



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

**OSÉIAS SOARES FERREIRA**

**PRONERA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: UMA POLÍTICA SOCIAL  
DE QUALIFICAÇÃO PARA OS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA**

Campinas - SP  
2024

OSÉIAS SOARES FERREIRA

**PRONERA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: UMA POLÍTICA SOCIAL  
DE QUALIFICAÇÃO PARA OS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na Área de Educação.

Supervisora/Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia de Paula Leite.

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA  
TESE DEFENDIDA PELO ALUNO OSÉIAS SOARES FERREIRA,  
E ORIENTADA PELA PROFESSORA DR(A) MÁRCIA DE PAULA LEITE

Campinas - SP  
2024

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

F413p Ferreira, Oséias Soares, 1985-  
Prонера no norte do estado do Espírito Santo : uma política social de  
qualificação para os assentamentos da reforma agrária / Oséias Soares  
Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Márcia de Paula Leite.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Faculdade de Educação.

1. Educação no campo. 2. PRONERA. 3. Reforma agrária. 4. Ecologia  
agrícola. 5. Espírito Santo (Estado). I. Leite, Márcia de Paula. II. Universidade  
Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Pronera in the north of the state of Espírito Santo: : a social  
qualification policy for agrarian reform settlements

**Palavras-chave em inglês:**

Rural education

PRONERA

Agrarian reform

Agricultural ecology

Espírito Santo (Brazil: State)

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Márcia de Paula Leite [Orientador]

Gláucia Maria Ferrari

Francivaldo Alves Nunes

Romulo Matos de Moraes

Aramis Cortes de Araújo Junior

**Data de defesa:** 07-08-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2778-1507>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9294527682830355>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

**PRONERA NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: UMA  
POLÍTICA SOCIAL DE QUALIFICAÇÃO PARA OS ASSENTAMENTOS  
DA REFORMA AGRÁRIA**

**OSÉIAS SOARES FERREIRA**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Profa. Dra. Márcia de Paula Leite (Orientadora)  
Profa. Dra. Gláucia Maria Ferrari  
Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Prof. Dr. Romulo Matos de Moraes  
Prof. Dr. Aramis Cortes de Araújo Junior

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

CAMPINAS - SP  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

O processo de doutoramento é longo, árduo e, por vezes, muito solitário. Entretanto é impossível chegar ao final de uma etapa tão importante da vida acadêmica sem contar com o apoio de muitos.

Inicio os meus agradecimentos ressaltando a gratidão e apreço que tenho à UNICAMP e, mais especificamente, à Faculdade de Educação, por tão bem me acolherem enquanto estudante desde o mestrado até a finalização do doutorado. Em tempos de ataques à educação pública e gratuita é importante reforçar o quão bem essa instituição vem cumprindo seu papel.

Registro aqui a eterna gratidão à minha Orientadora Professora Doutora Márcia de Paula Leite, que me acolheu em 2016, quando iniciei o mestrado. Sempre muito paciente, presente e assertiva nas orientações e ensinamentos em minha formação enquanto pesquisador.

A todos familiares, obrigado por todo apoio e força nos momentos de incertezas. Ressalto aqui a importância do “Pai Djalma” e da “Mãe Lúcia”, por sempre investirem e apoiarem minhas escolhas, muitas vezes abrindo mão do pouco que possuíam para que eu pudesse seguir.

Ao Elielton, que chegou em minha vida na mesma época que ingressei no mestrado, e que de tanto me ouvir falar de educação na reforma agrária já pode até fazer palestras sobre o assunto. Obrigado por ser meu companheiro para a vida.

Aos meus irmãos Daniel e João Marcos, e à amiga Deila, gratidão pelo auxílio com as planilhas, gráficos e formatação da tese. Vocês são incríveis!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, especialmente o Campus de Alegre, obrigado por ter oportunizado meu afastamento para que pudesse cumprir os créditos do doutorado e para o trabalho de campo. À toda equipe da Diretoria de Ensino, obrigado pela amizade, apoio e pelo convívio diário.

Aos Professores Doutores: Gláucia Maria Ferrari e Francivaldo Alves Nunes pela leitura atenta e contribuições valiosas em meu exame de qualificação.

Aos Professores Doutores: Gláucia Maria Ferrari, Francivaldo Alves Nunes, Romulo Matos de Moraes e Aramis Cortes de Araújo Junior, obrigado por aceitarem compor minha banca de defesa de doutorado.

Aos Povos do Campo, das Águas, das Florestas, Ribeirinhos e Quilombolas que, na busca por igualdade sociopolítica e ambiental, constroem o arcabouço histórico de

minha pesquisa; e ao Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-terra que, ao buscar direito à terra, educação e igualdade socioambiental inspiraram meus estudos e militância por uma educação no/do campo; meu respeito, admiração e eterna gratidão.

Concluo agradecendo a todos e todas que embora não tenha citado, sempre estiveram presentes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A presente tese de doutorado analisa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no contexto da educação do campo no norte do Espírito Santo. O estudo enfoca a oferta do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, buscando compreender o significado político e social do processo de formação e qualificação de trabalhadores na reforma agrária a partir do PRONERA. Nossa opção metodológica é baseada no materialismo histórico-dialético como método de análise e apresentação para esta investigação científica. A pesquisa qualitativa se baseou em entrevistas com egressos do curso, lideranças do MST, funcionários do INCRA e ex-professores, além de análise documental e visita ao Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA). A tese possui 4 capítulos, que abordam os seguintes temas: o protagonismo do MST na luta por Terra, Trabalho e educação no Brasil; Da luta pela Terra à consolidação do PRONERA: Uma história em construção; PRONERA como Política Pública para os Assentamentos da Reforma Agrária no norte do Espírito Santo; Movimentos Sociais do campo nas primeiras décadas do século XXI – História e Luta em construção. A pesquisa foi realizada no contexto das contradições da luta de classes na sociedade capitalista, com foco na análise das políticas públicas como instrumentos de legitimação do poder da classe dominante ou como ferramentas para a luta por direitos e melhores condições de vida para a classe trabalhadora. O estudo destaca a importância da educação do campo como um espaço de resistência e luta pela superação da lógica excludente de apropriação da terra e pela construção de um modelo de desenvolvimento rural sustentável. Buscamos demonstrar que o PRONERA tem sido um importante instrumento para a formação de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária no Brasil. O curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia ofertado no norte do Espírito Santo contribuiu para a qualificação profissional dos egressos, além de fortalecer sua identidade camponesa e sua participação na luta por uma educação do campo emancipadora. O PRONERA se configura como uma política pública fundamental para a educação do campo no Brasil. No entanto, o programa enfrenta desafios relacionados à sua institucionalização, à articulação com outras políticas públicas e à garantia de sua sustentabilidade. Concluímos que o PRONERA é uma experiência exitosa de educação do campo que deve ser fortalecida e ampliada. É fundamental que o programa continue a ser um instrumento de luta pela emancipação dos trabalhadores rurais e pela construção de uma sociedade mais justa e sustentável. A tese contribui para o conhecimento sobre a educação do campo no Brasil, com foco na análise do PRONERA. O estudo oferece subsídios para a formulação de políticas públicas de educação do campo e para a prática pedagógica no campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo, PRONERA, reforma agrária, agroecologia, norte do Espírito Santo.

