o lema “Terra para quem nela Trabalha”. Em 1984, funda-se o MST e, em 1988, realiza-se o Congresso “Ocupar, resistir, produzir”, defendendo o direito à distribuição da propriedade individual da terra aos trabalhadores rurais, tendo por base a legislação do “Estatuto da Terra”.

Deise Mancebo e Daise Ferreira Diniz

Esse tipo de reforma agrária ficou conhecido como reforma agrária clássica. Ele se realizava quando havia condições de uma aliança tácita entre os camponeses, que precisavam de terra e a burguesia industrial, que precisava de mercado interno. No Brasil, chegamos mais próximo dessa possibilidade na crise da década de 60 quando o governo Goulart apresentou um projeto de reforma agrária clássica, que era também revolucionário para a época. (STÉDILE, 2014, p.1).

Stédile (2014) registra ainda que hoje se faz necessária a luta por um novo tipo de reforma agrária que, a partir do VI Congresso Nacional do MST, ocorrido em fevereiro de 2014, denomina-se de reforma agrária popular. Esta postulação indica que, em tempos de agronegócio, a reforma agrária precisa atender não só as necessidades dos camponeses sem terra, que precisam trabalhar.

Mas as necessidades de todo o povo. E o povo precisa de alimentos, alimentos saudáveis, sem venenos, precisa de emprego, precisa de desenvolvimento da agroindústria, precisa de educação e cultura. Então, o [...] programa de reforma agrária de novo tipo, parte da necessidade de democratização da propriedade da terra, fixando limites, e propõe a reorganização da produção agrícola, priorizando a produção de alimentos sem venenos. Para isso, precisamos adotar e universalizar uma nova matriz tecnológica que é a agroecologia. (STÉDILE, 2014).

A implicação direta da reforma agrária popular é a necessidade de envolvimento de toda a população nesta luta, pois ela não interessa apenas aos sem terra (STÉDILE, 2014). Assim considerando, a reforma agrária é parte de um projeto político muito mais amplo do que a luta pela terra e os movimentos sociais que hoje carregam essa bandeira (em especial, o MST) vêm se estruturando a partir de um projeto de sociedade pautada na emancipação humana e em novas referências para as relações humanas em sociedade. No bojo deste projeto social, reside uma tendência em construir novos valores e concepções de mundo que destoam do padrão hegemônico, sendo capaz de criar, nos processos das contradições socialmente instituídas, subjetividades contra hegemônicas que repõem, na ordem do dia, a plenitude do “ser” humano, o que requer, por seu turno, novos padrões de

ARTIGO

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

formação humana capazes de estabelecer novos direcionamentos para as relações entre os seres.

Infelizmente, e a despeito de todas as pressões, a reforma agrária vem se afastando, cada vez mais, da pauta política do Estado brasileiro, que passa a conferir mais atenção ao agronegócio, dado o alto peso econômico que ele vem representando na balança comercial do país. Mesmo sob a direção de um Partido de Trabalhadores, o Estado se colocou distante das reais necessidades dos trabalhadores rurais, ou como explicitou Carter e Carvalho:

Apesar de suas promessas históricas em favor de uma reforma agrária progressista o presidente Lula manteve a inércia conservadora, atenuando-a só em parte. Essa orientação se explica pelo fato de o governo Lula ter propulsado a expansão do agronegócio no Brasil. A proteção política e a concessão de amplos financiamentos para esse modelo de produção agroindustrial em grande escala, voltada para exportação de *commodities* agrícolas, teve um profundo impacto na política agrária no governo Lula. [...] A consolidação de um padrão de desenvolvimento rural sustentado no agronegócio reforçou diversos mecanismos de exclusão social, os quais acabaram limitando as possibilidades de redistribuição de terra, renda e poder. (CARTER; CARVALHO, 2010, p.298).

Todavia, esta constatação não significa que o Estado e a luta dentro dele devam ser abandonados. Sempre há brechas para que os movimentos sociais pressionem a esfera estatal e suas políticas, em prol da ampliação do espaço público, ao que o Estado poderá reagir por meio de apoio, cooptação, contenção e até repressão.

É com esta compreensão e neste contexto que movimentos do campo, em especial o MST, se inserem na luta política contra hegemônica, ao criar estratégias de inserção na institucionalidade estatal, demandando políticas públicas voltadas para o seu projeto político de democratização e emancipação da sociedade. Uma das estratégias importantes do MST é a formação de seus quadros pela via da educação, uma educação, obviamente, com características diferenciadas e fundamentadas no projeto transformador do MST. A educação do campo, que não é “do campo” por estar situada em territórios rurais, mas por ser portadora de uma concepção de educação,

que remonta a valores contra hegemônicos aos valores burgueses, que pensa outra forma de relações sociais e de trabalho, que valoriza e defende uma nova relação entre homem e natureza. Em síntese, é uma educação comprometida com a questão agrária, e, conseqüentemente com um novo modelo de sociedade.