## ABSTRACT

This doctoral thesis analyzes the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA) in the context of rural education in the northern region of Espírito Santo, Brazil. The study focuses on the provision of a technical course in agribusiness with an emphasis on agroecology, seeking to understand the political and social significance of the process of training and qualifying workers in agrarian reform through PRONERA. The qualitative research was based on interviews with course graduates, MST leaders, INCRA employees, and former teachers, as well as documentary analysis and a visit to the Maria Olinda Training Center (CEFORMA). The thesis comprises four chapters, which address the following themes: the MST's leading role in the struggle for Land, Labor, and Education in Brazil; From the struggle for Land to the consolidation of PRONERA: A history under construction; PRONERA as a Public Policy for Agrarian Reform Settlements in northern Espírito Santo; Social Movements in the countryside in the early decades of the 21st century - History and Struggle under construction. The research was carried out in the context of the contradictions of class struggle in capitalist society, focusing on the analysis of public policies as instruments of legitimation of the power of the dominant class or as tools for the struggle for rights and better living conditions for the working class. The study highlights the importance of rural education as a space of resistance and struggle to overcome the exclusionary logic of land appropriation and to build a sustainable rural development model. We seek to demonstrate that PRONERA has been an important instrument for the training of rural workers settled in agrarian reform in Brazil. The technical course in agribusiness with an emphasis on agroecology offered in northern Espírito Santo has contributed to the professional qualification of graduates, as well as strengthening their peasant identity and their participation in the struggle for an emancipatory rural education. PRONERA is configured as a fundamental public policy for rural education in Brazil. However, the program faces challenges related to its institutionalization, articulation with other public policies, and the guarantee of its sustainability. We conclude that PRONERA is a successful experience in rural education that should be strengthened and expanded. It is essential that the program continues to be an instrument for the struggle for the emancipation of rural workers and for the construction of a more just and sustainable society. The thesis contributes to the knowledge on rural education in Brazil, with a focus on the analysis of PRONERA. The study offers subsidies for the formulation of public policies for rural education and for pedagogical practice in the countryside.

**Keywords:** Rural education, PRONERA, agrarian reform, agroecology, northern Espírito Santo.

## **MST 40 Anos**

*Nos 40 anos do MST, vamos celebrar,  
A luta incansável pela reforma agrária,  
Na feira, a família camponesa vai brilhar,  
E juntos, vamos construir uma história solidária.*

*A terra é nossa mãe, é nossa raiz,  
E nela plantamos sonhos e esperança,  
Com as mãos calejadas, trabalhamos em paz,  
Buscando justiça e igualdade na bonança.  
Mas não podemos esquecer, em nenhum momento,  
Que sem a diversidade, não há revolução,  
LGBTI+ são parte desse movimento,  
E sua luta é essencial para a transformação.  
A revolução da reforma agrária tem que acontecer,  
Para que a terra seja de todos os irmãos,  
É preciso unir forças, juntos combater,  
A injustiça e a opressão, em nossos corações.  
Que os 40 anos do MST sejam um marco,  
De resistência, de luta e de esperança,  
Que a feira da reforma agrária seja um parque,  
Onde floresça o amor e a tolerância.  
Nessa jornada árdua, seguimos unidos,  
Com o MST, família camponesa se fortalece,  
Na busca por um mundo mais justo e dividido,  
Onde cada ser humano mereça sua prece.  
Que a revolução da reforma agrária seja real,  
Que a terra seja devolvida a quem nela trabalha,  
E que o amor e a igualdade sejam o ideal,  
Para que a justiça social seja nossa batalha.*

Mykesio Max

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

Tabela 01 – Data de criação PA – ES de 1986 a 1999

Tabela 02 – Data de criação PA – ES de 2000 a 2013

Tabela 03 – Grade curricular do curso técnico em agropecuária

Quadro 01 – Divisão de carga horária – Tempo escola (TE) e Tempo comunidade (TC)

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 – Assentamento da Reforma Agrária 1990 a 2016.

Gráfico 02 – Corte no orçamento dos Ministérios no governo Dilma 2015.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 – Assentamentos da Reforma Agrária no ES

Figura 02 – Centro de Formação Maria Olinda - CEFORMA

## LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas,

AP – Ação Popular

BACEN - Banco Central do Brasil

BB - Banco do Brasil S/A

BNB - Banco do Nordeste do Brasil S/A

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CEB's – Comunidades Eclesiais de Bases

CEFORMA - Centro de Formação Maria Olinda

CIDAP - Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CMN - Conselho Monetário Nacional – CMN

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CCA - Cooperativa Central dos Assentados.

CPAs - Cooperativas de Produção Agropecuária

CST – Companhia Siderurgica Tubarão

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT – Central Única dos trabalhadores

ODS - Desenvolvimento Sustentável

EFA's – Escolas Famílias Agrícolas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro de Educadores da Reforma Agrária

EFA's - Escolas Família Agrícolas

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FAESPE - Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual

FGTS – Fundo de Garantia de Tempo de Serviço

IES – Instituições de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias

MEC - Ministério da Educação

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEPF -Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MMTR - Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MPA – Movimento dos Atingidos por barragens

MST – Movimento dos trabalhadores sem terra

MTST – Movimento de Trabalhadores Sem Teto

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PNERA - Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária

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

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SEAG - Secretaria de Estado da Agricultura

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

SNCR - Sistema Nacional de Crédito Rural – SNCR

SOF – Secretaria de Orçamento Federal

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TCU - Tribunal de Contas da União

UDN – União Democrática Nacional

UDR – União Democrática Ruralista

ULTAB – União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil

UNB – Universidade de Brasília

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

UNIJUI - Universidade Federal de Sergipe - UFS e

UNB - Universidade de Brasília

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNESP - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

URNERSS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

# SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
Percurso teórico-metodológico da pesquisa.....	26
2. CAPÍTULO 1 – O PROTAGONISMO DO MST NA LUTA POR TERRA, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	35
1.1 A questão da terra e os movimentos sociais do campo.....	35
1.2 O Movimento Sem Terra no Brasil - “ocupar, resistir e produzir” e a educação .....	43
3 CAPÍTULO 2 – DA LUTA PELA TERRA À CONSOLIDAÇÃO DO PRONERA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO .....	49
2.1 As Pedagogias do MST .....	49
2.2 Do movimento Por uma Educação do Campo à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Nasce o PRONERA.....	52
2.3 PRONERA – Duas décadas de educação para os/as Assentados/as da Reforma Agrária.....	57
2.3.1 O PRONERA no Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1997 a 2002). 61	
2.3.2 O PRONERA nos Governos Luís Inácio Lula da Silva – Lula (2003 – 2010) ....	64
2.3.3 O PRONERA no Governo Dilma - 2011 a 2016 .....	69
4 CAPÍTULO 3 – O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA OS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO .....	78
3.1. Breve retrospectiva histórica da Ocupação do Norte do estado do Espírito Santo. ....	78
3.2 Surgimento do MST no estado do Espírito Santo .....	81
3.3. As ações educacionais do MST no estado do Espírito Santo .....	90
3.3.1. Caracterizando o Centro de Formação Maria Olinda - CEFORMA.....	92
3.3.2 O curso Técnico em Agropecuária com qualificação em Agroecologia .....	94
3.3.3. Contribuições do PRONERA para os egressos do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia .....	99
5 CAPÍTULO 4 – MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI – HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO .....	104
4.1. Os impactos da Reforma Trabalhista de 2017 para a classe trabalhadora.....	104
4.2 Incentivos ofertados às atividades do campo .....	109
4.3 Inviabilização das políticas públicas para a classe trabalhadora com foco na educação do campo: do golpe parlamentar ao governo de Bolsonaro .....	115
4.4 Governo Brasileiro e a Educação do Campo.....	121
4.5 A Educação do Campo no Governo Michel Temer (2016 – 2018).....	122
4.6 A Educação do Campo no Governo Bolsonaro (2019 – 2022).....	123

4.6.1 Capitalismo Financeiro no Brasil .....	124
4.6.2 Capitalismo Financeiro no Governo Bolsonaro.....	126
4.6.3 Capitalismo Financeiro e o Campo .....	127
4.6.4 O Agronegócio nas políticas públicas e nos movimentos sociais.....	128
4.6.5 O Agronegócio e o Retrocesso na Educação .....	129
4.6.6 Inviabilização do PRONERA .....	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	132
7 REFERÊNCIAS.....	140
ANEXO 1 .....	151
ANEXO 02.....	153
ANEXO 03.....	155
ANEXO 04.....	156

## INTRODUÇÃO

As questões relativas à ruralidade estão presentes na minha trajetória acadêmica desde a infância. Meus pais são pequenos agricultores residentes da região rural de Manhumirim, interior leste de Minas Gerais. Cursei os primeiros anos do ensino fundamental em escolas multisseriadas onde sentia estranhamento ao perceber que os livros didáticos sempre apresentavam a cidade como padrão e o rural como local de atrasado ou a ser superado.

Na etapa final do ensino fundamental, tinha de me deslocar diariamente para a cidade para estudar. Talvez esse tenha sido o período mais difícil de minha trajetória escolar, pois a viagem até a escola durava até duas horas; quando chovia o transporte escolar parava, havendo necessidade de me hospedar em casa de parentes e amigos para concluir o ano letivo.

Ao concluir o ensino superior e iniciar as atividades como docente, fui aprovado em concurso público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Mudei-me então de Minas Gerais para o estado do Amapá para atuar como professor, momento este que tive contato com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. O IFAP em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) estava implantando o 1º curso técnico pelo PRONERA no estado. Neste contexto, tive a oportunidade de atuar como coordenador pedagógico por um período e posteriormente pesquisei junto aos estudantes o significado político do curso, o que resultou em minha dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

Para Bernardo Mançano Fernandes e Rebecca Tarlau (2017, p.545), a agricultura praticada pelos camponeses não foi beneficiada por políticas educacionais específicas até a implementação do PRONERA. A falta dessas políticas pode ser atribuída à falta de reconhecimento por parte do Estado ao potencial estratégico do campo e dos camponeses para o desenvolvimento.

Ao completar seus 26 anos, o PRONERA se destaca como uma iniciativa de grande importância, contribuindo significativamente para a construção de uma identidade sólida para a população rural que opta por permanecer no campo, através do acesso à educação. Contribuiu também com o fortalecimento de experiências agroecológicas e no desenvolvimento de tecnologias para a agricultura familiar. Além disso, o programa é um

dos grandes responsáveis pela formação de lideranças do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, em comunidades, cooperativas e associações de trabalhadores rurais.

Partindo desse princípio, nesta tese analisamos o PRONERA, enquanto política social para a população do campo, a partir da oferta do curso técnico de nível médio em agropecuária com ênfase em agroecologia ofertado no norte do estado do Espírito Santo para os assentados/as<sup>1</sup> da reforma agrária. Desta forma, buscamos perceber o significado político e social do processo de formação e qualificação de trabalhadores na reforma agrária a partir do PRONERA.

Entendemos que a educação do campo no Brasil deve ser concebida, tanto legal quanto teoricamente, de maneira ampliada, envolvendo não apenas os tradicionais espaços do latifúndio agropecuário, mas também incorporando outros contextos como florestas, áreas pesqueiras, caçaras, ribeirinhas e extrativistas. Essa abordagem abrangente ultrapassa a noção limitada de ruralidade como um espaço não urbano e, em vez disso, reconhece o campo como um conjunto diversificado de possibilidades, interligando a atividade humana, a produção e as condições sociais com as conquistas da sociedade humana.

Ao adotar uma perspectiva que privilegia o meio urbano em detrimento do rural, as políticas educacionais acabam reforçando uma visão distorcida da realidade, idealizando a vida na cidade e desconsiderando as necessidades e particularidades do campo. Essa postura tende a minimizar a importância do meio rural, sugerindo que ele é apenas uma fase transitória destinada a desaparecer, o que acaba incentivando o êxodo rural e a concentração da população nas áreas urbanas (FERREIRA, 2018. p. 85).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004), as escolas rurais sempre foram tratadas como um apêndice na educação brasileira, muitas vezes negligenciada e desvalorizada. Assim, foi negligenciado da população rural a oportunidade de usufruir dos progressos educacionais ocorridos após o processo redemocratização do país, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica sem custos no campo. Isso evidencia uma discriminação estrutural constante que exclui as comunidades rurais, contribuindo para a manutenção de desigualdades no acesso e na permanência na educação. No entanto, é possível notar um aumento da mobilização social entre os camponeses, que buscam ter voz e ver as políticas sociais, que antes eram ignoradas, sendo implementadas e fortalecidas.

---

<sup>1</sup> Nesta tese adotaremos uma linguagem neutra, tentando explicitar que o processo de luta pela terra e pela educação do campo é travada por todas e todos seres humanos, independentemente de seu gênero.

O que estamos reforçando é legitimidade deste movimento, na consolidação de uma educação que atenda às demandas dos sujeitos camponeses. Não se pode conceber que os estudantes que residem no campo tenham de se deslocar por horas em um transporte escolar (pouco confortável) para estudar na cidade. Tampouco se mudar para a cidade para cursar um curso superior, sem a ele ser dado o direito de poder cursar a todos os níveis de ensino permanecendo no campo e, principalmente, com uma educação que dialogue com sua realidade.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído no ano de 1998 como uma conquista resultante das reivindicações apresentadas durante o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – ENERA, evento realizado em Brasília. Esse encontro foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e contou com o apoio de instituições como a Universidade de Brasília (UNB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros.

Segundo Mônica Molina (2003, p. 28), durante esse evento foram abordadas questões emergentes da Marcha Nacional pela Reforma Agrária ocorrida em abril de 1997. As discussões focaram na situação política da época, com ênfase na oposição às políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso. Além disso, foram tratadas reivindicações específicas relacionadas a políticas públicas educacionais voltadas para a população das áreas de Reforma Agrária (MOLINA, 2003, p.28 apud FERREIRA, 2018, p.23).