Os acampamentos e assentamentos têm fortalecido os laços sociopolíticos e culturais do movimento e aberto novos horizontes de relações sociais e humanas, sendo um dos responsáveis pela luta pelo direito social à educação, uma educação fundada em novos paradigmas que, no limite, busca expressar as experiências e vivências compartilhadas nos assentamentos e acampamentos. Disto também se depreende que as conquistas de institucionalização da educação do campo só foram possíveis a partir da construção deste “espaço de socialização política” que são os acampamentos e assentamentos.

O papel da educação e do PRONERA para o MST

Em seus 30 anos de atuação, o MST vem agregando em sua base de luta uma série de direitos sociais de cidadania, dentre eles o direito à educação.

Stédile (1999), em entrevista concedida a Bernardo Mançano Fernandes, no clássico texto *“Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil”*, nos fala do significado da educação para o MST e da concepção de que, na guerra, é necessário estar em várias frentes de batalhas. “A frente de batalha da educação é tão importante quanto à da ocupação de um latifúndio ou à de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital” (FERNANDES; STÉDILE, 1999, p. 74). O processo de derrubada da “cerca da ignorância” conferiu ao MST uma nova característica, os sem terra hoje podem ser definidos também como sujeitos sociais e políticos que conferem à busca do conhecimento um papel importante para sua formação social, cultural e política. A educação torna-se um elemento forte e inseparável do processo de formação dos sujeitos políticos do movimento, ao mesmo tempo em que é pensada como direito fundamental de cidadania.

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

Carter e Carvalho (2010) elaboraram uma minuciosa pesquisa sobre os assentamentos a partir de seu entendimento da passagem da “luta *pela* terra” para a “luta *na* terra”. Para os autores, a educação do campo faz parte desta passagem, na medida em que se estrutura a partir da “luta *na* terra”, momento em que as famílias assentadas ampliam o escopo da luta pela reforma agrária. Assim, o assentamento inaugura uma nova forma organizativa do MST, a partir de duas características: 1- a manutenção do ativismo político expresso na continuidade das ações de pressão e negociação com o Estado e 2- a criação de vários coletivos voltados para a formação política e a formação técnica dos seus quadros (CARTER; CARVALHO, 2010). A conquista dos assentamentos, da “luta *na* terra” marca o início de uma nova modalidade de luta política, pelas condições fundamentais de vida nestes novos territórios, o que fez o movimento redirecionar seu foco para a instituição de políticas públicas.

A grande maioria dos assentamentos vem de uma situação de extrema pobreza. Por isso, a legislação agrária e as normas administrativas do INCRA, órgão federal responsável pela reforma agrária, preveem uma assistência aos novos assentados a fim de facilitar condições mínimas de qualidade de vida e de produção. Esses recursos governamentais são indispensáveis para suprir as carências imediatas e começar a gerar algum tipo de renda agrícola. Numa situação ótima, a consolidação de um assentamento exigiria no mínimo cinco anos de apoio direto e constante por parte do Estado. [...] A omissão do Estado na destinação de créditos e recursos para a habitação, educação, saúde, saneamento, energia elétrica, estradas, aquisição de máquinas e outros equipamentos agrícolas forçou o MST e outros movimentos a pressionar o governo federal para concretizar a execução dessas políticas públicas. (CARTER; CARVALHO, 2010, p.295).

As condições adversas dos assentamentos contribuíram, assim, para gerar uma nova organicidade para o movimento, ou seja, a luta por políticas públicas que possibilitem fazer do assentamento um espaço de trabalho e de vida. Especificamente, o movimento pela educação do campo, que hoje se insere na pauta política estatal, vem se configurando como um projeto educacional contra hegemônico, que exorbita o espaço campesino, na medida em que é postulado como um projeto

Deise Mancebo e Daise Ferreira Diniz

de educação para o campo e para cidade, numa palavra, para uma reforma intelectual e moral com o objetivo de criar um grupo social dirigente que seja capaz de entrar e, pela porta da frente, no círculo de ferro das forças sociais e políticas que estão a serviço do novo capitalismo. Como muito bem explicitou Batista (2010):

A educação do campo vincula-se, organicamente, a um projeto de sociedade ancorado em valores como cooperação, justiça social, valorização da cultura camponesa, respeito ao meio ambiente. Ou seja, ela é parte da construção de uma hegemonia dos setores subalternos que não pretende apenas mudar o modelo de produção da agricultura, mas construir uma nova sociabilidade, fundada em valores voltados para o humano, numa convivência com a natureza. Homens se reencontrando como entes que se fazem humanos, convivendo e se entendendo como parte da natureza. (BATISTA, 2010, p.183).