O I ENERA se estabeleceu como um ponto de referência na batalha pela melhoria da educação no meio rural, proporcionando um ambiente de união e coordenação de esforços visando o avanço da educação no campo. Durante essa reunião, ficou claro que era essencial fortalecer as iniciativas em andamento em todo o território nacional, devido ao aumento da demanda por educação no meio rural em todas as regiões. Assim, o desfecho desse encontro resultou na criação e aprovação do Programa Nacional de Educação Agrícola (PRONERA), com o intuito de apoiar financeiramente os projetos educacionais em colaboração com as instituições de ensino públicas. (MOLINA, 2003, p.28 apud FERREIRA, 2018. p.23).

Na análise da sociedade capitalista, percebe-se uma ligação estreita entre Trabalho e Educação no contexto da formação social do indivíduo. Esse tema é especialmente relevante na política educacional brasileira, destacada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. No capítulo III dessa lei, afirma-se que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência

e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (LDB Nº.9394/1996). Isso demonstra o interesse político em oferecer uma qualificação profissional voltada para o "mercado de trabalho". Dentro dessa perspectiva mercadológica, surge a questão: qual é o papel da educação profissional para a população rural? Aqui se observa um elemento que este trabalho procura revelar, ou seja, a vinculação entre as demandas sociais e o que a formação técnica para o trabalho incorpora ou alija.

A educação, em um sentido amplo e, especificamente, a educação no campo, conforme nosso objetivo, deve ser tratada como um fenômeno social e reconhecida como um marco político essencial na luta por melhores condições de vida para a classe trabalhadora. Sua análise deve focar nas características da sociedade em que está inserida, o que implica uma compreensão orientada pela historicidade e uma abordagem dialética, especialmente neste estudo.

A visão contemporânea da Educação do Campo reconhece o campesinato não apenas como um espaço geográfico, mas como um ambiente de vida e resistência. Nesse cenário, os camponeses não apenas lutam pelo acesso e permanência na terra, mas também buscam construir e assegurar respeito às diversidades socioambientais. Essas questões envolvem tanto a relação entre trabalho e educação quanto as questões socioculturais da população rural. Com esta pesquisa, procuramos contribuir para a reflexão sobre a importância da Educação do Campo no Brasil, ***onde os sujeitos do campo são protagonistas de uma política social para e com o campo.***

No contexto da formulação da política de educação do campo, as ações coletivas promovidas pelos trabalhadores do campo em prol da educação estão intimamente ligadas à defesa do território campesino como um local essencial para a produção de vida, trabalho, cultura e educação. Historicamente, as comunidades rurais têm sido negligenciadas na criação de uma política educacional específica, resultado do descaso e da ausência de políticas sociais públicas destinadas aos habitantes do campo. Essa marginalização ao longo do tempo enfatiza a urgência de iniciativas coletivas para reivindicar a devida atenção e garantir uma abordagem educacional adaptada às realidades e necessidades dos sujeitos do campo.

Esse aspecto tem vínculo orgânico com a gênese da formação da sociedade brasileira capitalista. Nesse sentido, as instituições que propuseram atividades para atender a população do campo estruturaram ações articuladas à divisão social do trabalho e, notadamente, à consolidação de uma educação diferenciada para os que

pensam e os que executam. Uma das características dessa proposta foi a formação instrumental, com ênfase na profissionalização, a socialização de conteúdos básicos que possibilitassem aos trabalhadores operar as ferramentas a partir de 12 técnicas e maquinarias incorporadas ao processo de modernização e industrialização parcial do campo (LIMA, 2011, p.19).

É fato que, de maneira geral, elementos históricos da sociedade brasileira no século XX interferiram profundamente na política de modernização do campo brasileiro e na configuração das questões educacionais (LIMA, 2011). Portanto, tratar de elementos acerca de uma política educacional voltada aos sujeitos do campo exige a compreensão da intrínseca relação dialética entre questão política e agrária, da constituição e práxis política dos sujeitos organizados e sua luta por educação e por escola no campo e para a população do campo. As políticas educacionais direcionadas às populações do campo na década de 1980 até os anos de 1990 mantiveram as características e traços da educação rural, associados à política de ação do Governo Federal e às reformulações da política agrária e agrícola brasileira. Na atualidade, o Decreto n.º 7.352/10 instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010).

Já a educação profissional busca promover e oferecer a Educação Básica para jovens e adultos, combinando formação social e profissional, relacionadas aos processos de produção social rurais (BRASIL, 2012, p. 25). De maneira geral, a política educacional para o campo almeja expandir e melhorar a oferta de educação básica e superior para as comunidades rurais. No entanto, a construção da política educacional voltada para áreas rurais tem como principal objetivo o desenvolvimento profissional no campo, a posse dos meios de produção pelos moradores locais e o uso da terra como base para sustentar a vida e a cultura local. Logo, essa política está intimamente ligada à prática da agricultura familiar sustentável em meio às atuais transformações sociais (BRASIL, 2012, p. 26).

Considerando o PRONERA como uma Política Pública para a Educação nos Assentamentos, destinada ao desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, com atenção às diversas facetas culturais, sociais, territoriais, à gestão democrática e ao avanço científico e tecnológico, bem como aos processos de interação e transformação do campo, o programa busca ampliar as oportunidades de estabelecimento e fortalecimento da agricultura familiar. Nesse contexto, é relevante explorar as contribuições do PRONERA na formação técnica de nível médio para a população rural, bem como examinar os desafios enfrentados pelos movimentos sociais do campo diante

das pressões do Capital financeiro, representadas pelo Agronegócio e pela bancada ruralista, especialmente após os eventos políticos de 2016, que culminaram no impeachment da presidente Dilma Rousseff, eleita democraticamente.

A base teórica deste estudo é fundamentada nos conceitos de Experiência e Cultura de Raymond Williams (1989) e E. P. Thompson (1981; 1998; 2002); nas pesquisas sobre Trabalho de Márcia Leite (1994); sobre Educação do Campo de Miguel Arroyo (2004), Roseli Caldart (2004), Bernardo Monçano Fernandes (1997); sobre Pedagogia da Alternância de Paolo Nosella (2012); sobre o PRONERA com base nos estudos de Mônica Molina (2003; 2014); nas pesquisas sobre Trabalho e Educação de Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (1991; 1998); além da análise dos estudos de dissertações e teses sobre o PRONERA e a Pedagogia da Alternância no Brasil, obtidas a partir do acervo de dissertações e teses da CAPES, UNICAMP. Em todos os casos a abordagem utilizada é a dialética, buscando enfatizar a contradição, a mudança e o desenvolvimento constante, como aspectos centrais da realidade.

Acreditamos que o caminho em direção a uma educação de excelência para os habitantes rurais foi sendo construído ao longo do tempo no cenário educacional do Brasil, seguindo a visão de Paulo Freire, que afirma que "não é viável pensar sobre o significado da educação sem questionar o ser humano em si" (FREIRE, 2005, p. 38). Essa perspectiva reforça a luta contra a imposição da educação urbana e uniformizada, que favorece a busca pelo lucro e menospreza a experiência rural. (FERREIRA, 2018. p.36).

Na sociedade brasileira, a realidade dos trabalhadores rurais é muitas vezes ignorada, colocando em segundo plano suas necessidades e direitos. Diante disso, surge um movimento em defesa da restauração e promoção da igualdade de condições para a população do campo, tendo a educação como principal ferramenta desse processo.

Arroyo (1999, p.32) sugere ainda, que a população brasileira era considerada como alguém que recebia com gratidão os benefícios concedidos pelas classes mais privilegiadas, como a abertura de uma escola rural que era vista como uma generosidade do fazendeiro ou do novo prefeito. As comunidades rurais, antes vistas como simples receptores agradecidos de favores - como a escola e a professora - agora se transformaram em sujeitos políticos coletivos, não mais apenas pedindo, mas sim exigindo políticas públicas. Esse acontecimento representa uma mudança na lógica pela qual, durante séculos, as políticas públicas educacionais eram direcionadas à população.

Ao longo da história e ainda nos tempos atuais, a problemática agrária no Brasil se destaca pela alta concentração de terras e recursos financeiros, o predomínio de cultivos únicos e a exploração do trabalho das camadas mais vulneráveis da sociedade. (FERREIRA, 2018. p.36). Dentre as diversas questões abordadas no âmbito da reforma agrária, a educação emerge como uma das mais importantes. As famílias dos trabalhadores, atores fundamentais nesse processo, requerem uma educação que reflita a realidade de luta e resistência vivenciada nos acampamentos ou nos projetos de assentamentos da reforma agrária. É urgente que essa educação seja contextualizada, uma vez que são essas famílias de trabalhadores rurais que protagonizam o que hoje é denominado educação do campo. (KOLLING, 2002, p.86, apud FERREIRA, 2018. p.36).

Para Gramsci (1978) é essencial romper com fatalismo e a subordinação impostos pelas classes dominantes para que os trabalhadores atinjam um grau de mobilização. Nesse sentido, toda opressão histórica pode ser revertida por indivíduos autônomos e cientes de sua importância na articulação, fomentando o surgimento de uma nova ordem social, marcada pela inclusão de todos os membros da comunidade. As Organizações Sociais Rurais têm uma função fundamental nesse caminho de transformação.

O objetivo geral desta tese é investigar as ações do PRONERA desenvolvidas por meio do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia ofertado norte do estado do Espírito Santo, considerando o significado político e social do processo de formação e qualificação de trabalhadores na reforma agrária.

O Primeiro objetivo específico é relacionar a bibliografia que trata da formação e qualificação profissional técnica de nível médio no contexto da Educação do Campo no Brasil, procurando compreender como essas definições se constituíram teoricamente.

O segundo objetivo específico é narrar a história de luta do Movimento dos Trabalhadores Sem – Terra contextualizando com a luta pela educação do campo no Brasil e no estado do Espírito Santo.

O terceiro objetivo específico é analisar os documentos do Centro de Formação Maria Olinda (CIDAP) onde os estudantes pesquisados estudaram, buscando analisar o projeto pedagógico do curso, convênio firmado entre INCRA e IES para oferta do curso, entre outros. Nesta análise foram considerados: os objetivos, financiamento, implantação, levantamento de demanda de curso, participação dos movimentos sociais do campo na indicação dessa demanda, características dos estudantes e professores, relação do curso com a realidade das comunidades assentadas e o mundo do trabalho, resultados obtidos com os cursos, etc.

O quarto objetivo específico é avaliar os impactos causados nas políticas sociais para a população do campo, em especial no PRONERA, a partir do golpe político- jurídico-midiático e antidemocrático de 2016.

### **Percurso teórico-metodológico da pesquisa**

Nossa opção metodológica é baseada no materialismo histórico-dialético como método de análise e apresentação para esta investigação científica. Essa escolha deve se à sua capacidade de apreender a realidade e de possibilitar a criação de novas sínteses tanto no âmbito do conhecimento quanto na interpretação da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001). Nesse sentido, nosso foco principal concentra-se na interligação constante entre o aspecto empírico e teórico. Buscamos estabelecer conexões, realizar mediações e identificar as contradições presentes nos acontecimentos que compõem a problemática que nos propusemos a investigar.

Levando em conta que a abordagem de estudo é fruto de uma evolução progressiva, na qual o tema de interesse se desenvolve e se torna concreto ao longo da investigação, o pesquisador, por sua vez, elabora os meios de análise de acordo com os objetivos traçados, visando entender o assunto em seu funcionamento e organização.

Ao optar pela abordagem materialista histórica e dialética para sua pesquisa, conforme Freitas (2007) destaca, o pesquisador se depara com um desafio comparável ao de um artista plástico. Assim como na arte da pintura, não há um ponto de partida ou de conclusão claramente definido. Não existe uma fórmula única, correta e definitiva para a criação de uma obra de arte. Esta se constrói gradualmente por meio da intervenção do artista ao longo do processo de criação.

Nesse contexto, ao adotar o materialismo histórico-dialético como abordagem, o pesquisador se engaja em um processo dinâmico e contínuo, sem uma trajetória rígida, à medida que explora, analisa e interpreta a realidade em constante transformação.

Dentro dessa mesma abordagem, Aued e Vendramini (2009, p. 46) destacam que colocar a Educação do Campo sob a perspectiva do materialismo histórico implica em questionar as divisões estabelecidas entre o meio rural e urbano. De acordo com as autoras, o materialismo histórico se baseia em conceitos como "totalidade", "desigualdades" e "mediação", os quais demonstram as diversas relações sociais existentes.

Submeter a conceituação da Educação do Campo ao escrutínio do materialismo histórico implica questionar as fronteiras protegidas entre as áreas rural e urbana. Segundo Aued e Vendramini (2009, p. 46), o materialismo histórico fundamenta-se em categorias como “totalidade”, “desigualdades” e “mediação”, que refletem as complexas relações sociais. Essa compreensão de totalidade concreta permite apreender, de maneira essencial, os problemas reais relacionados à educação no contexto campestre, considerando-os como uma realidade intrínseca ao pensamento, isto é, compreendida em suas raízes e história.

Segundo Marx e Engels (2007), a maior distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual está na divisão entre áreas urbanas e rurais. Eles ressaltam a separação da sociedade em diferentes classes, resultando na fragmentação do trabalho e na desigualdade na posse dos meios de produção. No entanto, essa dicotomia entre cidade e campo só é possível em um contexto de propriedade privada e sociedade de classes, como afirmam Marx e Engels (2007, p. 52).

Dessa maneira, ao adotar a abordagem do materialismo histórico, a análise se estende para além das paredes aparentes entre áreas geográficas e enfoca as dinâmicas sociais que moldam as relações entre trabalho, propriedade e educação no/do campo e na cidade.

Por outro lado, essa divisão entre áreas rurais e urbanas também influencia as políticas sociais, como é o caso do PRONERA. Portanto, é importante analisar qualquer tema levando em consideração suas experiências sociais, políticas e culturais, ou seja, explorando toda a complexidade que surge da realidade histórica. Dado que o tema de estudo não se revela imediatamente ao pesquisador, ou seja, não pode ser entendido sem uma investigação utilizando métodos, técnicas e ferramentas de pesquisa, é fundamental adotar abordagens investigativas apropriadas.