É desse reconhecimento da importância e da autonomia que a educação pode conferir ao projeto político do movimento, que o MST foi um dos proponentes e cogestor do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, referência de uma política pública que nasceu e se orienta pela participação dos seus proponentes. Para Lerrer (2012):

A criação do PRONERA, em 1998, é resultado direto da expansão das lutas pela reforma agrária na segunda metade da década de 1990, em que teve um papel de destaque o MST, cuja forma de luta baseada em ocupações de terra e formação de acampamentos com um grande número de famílias [...], também foi adotada durante aquela década pelo movimento sindical vinculado à Contag (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura) e promoveu o surgimento de movimentos de luta pela terra de diversos tamanhos e abrangências por todo o país, como o MLT (Movimento de Luta pela Terra), o MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), o MTL (Movimento Terra, Trabalho e Liberdade), o CETA – Bahia (Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas) etc. Este período também foi marcado pela repercussão, na opinião pública, dos massacres de sem terra, ocorridos em Corumbiara (RO), em 1995, e em Eldorado do Carajás (PA), em 1996, que deram grande impulso à visibilidade pública do MST, já estruturado e organizado nacionalmente, que protagonizou uma Marcha à Brasília em 1997, recebida por cerca de 100 mil pessoas no dia 17 de abril

ARTIGO

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

na Esplanada do Ministério. (LERRER, 2012, p.455).

O PRONERA é, inicialmente, um Programa de governo que garante aos assentados e acampados o direito social à educação⁶. Foi regulamentado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998, ficando inicialmente vinculado ao extinto Ministério de Política Fundiária e, em 2001, pela Portaria n. 837, é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), para viabilizar sua regionalização. Definido como um Programa do governo federal, com o objetivo inicial de promover ações educativas nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária a partir do desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem características da realidade social e cultural do campo.

O Programa propõe uma atuação a partir de uma gestão participativa orientada pela interatividade com parcerias governamentais, instituições de ensino superior, organizações sindicais, bem como suas principais interessadas, as comunidades assentadas e acampadas. Tem por função programar políticas de educação do campo nos diferentes níveis de ensino – alfabetização, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, ensino superior e pós-graduação – com a orientação metodológica de promover um ensino ajustado à realidade sociocultural do campo, pautando-se por orientações pedagógicas que atendam aos interesses dos movimentos sociais. As orientações para a elaboração dos projetos educacionais a serem apresentados ao PRONERA estão explicitadas num documento intitulado “*Manual de operações para elaboração de projetos de educação na reforma agrária*”⁷. Constam no Manual, além de orientações às instituições proponentes dos

⁶ A partir do Decreto n. 7.352/2010, o Programa passa a contemplar diversos povos do campo como agricultores familiares; extrativistas; pescadores artesanais; ribeirinhos; os assentados e acampados da reforma agrária; os trabalhadores assalariados rurais; os quilombolas; os caiçaras; os povos da floresta; os caboclos; e, os que estejam em condições materiais de existência por meio do trabalho rural.

⁷ Em 31 de maio de 2011, foi publicado um novo Manual de Operações onde constam algumas modificações operacionais e a descrição de parte da história vivenciada pelo Programa ao longo desses sete anos de atuação. Para fins desse artigo, estaremos mantendo a referência ao antigo documento, nos aspectos que foram conservados no novo Manual.

cursos, os objetivos e princípios do PRONERA tais como: a) seus fundamentos numa gestão participativa e descentralizada com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais; b) seu objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo em conjunto com a construção da solidariedade e a justiça social; c) e seus princípios políticos pedagógicos de promoção da inclusão, da participação, da interação e da multiplicação (BRASIL, 2004).

No tocante à educação superior, o PRONERA objetiva:

[...] garantir a formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar em cada área de reforma agrária, recursos humanos capacitados que contribuem para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2004, p.45).

Por fim, em 04 de novembro de 2010, o PRONERA é regulamentado conquistando o *status* de política pública para a educação do campo. Seus princípios são regidos pelo artigo 2º do Decreto n. 7.352/2010. Conforme este artigo, os princípios da educação do campo são:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político- pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010).

Princípios político-pedagógicos do PRONERA

O PRONERA tem uma história de atuação junto aos movimentos sociais do campo e uma história de construção de uma concepção de educação do campo, que pode ser parcialmente levantada por meio de sete cadernos elaborados pelos protagonistas do Programa, diretamente responsáveis pelas configurações pedagógicas dos cursos ofertados. Os sete volumes ou cadernos da coleção “*Por uma educação do campo*” consistem num empreendimento para refletir práticas, resultados e perspectivas da educação do campo, e são assim intitulados: 1- *Por uma educação básica do campo (memória)*, de 1998; 2 - *A educação básica e o movimento social do campo*, de 1999; 3 - *Projeto popular e escolas do campo*, de 1999⁸; 4 - *Educação do campo: identidade e políticas públicas*, de 2002; 5 - *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*, de 2004; 6 - *Projeto político-pedagógico da educação do campo - 1º Encontro do PRONERA na região sudeste*, de 2008 e 7 - *Campo: políticas públicas e educação*, também de 2008.