Assim, as especificidades que constituem o objeto em questão, ou seja, a sua totalidade, são abordadas, mesmo que essa totalidade não represente uma total abrangência da realidade e muito menos esgote todas as suas facetas. A pesquisa busca desvendar aspectos essenciais do objeto, compreendendo que ele está intrinsecamente ligado a um contexto mais amplo e a uma teia de influências e inspirações que o permeiam.

Ao explorar o objeto de estudo dessa maneira, a abordagem do materialismo histórico-dialético busca ir além das aparências transformadas, aprofundando-se nas

conexões profundas e nas raízes históricas que moldam o objeto em sua complementaridade, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada.

No contexto das políticas sociais onde se insere nossa pesquisa, as categorias “totalidade”, “desigualdades” e “mediação” desempenham um importante papel como ferramentas metodológicas para a análise dos fenômenos em estudo. A categoria “totalidade” nos coloca diante do desafio de compreender a configuração de cada política social em um contexto histórico da luta pela terra no Brasil. Dessa forma, nossa tarefa consiste em identificar os principais determinantes que conectam os aspectos particulares ao todo (o caso do norte do Espírito Santo ao do país), mesmo que a realidade seja mais intrincada e mutável do que nossa capacidade de apreender.

A categoria “desigualdades” nos ajuda a reconhecer as tensões e oposições subjacentes nas políticas sociais e em sua implementação. Ela nos incentiva a investigar os conflitos presentes entre diferentes interesses, atores e forças sociais que moldam a dinâmica das políticas em questão. ***Sobretudo a investida do Capital financeiro sobre o mundo rural, representado pelo agronegócio e a bancada ruralista no legislativo e sua influência nas instâncias de gestão destas políticas.***

A categoria “mediação”, nos auxilia na busca por compreender a complexidade entre os elementos específicos e as estruturas mais amplas. Isso nos possibilita analisar como diversos fatores estão interligados e como as políticas sociais são influenciadas por uma série deles, incluindo questões emocionais, sociais e culturais. Neste caso, a materialização dos cursos pelo PRONERA, a possibilidade de integração do curso com a realidade prática dos assentamentos e a interlocução entre a luta pela terra e a luta por educação.

A aplicação dessas categorias metodológicas nos auxilia a explorar e aprofundar a compreensão das políticas sociais de maneira mais holística e contextualizada. Elas nos instigam a considerar as relações intrincadas que moldam as políticas, reconhecendo que a totalidade não pode ser capturada de forma completa, mas podemos avançar em direção a uma compreensão mais abrangente das dinâmicas em jogo.

A abordagem da “diferença” como categoria de análise do método reconhece que todos os fenômenos sociais são permeados por contradições. Segundo Marx (2015), a transformação da sociedade ocorre por meio das contradições, antagonismos e conflitos. Isso demonstra que o desenvolvimento social não segue uma trajetória linear, natural ou harmoniosa. Para ele, o impulso por trás desse processo é a luta de classes. Isso implica que as políticas sociais, inseridas no contexto de uma sociedade de classes e como

instrumentos do Estado capitalista, são utilizadas para exercer o controle social sobre a força de trabalho. Como resultado, essas políticas são intrinsecamente contraditórias nesse contexto.

Ao abordar as políticas educacionais, a compreensão dessas complexidades e contradições se mostra vital. A implementação de políticas públicas em um país federativo, como o Brasil, envolve particularidades complexas, considerando a atuação de entidades federativas com interesses e prioridades distintas, além de disputas político-partidárias e ideológicas.

É importante destacar a relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, especialmente a classe dominante, na elaboração e operacionalização das políticas públicas. As políticas sociais podem ser consideradas espaços para a conquista de direitos, que podem fortalecer a luta da classe trabalhadora. No entanto, é crucial compreender que a emancipação política não equivale à emancipação humana, como alertou Marx.

Nesse contexto, a mediação emerge como uma categoria central na análise das políticas públicas. Ela possibilita uma visão historicizada de um objeto particular, considerando sua inserção em um contexto mais amplo. A análise das políticas educacionais, como o PRONERA, envolve uma batalha por um novo paradigma educacional que se alinhe com as teorias revolucionárias, tendo em vista a formação da consciência crítica e a transformação social.

Em suma, a “ideologia”, as “desigualdades”, a “mediação” e a compreensão da “dialética” se entrelaçam na análise das políticas públicas, em particular as educacionais, oferecendo uma visão holística e crítica das complexas dinâmicas como envolvimento da instituição. Em nossa pesquisa esta visão exigiu um maior esforço dos arcabouços teóricos que as envolvem, pois, o trabalho de campo que planejamos foi dificultado em razão do estado de Emergência de Saúde Pública Internacional devido a propagação do vírus SARS-CoV-2 que causa a doença COVID-19, altamente letal à população humana entre os anos de 2020 a 2023<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu relatos sobre múltiplos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China. Esses casos estavam associados a uma nova variante de coronavírus até então desconhecida em humanos. Em 7 de janeiro de 2020, autoridades chinesas confirmaram a identificação desse novo tipo de coronavírus, que posteriormente foi denominado SARS-CoV-2 e é responsável pela doença COVID-19. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sinalizando o mais alto nível de alerta da organização conforme estipulado no Regulamento Sanitário Internacional. Essa medida visou fortalecer a coordenação global, cooperação e solidariedade para conter a propagação do vírus. Em 11 de março de 2020, a OMS

Nossa opção metodológica embasou-se no método qualitativo para análise dos dados, uma vez que a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, análise de documentos, mapeamento e diagnóstico, seguindo as técnicas da História do Tempo Presente. O pesquisador Zoltán Dornyey (2007) aponta que a pesquisa qualitativa é emergente no sentido de que o *design* metodológico não é completamente fixado e fechado previamente, já que detalhes podem surgir e serem incorporados no processo de investigação (FERREIRA, 2018. P. 26) como no caso da adaptação em função da pandemia.

Para elaboração dos questionários; o contato com os entrevistados; a análise das entrevistas e das fontes documentais nos apropriamos das técnicas da História do Tempo Presente, pois acreditamos que estas possibilitam a análise de processos em andamento, permitindo ao pesquisador não apenas examinar eventos isolados, mas também entender a movimentação contínua de fenômenos sociais, políticos e culturais.

A historiadora Marieta de Moraes Ferreira (2013) afirma que: “na verdade, o tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Está inscrito nas experiências analisadas e intervém nas projeções de futuro elaboradas por sujeitos ou comunidades”. Nesse sentido, entendemos que a análise do tempo presente inclui diferentes dimensões, tais como: processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo; um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história<sup>3</sup>; sujeitos históricos ainda vivos e ativos; produção de fontes históricas inseridas nos processos de transformação em curso; temporalidade em curso próximo ou contíguo ao da pesquisa, que é o caso das fontes por nós pesquisadas para compreender as ações do PRONERA no estado do Espírito Santo.