Neste sentido, existe uma relação de complementaridade e indissociabilidade entre a luta pela reforma agrária e a luta por uma nova concepção teórico e prática da educação que responda aos interesses das mulheres e dos homens que vivem “do” e “no” campo, que o PRONERA busca refletir. Ele tem início e se desenvolve em meio a uma ampla reflexão sobre o sentido, os desafios e as características de uma educação que se faz no interior da luta pela reforma agrária entendida no sentido amplo de construção de um projeto político-social para o Brasil calcado na justiça social e na emancipação humana.

⁸ Esse caderno teve uma segunda edição em 2001, que foi a consultada para a escrita deste artigo.

Deise Mancebo e Daise Ferreira Diniz

Este foi o objetivo da coleção “*Por uma educação do campo*”, fruto de diversos seminários e discussões conjuntas com educadores e educadoras do campo, movimentos sociais e entidades parceiras como universidades e secretarias de educação, que se buscará apresentar e discutir, entendendo que ela nos dá uma base clara dos princípios político-pedagógicos do Programa.

Entre 1998 a 2008 foram publicados, por iniciativa da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, sete cadernos com diferentes enfoques e autores para abranger a complexidade do escopo da educação do campo. Consiste num conjunto de produções acadêmicas de pesquisadores de diferentes universidades e educadores do campo com o objetivo de refletir as perspectivas da educação do campo, em contraposição ao modelo de educação institucionalizada por pálidas políticas educacionais conhecidas como educação rural que remonta às estruturas de dominação do poder socioeconômico hegemônico.

Nos sete cadernos “*Por uma educação do campo*” temos um registro importante da força dos movimentos sociais em sua luta pelo direito social à educação e da luta de um povo pelo direito a suas raízes culturais, pelo direito de permanecer no campo, e, reafirmá-lo como um espaço legítimo de relações sociais e humanas e de construção de subjetividades contrapostas ao modelo hegemônico da exploração do homem pelo homem e da natureza. Assim, em todos os cadernos, há análises sobre a questão agrária no Brasil, a violência que atravessa e as respostas que os movimentos têm dado em cada conjuntura, que não desenvolveremos neste texto, por entendermos que, em linhas gerais, já foram apresentadas em seção precedente.

A construção da concepção de educação do campo também perpassa os sete cadernos, mas são nos cinco primeiros que se pode apreciar uma maior contribuição ao tema. Nestes cadernos encontram-se elementos que contribuem para uma mudança no tocante à função social da educação, ao mesmo tempo em que detêm um caráter inovador e transformador, por meio das propostas de recodificação da práxis educativa a partir de proposições de novos elementos culturais e metodologias de ação.

No primeiro caderno, por exemplo, publicado no ano

ARTIGO

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

de 1998, verifica-se reflexões sobre a educação básica e os desdobramentos a ela vinculados, que remetem a um projeto popular para o Brasil. Intitulado “Por uma educação básica do campo” o caderno n. 1 inicia com a temática da exclusão social e prossegue, expondo a necessária integração entre educação do campo e reforma agrária. As bases ou fundamentos da educação básica consistem numa profunda crítica sobre a vinculação entre a educação do campo e as novas opções de desenvolvimento do país, qual seja a opção neoliberal caudatária do capital financeiro. Todavia, quando os autores abordam a realidade nacional não são os elementos econômicos, mas elementos éticos, humanistas e culturais que são tomados como o cerne da crise, “da época crítica”. Tratar-se-ia de uma crise de “autoestima, valores, identidade diante de si e do mundo”. Observa-se que esses elementos são matéria de processos educativos em sentido amplo, ou seja, para além da escola tradicionalmente aceita pela hegemonia dominante. Determinados processos educativos podem promover a autoestima, criar e transformar valores, produzindo laços que geram a cooperação e a solidariedade. Afirma-se, portanto, que a educação tem suas bases em princípios éticos e políticos podendo contribuir para a construção de um projeto de desenvolvimento social:

[...] que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, de ser povo, de fazer história. (CARLDAT; CERIOLI; FERNANDES, 1998, p.26).

Este caderno destaca, ainda, compromissos que remetem à necessidade de transformar a gestão da escola. Esta precisa ser democrática não só no tocante ao seu acesso, mas fundamentalmente no que se refere à ampliação da participação nas tomadas de decisões a partir de uma compreensão de escola como espaço da comunidade.