---

classificou a COVID-19 como uma pandemia, indicando sua disseminação em múltiplos países e regiões do mundo. A OMS estimou que até maio de 2023 a COVID-19 resultou em um número significativo de mortes, ultrapassando os 20 milhões. Em dezembro de 2020, as campanhas de vacinação contra a COVID-19 tiveram início na Europa, enquanto no Brasil a vacinação teve início em 17 de janeiro de 2021. Em 5 de maio de 2023, a OMS retirou o alerta para a Covid-19. A decisão foi tomada durante a 15ª sessão deliberativa do Comitê de Emergência do RSI, no qual os membros reconheceram a ampla cobertura da imunização, assim como a tendência de declínio nas taxas de mortalidade, hospitalizações e admissões em unidades de terapia intensiva. No entanto, a Covid-19 continua representando uma ameaça à saúde até o momento atual, sendo ainda classificada como uma pandemia. Disponível em: [https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAiAqNSsBhAvEiwAn\\_tmXQUUAxhZ8JFhL5nD1ZOcRN1na4Ib-UXGCfTANzp4TDrGMkGVQ3IvvBoCeT0QAvD\\_BwE,](https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAiAqNSsBhAvEiwAn_tmXQUUAxhZ8JFhL5nD1ZOcRN1na4Ib-UXGCfTANzp4TDrGMkGVQ3IvvBoCeT0QAvD_BwE,) acesso em 03/01/2024.

<sup>3</sup> Para mais informações sobre Memória e História, consulte o artigo "História do tempo presente e ensino de História", de Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>, acesso em 04/01/2024.

A pesquisa de campo<sup>4</sup> foi desenvolvida com o uso de entrevistas, orientadas por um questionário semiestruturado<sup>5</sup>, realizadas com 12 sujeitos envolvidos na materialização do curso, sendo: 05 egressos do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia; 02 lideranças do MST no estado do Espírito Santo; 02 funcionários da unidade do INCRA – ES e 03 ex-professores que atuaram no curso.

Os egressos do curso entrevistados foram os que possuíam acesso a computador e internet e tinham condições, naquele momento, de participar de entrevistas pelo Google Meet. Os demais egressos não possuíam acesso aos meios eletrônicos, não se sentiam à vontade para gravar as entrevistas ou não responderam ao nosso convite. As duas lideranças do MST eram as que tinham informações sobre o cenário da educação do campo no estado do Espírito Santo e que participaram da materialização do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia ofertado pelo PRONERA no norte do Espírito Santo. Os dois funcionários dos INCRA foram os que acompanharam a materialização do curso e os 03 professores foram os que responderam ao convite para entrevistas *on line*. Nenhum dos entrevistados e nem o pesquisador sentiram-se seguros para realizar as entrevistas presencialmente, devido à insegurança que a COVID-19 trazia à preservação da vida naquele momento.

A comunicação com as lideranças do MST primeiramente ocorreu por e-mail, disponível no site oficial do Movimento. A partir da resposta ao e-mail com contato telefônico seguimos a interlocução pelo aplicativo WhatsApp e Google Meet. As lideranças do MST nos forneceram o contato telefônico de uma funcionária do INCRA e uma egressa do curso, estas nos repassaram o contato telefônico dos demais egressos, funcionários do INCRA e ex-professores do curso. Os sujeitos da pesquisa, foram aqueles que se propuseram a participar.

A limitação de contato presencial foi o maior desafio nesta fase da pesquisa. A mesma ocorreu em um período de muito medo e incerteza quanto aos riscos de vida trazidos pela pandemia. A comunicação virtual embora tenha rapidamente sido aprimorada para o isolamento social imposto naquele período trazia também desafios,

---

<sup>4</sup> As informações quanto ao gênero, raça, idade e endereço dos entrevistados encontra-se nos anexos da presente pesquisa. Considerando o contido no termo de consentimento livre assinado pelo pesquisador e os entrevistados, suas identidades serão preservadas.

<sup>5</sup> A entrevista semiestruturada, conforme descrita por Pádua (2000), envolve a preparação de um conjunto de perguntas sobre o tópico em estudo. Esse formato permite e, por vezes, encoraja o entrevistado a abordar livremente temas relacionados que surgem durante a conversa, em decorrência do assunto principal. Outra abordagem é a aplicação de formulários, onde o entrevistador faz uma série de perguntas diretas e as anota, enquanto está frente a frente com o entrevistado.

tais como a qualidade da conexão de internet, a ausência de equipamentos capazes de garantir uma comunicação precisa; estes foram, entre outras, as maiores dificuldades desta fase da pesquisa. Desta forma, buscamos explorar ao máximo as entrevistas que conseguimos obter, as fontes documentais e a revisão de literatura sobre a história do MST, sobretudo no estado Espírito Santo.

Para compreendermos a relação entre o PRONERA e o curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia ofertado no estado do Espírito Santo, procedemos a uma visita ao Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA) no mês de janeiro de 2021, buscando localizar documentos e sujeitos que nos auxiliassem na compreensão da implementação e os resultados da política na perspectiva dos envolvidos diretos, como educadores e estudantes. Essa visita nos permitiu uma imersão na realidade da escola onde o curso aconteceu e na obtenção de informações de primeira mão sobre os impactos do PRONERA no contexto educacional local. Mais uma vez as restrições impostas pela Pandemia da COVID-19, dificultaram outras visitas à escola bem como aos assentados da reforma agrária da região.

Dessa maneira, conduzimos um estudo qualitativo, já que esse abarca facetas da realidade que não se restringem a dados quantitativos, focando na compreensão das interações sociais. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa lida com o domínio dos significados, motivações, ambições, crenças, valores e atitudes, englobando uma esfera mais profunda das relações, processos e fenômenos. Portanto, a autora destaca a importância de uma discussão epistemológica sobre o "caminho do pensamento" necessário para investigar um tema ou objeto. Ressalta também a necessidade de apresentar e justificar adequadamente os métodos, técnicas e instrumentos operativos utilizados na investigação. Além disso, enfatiza a "criatividade do pesquisador" na articulação de teoria, métodos e achados experimentais, observacionais ou de outros tipos específicos de respostas às indagações da pesquisa (MINAYO, 2010, p.44).

Os procedimentos metodológicos adotados incluíram a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Essas abordagens nos possibilitaram coletar e analisar dados qualitativos, permitindo uma compreensão aprofundada do objeto de estudo, suas contradições, desafios e resistências. As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2020, de forma *on line*, por meio do *google meet*, as mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas. A fase de análise documental ocorreu em três

momentos. O primeiro por meio de uma visita de campo ao CEFORMA, no mês de janeiro de 2021. Em função do isolamento social que ainda impunha algumas restrições nesse período, havia poucos servidores no Centro de formação, a documentação relativa ao curso estava fragmentada e muitos documentos haviam sido recolhidos pela secretaria de estado de educação, quando do processo de reconhecimento do curso, o que atrasou a conclusão dessa fase da pesquisa.