A proposta de uma escola democratizada passa pela incorporação das lições advindas da educação popular, permitindo novas formas de se conduzir os processos de ensino-aprendizagem onde a escola seja capaz de interagir com os saberes do cotidiano vivido pelos educandos. Neste sentido, o

currículo precisa ser repensado em direção a uma maior flexibilidade quanto aos conteúdos e metodologias. A noção de currículo precisa transcender a concepção hegemônica de conteúdos estanques, necessitando estar sempre em construção, sem negligenciar o valor da produção cultural histórica da humanidade. Deve estar referenciado nos desafios cotidianos vividos pelos sujeitos do aprendizado, preservando o valor educativo da memória.

O segundo caderno da coleção “*Por uma educação do campo*” foi editado em 1999 e segue no aprofundamento da construção de uma nova concepção de educação básica, principalmente com a contribuição de Miguel Arroyo.

Arroyo (1999) inicia sua exposição reforçando a necessidade da relação entre educação do campo e movimentos sociais e apontando seu caráter educativo. Trata-se de pensar a educação do campo como um projeto, um projeto que remonta à mudança social, de um novo modelo de relações sociais em que se educa para a formação humana. O autor reafirma que o projeto político e pedagógico das escolas do campo deve partir das vivências no campo. Vivências que transcendem o próprio espaço da escola entendida como o único *lócus* possível de produção do conhecimento. Esta é uma pauta importante assumida pelo PRONERA, na medida em que busca implementar cursos nos quais as metodologias educativas exorbitam o espaço escolar, como é o caso da pedagogia da alternância, metodologia que consiste na articulação entre o trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca, no chamado tempo-comunidade, com os estudos teórico-práticos efetuados no chamado tempo-escola.

O autor defende, por fim, o humanismo pedagógico, que se materializa no vínculo que a educação deve ter com a luta política, com a saúde, com a reforma agrária, com a cooperação, com a cidadania, com a justiça e com a emancipação humana. A escola do campo precisa ser uma escola humana, pautada nas raízes humanas e no humanismo que ainda resta no campo (ARROYO, 1999, p.26).

Note-se que os primeiros dois cadernos constituem uma reflexão sobre a educação básica do campo e sobre outros elementos a ela vinculados, mas trata-se fundamentalmente de marcar uma mudança discursiva no tocante à educação que se pretende construir para os territórios do campo, pautam-se nas

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

experiências dos próprios movimentos sociais do campo que colocaram a educação em sua pauta de luta.

O caderno 3, intitulado *“Projeto popular e escolas do campo”*, é composto por dois textos, elaborados, respectivamente, por César Benjamin com o título *“Um projeto popular para o Brasil”* e por Roseli Caldart, com o título *“A escola do campo em movimento”*.

No caderno 3, intitulado *“Projeto popular e escolas do campo”*, dois textos merecem destaque, elaborados por César Benjamin com o título *“Um projeto popular para o Brasil”* e por Roseli Caldart, com o título *“A escola do campo em movimento”*, pois comportam forte abrangência discursiva quanto aos projetos e princípios contidos na educação do campo e sua função social.

Com o conceito de projeto popular, Benjamin (2001), desenvolve a problemática da construção de novos valores pela reconstrução da autoestima da população e do sentimento de comunidade, no qual a cidadania funcione e a economia seja capaz de gerar empregos e oportunidades e não simplesmente estar refém dos interesses econômicos internacionais. (BENJAMIN, 2001, p.15-16). Para o autor, a reinvenção do sentimento de comunidade implica cinco compromissos fundamentais: (1) com a soberania do país; (2) com a solidariedade; (3) com o desenvolvimento, implicando novas alternativas à *“tirania do capital financeiro”*; (4) com a sustentabilidade e (5) com a democracia popular, por meio do aumento da participação e do controle social dos centros decisórios e de poder (BENJAMIN, 2001). O autor finaliza o texto, afirmando que:

O projeto popular não economizará esforços para eliminar a incultura. Transformará a disseminação do aprendizado em prioridade nacional, revitalizará a escola pública, devolverá dignidade ao ofício de ensinar, revalorizará nossas raízes e incrementará um processo intensivo de aprendizagem e difusão, para que os avanços mundiais da ciência e da técnica sejam assimilados, reprocessados internamente e integrados em um acervo nacional de conhecimentos e práticas. (BENJAMIN, 2001, p.20).

Caldart (2001), por sua vez, reafirma princípios já citados anteriormente como a necessidade das escolas e suas práticas

terem uma organicidade própria e articulada às lutas políticas do movimento e o entendimento de que a educação e a formação humana que a acompanha precisam exorbitar o espaço escolar, considerando que o ato de educar se faz em vários lugares, inclusive nas ações políticas do movimento.

Quanto a este último ponto, a autora traz uma contribuição nova ao afirmar que várias pedagogias precisam estar presentes no processo educativo: (1) uma pedagogia da ação social, posto que os sem terra educam-se no movimento de luta, enfrentamentos, conquistas, derrotas e aprendizados; (2) uma pedagogia da organização coletiva, porque os vínculos e raízes são gestados no acampamento e nas vivências de organização onde se percebe o movimento como necessidade; (3) uma pedagogia da cooperação já que a educação nasce da luta pela reforma agrária; (4) uma pedagogia da terra uma vez que é a terra o lugar da formação da subjetividade, o local de construção da vida e de autoconstrução humana; (5) uma pedagogia do trabalho e da produção a partir da busca de um novo sentido para o trabalho, onde se estabelece uma nova relação com o processo produtivo e com a apropriação dos resultados do trabalho; (6) uma pedagogia da cultura; (7) uma pedagogia da escolha, que é o gesto de negação do conformismo, do desafio da mudança, e, principalmente da responsabilidade com suas ideias e ações e, por fim, (8) uma pedagogia da história, que diz respeito à permanência da memória de luta, do trabalho, das conquistas e derrotas, dos aprendizados das ações, da consciência de ser sujeito da própria história.

Porém, é no quarto volume da coleção, editado no ano de 2002, que se inaugura uma matriz discursiva propositiva de ações políticas mais efetivas para a continuidade e ampliação dos projetos e parcerias para a educação do campo, envolvendo o PRONERA. O título da coleção é modificado, de "*Por uma educação básica do campo*", para "*Por uma educação do campo*", indicando uma perspectiva mais abrangente para a educação. As propostas são igualmente amplas e visam à ampliação das ações e parcerias do PRONERA, desde a educação básica até a pós-graduação, mas também há proposta de ampliação da institucionalização da educação do campo no sentido de torná-la verdadeiramente uma política de Estado.

Estes desafios a serem enfrentados para a consolidação

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

dos princípios de uma educação de campo como uma política promotora de ampliação de direitos aparecem, de forma mais sistematizada, em dois textos: o de Caldart (2002) intitulado “*Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção*” e outro elaborado por Molina (2002) “*Desafios para os educadores e educadoras do campo*”.

Para Caldart (2002), a educação do campo é feita com políticas públicas, mas é construída pelos sujeitos de direito que as demandam, uma educação feita com os sujeitos do campo. E completa:

Para Caldart (2002), a educação do campo é feita com políticas públicas, mas é construída pelos sujeitos de direito que as demandam, uma educação feita e efetivada pelos sujeitos do campo. E completa:

Por isso este nosso movimento por uma educação do campo se afirma como um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos de transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo [...]. (CALDART, 2002).

O texto de Molina (2002) aborda os desafios dos educadores e educadoras do campo. Introduce, ainda, na pauta do movimento pela educação do campo a necessidade da construção de sua visibilidade pública, o que demarca a possibilidade de criação de alternativas para pensar e fazer um outro tipo de educação comprometida com um projeto social e popular.

Do volume 5 (cinco), editado no ano de 2004, merecem destaque para a discussão aqui empreendida: o texto de Caldart – “*Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo*” e o ensaio de Jesus “*Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo*”.

Caldart (2004) reafirma que o projeto político pedagógico

Deise Mancebo e Daise Ferreira Diniz

da educação do campo não deve se distanciar do diálogo com as teorias pedagógicas, tampouco deve deixar de ser crítico quanto às matrizes pedagógicas opressoras; mas necessita igualmente do diálogo com a pedagogia do movimento e dela extrair as lições educativas dos movimentos sociais. Assim, a educação do campo não pode perder de vista seu caráter contra hegemônico, para a construção de uma sociedade cujo motor não seja a exploração do homem pelo homem ou do homem sobre a natureza, sua matriz é a emancipação humana, seja dos seres do campo ou da cidade. Neste aspecto, o projeto político pedagógico das escolas do campo precisa reconhecer diferentes espaços educativos e contribuir para a humanização das pessoas a partir de um processo de socialização para a cooperação, para valores de justiça e igualdade. É nesta perspectiva que os conteúdos de estudos devem ser selecionados e servirem de matrizes para o conhecimento e a reflexão crítica da realidade. Caldart (2004) inclui, novamente, no projeto de uma escola do campo, o trabalho da autoestima como elemento impulsionador de “uma formação emancipatória dos sujeitos do campo”.

O texto de Jesus (2004) destaca que a educação do campo é portadora de uma “reinvenção do social” ao questionar mecanismos de manutenção da desigualdade e da exclusão, reinventando novas formas de intervenção. Para a autora, a educação do campo contém um caráter contra hegemônico inovador, na medida em que traz para a organização curricular conteúdos que sempre estiveram “fora dos conhecimentos escolares, tais como gênero, problemas ambientais, democracia, justiça social e paz, conflitos étnicos, necessidades especiais dentre outros” (JESUS, 2004, p.72)⁹.

Por fim, o último caderno consultado foi o de n. 7, publicado em 2008, tratando da temática: “*Campo, políticas públicas – educação*”. Ele se organiza como um balanço dos 10 anos de atuação do PRONERA, que naquela data já havia contemplado mais de 300 mil pessoas¹⁰.

⁹ O caderno n. 6 não mereceu uma análise destacada, pois trata, principalmente, da questão agrária no Brasil, conteúdo já contemplado em seção precedente deste artigo.

¹⁰ Dados mais recentes, de 2012, indicam que o PRONERA já havia possibilitado a escolarização de, aproximadamente, 450 mil jovens e adultos no Brasil, desde a sua criação em 1998.

ARTIGO

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

Este último documento registra que o PRONERA alcançou não apenas a criação de um espaço de diálogo entre as universidades e os sujeitos do campo, como também vem garantindo a autonomia dos movimentos sociais nos processos de formação. Indica, igualmente, a necessidade de ampliação dos currículos, incluindo discussões com respeito a gênero, etnias e questões raciais, bem como a possibilidade de construção da autonomia nas escolas do campo. O documento também aponta ações transformadoras nas práticas educativas tais como o desenvolvimento de currículos pautados na pedagogia da alternância; a gestão compartilhada nos processos de elaboração e execução pedagógica; a produção de materiais didáticos, produção e socialização dos conhecimentos produzidos no tempo escola e no tempo comunidade. O principal desafio então postulado era o da institucionalização da educação do campo por meio da transformação do PRONERA em uma política de Estado e não apenas num programa de governo, o que de fato foi alcançado com o Decreto n. 7.352/2010.

Considerações finais

Primeiramente, deve-se destacar que a matriz discursiva que embasa os princípios políticos pedagógicos da educação do campo nasce e se desenvolve como um contraponto à chamada educação rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu (e pretende continuar submetendo) a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses. Como afirma Ribeiro (2012): “À educação rural – como negação histórica dos agricultores enquanto sujeitos da produção de alimentos, culturas e saberes – os movimentos sociais populares contrapõem a educação do campo, um projeto coletivo incorporado no processo de luta pela terra e trabalho” (p. 460).

Esta nova matriz discursiva sobre a educação e a tensão que estabelece com a educação rural insere-se numa esfera maior: a do embate existente entre os movimentos sociais do

campo e o Estado, enquanto um conjunto de instituições políticas investidas do poder de tomar decisões coletivas, onde as lutas da sociedade civil organizada em movimentos populares nem sempre são contempladas em seus direitos fundamentais de cidadania. Na seara desenvolvida nesse texto, merece relevo a persistência do embate entre o Estado e a sociedade, principalmente pela tendência da esfera estatal a privilegiar o capital agrário e financeiro, em detrimento de uma reforma agrária popular e sustentável propugnada pelos movimentos de luta pela terra na qual a educação tem papel determinante no processo de construção de valores democráticos e emancipatórios, não só para os povos do campo, mas para o conjunto dos cidadãos.

Não se pode esquecer, portanto, que persiste um embate, entre o movimento e o Estado, concretizado na contraposição da educação rural *versus* educação do campo e tendo como pano de fundo o capital agrário e financeiro, relacionado ao agronegócio, *versus* a disputa pela terra dos agricultores familiares.

Ao se percorrer as reflexões contidas nos debates da coleção “*Por uma educação do campo*” constata-se a intenção de uma elaboração coletiva, encaminhada na direção da educação do campo, que a reivindica como uma política de Estado no âmbito da reforma agrária, legitimando a disputa política no âmbito do Estado para que os direitos sociais à educação sejam transformados em políticas públicas.

Ao se percorrer os sete volumes da coleção, constata-se a intenção de uma elaboração coletiva, que se encaminha na direção da educação do campo, que a reivindica como uma política de Estado no âmbito da reforma agrária e que defende a disputa política no âmbito do Estado para que os direitos sociais sejam transformados em políticas públicas.

Esta construção, contudo, não é tranquila e há muitos problemas enfrentados pelo PRONERA, no âmbito do próprio Estado, como é o caso do Acórdão 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União – TCU, que proibia o pagamento de bolsas aos professores que são funcionários públicos, e que inibia, por completo, a participação dos movimentos sociais durante o planejamento, execução e acompanhamento do Programa. Também o MEC se manifestou, proibindo o pagamento de bolsas aos alunos, justificando não haver legislação que as

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

autorizasse. Portanto, no aparelho do Estado há conflitos e contradições no que tange à questão da terra, à educação e ao papel que os movimentos devem desempenhar nestas questões.

Tal constatação remete a alguns riscos possíveis para a autonomia do movimento, pois a “parceria” entre o INCRA e os movimentos sociais pode tomar rumos que impliquem uma transferência de responsabilidades do Estado para o próprio movimento ou, ainda, o que seria mais grave, pode desembocar em cooptação. Assim, não se pode perder a perspectiva de que a definição de políticas públicas para o setor, deve se dar com a participação de movimentos sociais autônomos e mediante o entendimento de que tal definição não é um favor, mas a materialização de um direito.

A análise aqui empreendida sobre o PRONERA, que teve por base empírica a consulta aos sete volumes da coleção “*Por uma educação do campo*”, traz fortes evidências de que há clareza por parte do movimento, quanto ao seu papel neste embate e nas lutas que empreende no âmbito do próprio Estado. Como registra Molina (2008):

Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação. Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a educação do campo significa lutar para ampliar a esfera [pública] do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. (MOLINA, 2008, p.27).

Por fim, sempre há o risco de se dimensionar demasiadamente o papel da educação na discussão do campo. Também quanto a este aspecto, a consulta aos cadernos indicou uma clara consciência da parte do movimento de que a educação do campo compreende, como princípio básico e fundamental, a ideia de que a educação não transforma, se não mudarem as estruturas sociais e econômicas do país. A educação não resolve por si só os problemas brasileiros, nem promove a inclusão social. Enfim, ela não levará ao

desenvolvimento do campo se não for combinada com a reforma agrária e com transformações profundas nas estruturas sócio-políticas e culturais no país.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 08-26. (Por uma educação básica do campo, 2).

BATISTA, M.S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo (re)definindo território e a identidade camponesa. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.) *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas-SP: Alínea, 2010, p.169-189.

BENJAMIN, C. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. (Orgs). *A educação básica e o movimento social do campo*. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2001, p. 09- 22. (Por uma educação básica do campo, 3).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de Operações*. Brasília: MDA, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 24 set. 2011.

CALDART, R.; CERIOLI, P.R.; FERNANDES, B.M. (Orgs). *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Texto Base*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1998 (Por uma educação do campo, 1).

CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. (Orgs). *A educação básica e o movimento social do campo*. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2001, p.23-48. (Por uma educação básica do campo, 3).

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R; CALDART, R. (Orgs.). *Educação do campo identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA)

Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 09- 22. (Por uma educação do campo, 4).

CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R.; CALDART, R. (Orgs). *Educação do campo, identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 09- 22 (Por uma educação do campo, 4).

CAMPOS, C.S.S.; CAMPOS, R.S.C. Soberania alimentar como alternativa ao agronegócio no Brasil. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, v. XI, n. 245 (68), ago 2007. Disponível em: revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/.../9789591615404.pdf . Acesso em: 23 set. 2013.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. São Paulo: Papirus, 2004.

CARTER, M.; CARVALHO, H.M. A luta na terra: fonte de crescimento, inovação e desafios constantes do MST. In: CARTER, M. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: UNESP, 2010, p.287-330.

DINIZ, D.F. *Políticas públicas para a formação do homem do campo: PRONERA Minas Gerais, educação superior e suas articulações com os princípios filosóficos e pedagógicos do MST*. 2013. 99f. Exame de qualificação (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, B.; STÉDILE, J. P. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999.

FERNANDES, B.M. Por uma educação básica do campo In: ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 27- 36. (Por uma educação básica do campo, 2).

FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. O campo da educação do campo In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P.R.; CALDART, R. (Orgs.). *Educação do campo, identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 09-22. (Por uma educação do campo, 4).

Deise Mancebo e Daise Ferreira Diniz

JESUS, Sônia Meire S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P.R; CALDART, R. (Orgs). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004, p. 63-73. (Por uma educação do campo, 5).

LERRER, D.F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. *Estudos Sociológicos e Agrícolas*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 451-484, 2012.

MOLINA, M.C.A. Desafios para os educadores e educadoras do campo. In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R; CALDART, R. (Orgs). *Educação do campo, identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 26-30. (Por uma educação do campo, 4).

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Campo, políticas públicas, educação*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008, p. 19- 86. (Por uma educação do campo, 7).

PEREIRA, M.C.B.P. Revolução Verde. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. (Orgs). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.685-689.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.459-490, mar. 2012.

STÉDILE, J.P. *O neodesenvolvimentismo chegou ao seu limite*. Disponível em: [http://www.cartamaior.com.br/detalhelmpreimir.cfm?conteudo_id=30...](http://www.cartamaior.com.br/detalhelmpreprimir.cfm?conteudo_id=30...) Acesso em: 1 maio 2014.

Recebido em: 12/05/2014 - Aceito em: 15/10/2014

ARTIGO