O segundo momento contou com a consulta, na sede da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU – ES) da documentação referente à vida escolar do curso; não tivemos permissão para reproduzir cópia do processo, o que comprometeu a (re)análise dessa documentação. A solicitação para consulta foi feita em janeiro de 2021, mas a autorização pela SEDU para acesso à documentação demorou mais de um ano. Conseguimos acesso à documentação em fevereiro de 2022.

A terceira fase consistiu na consulta ao processo de implementação do curso junto ao INCRA - ES. A solicitação foi realizada em março de 2020, mas sem respostas até abril de 2023, quando fomos recebidos na sede do INCRA e conseguimos cópia da documentação digitalizada para consulta. Importante lembrar que no Governo Bolsonaro (2019 a 2022) o INCRA ficou ligado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e que tinha como ministra a deputada Tereza Cristina, pertencente à bancada ruralista. Ao tomar posse em janeiro de 2023, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, recriou o Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (extinto no Governo Temer) ao qual o INCRA novamente está ligado.

A presente tese está dividida em 04 capítulos. O capítulo 01: **O protagonismo do MST na luta por Terra, Trabalho e educação no Brasil** tem por objetivo pensar a atuação dos Movimentos Sociais do Campo como processo histórico na luta pela Reforma Agrária e de forma associada à luta por uma Educação do Campo no Brasil. O capítulo 02: **Da luta pela Terra à consolidação do PRONERA: Uma história em construção** busca fazer um resgate histórico da implementação da proposta pedagógica adotada pelo MST na construção de suas escolas. O capítulo 03 tem como título **O PRONERA como Política Pública para os Assentamentos da Reforma Agrária no norte do Espírito Santo**; aqui apresentamos as ações do PRONERA no estado do Espírito Santo, tendo como recorte a única turma de curso técnico de nível em Agropecuária ofertado por meio do Centro de Formação Maria Olinda, localizado no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo e o significado dela para os egressos do curso, bem como para a sociedade capixaba. No capítulo 04: **Movimentos**

**Sociais do campo nas primeiras décadas do século XXI – História e Luta em construção**, defendemos a tese de que o capitalismo financeiro, no Brasil, representado pela extrema-direita e, no que diz respeito à reforma agrária, a bancada ruralista e o agronegócio têm inviabilizado a materialização das políticas sociais, historicamente conquistadas pelos movimentos sociais do campo.

Esperamos que este trabalho promova a reflexão sobre a importância do PRONERA na educação do campo no Brasil, especialmente no Espírito Santo. Esperamos contribuir na compreensão do legado desse programa e seu papel na luta da classe trabalhadora, em especial dos trabalhadores da reforma agrária. Acreditamos que a educação desempenha um importante papel na capacitação dos trabalhadores, tanto no campo como na cidade, conforme destacado por Mészáros (2007). Pois a educação tem a função dominante na formulação de estratégias eficazes para transformar as condições sociais existentes e na promoção da autotransformação consciente dos indivíduos para alcançar uma ordem social radicalmente diferente.

## **CAPÍTULO 1 – O PROTAGONISMO DO MST NA LUTA POR TERRA, TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL**

O objetivo deste capítulo é pensar a atuação dos Movimentos Sociais do Campo como processo histórico na luta pela Reforma Agrária e de forma associada à luta por uma Educação do Campo no Brasil. Dessa forma, faz-se necessário evidenciar o pioneirismo do MST nesse processo e o protagonismo dos Sujeitos Coletivos que, por meio da experiência, luta e resistência foram tecendo a proposta pedagógica do movimento e que conseqüentemente tornou-se a base do que hoje é denominado Movimento por uma Educação do Campo, a partir do qual o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária se materializa como Política Pública de Educação para a população assentada e acampada.

### **1.1 A questão da terra e os movimentos sociais do campo**

As mobilizações sociais no campo, a exemplo do que hoje é marca do Movimento Sem Terra – MST<sup>6</sup>, não é recente. Canudos (1893-1897) e Contestado (1912-1916) são exemplos expressivos de revoltas. Os dois movimentos, embora tivessem uma forte influência religiosa - messiânica<sup>7</sup>, foram combatidos intensamente pelo exército, essencialmente porque foram interpretados como tentativas de restauração do regime monárquico, e porque em alguma medida, representavam resistência ao poder local, mais especificamente, à política dos coronéis<sup>8</sup>.

Até a década de 1940, "o messianismo e o cangaço eram as principais formas de organização e expressão da resistência camponesa." (MARTINS, 1995, p. 67). No entanto, a partir da década de 1950, observou-se um aceleração das transformações na estrutura agrária brasileira, acompanhadas de um aumento dos conflitos e do

---

<sup>6</sup> Quando foi fundado, o MST se denominou Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra. Todavia, as palavras "trabalhadores" e "rurais" não sobreviveram na própria sigla, que desde o final da década de 1980 passou a ser Movimento Sem Terra. (STEDILE e FERNANDES, 1999).

<sup>7</sup> O termo messianismo é usado para designar os movimentos sociais em que milhares de sertanejos fundaram importantes comunidades comandadas por um líder religioso e a ele eram atribuídas qualidades como o dom de fazer milagres, realizar curas e profetizar acontecimentos. O messianismo desenvolveu-se em áreas rurais pobres que reagiram à miséria. Seus componentes básicos eram: a religiosidade do sertanejo e seu sentimento de revolta contra a miséria, a opressão e as injustiças das repúblicas dos coronéis. (FAUSTO, 2019).

<sup>8</sup> O coronelismo é uma prática sociopolítica brasileira típica do início do século XX, mais especificamente na Primeira República (1889-1930), quando os chamados "coronéis" exerciam o poder local sobre as camadas mais pobres da sociedade a fim de garantir votos em troca de favores das esferas políticas locais, estaduais e federais. As origens do coronelismo remontam ao século XIX, com o desenvolvimento da Guarda Nacional, quando os cargos de confiança foram nomeados de acordo com relações de influência e troca de favores.

surgimento de novas formas de resistência no campo. Diversas forças competiam pela liderança na organização dos trabalhadores rurais na época, incluindo as Ligas Camponesas, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a Igreja Católica. A disputa pela direção sindical rural envolvia principalmente o PCB, a Igreja e a Ação Popular (AP), que buscavam estabelecer o maior número possível de sindicatos e federações oficiais no campo (COLETTI, 2005, p. 63).

Segundo a pesquisadora Luciana Aparecida A. Azarade de Oliveira (2008), o PCB foi uma força importante no campo, pois exercia hegemonia sobre a direção da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) fundada em 1954. Além disso possuía, ao lado da Ação Popular, forte influência na Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (COLETTI, 2005, p. 66) e teve uma destacada atuação na fundação das Ligas Camponesas em 1945 (FERNANDES, 2000, p. 33).

De acordo com Oliveira (2008), na década de 1960, diversas questões políticas e ideológicas contribuíram para a perda da "centralidade operário-camponesa" na política do PCB, resultando na diminuição da presença do partido no campo. Paralelamente, observa-se uma maior proximidade da Igreja Católica e dos sindicatos com a organização dos trabalhadores rurais.

A cientista social Melina Casari Paludeto (2019) argumenta que, com o fortalecimento das forças contrárias à organização da classe trabalhadora durante a Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil após o Golpe de 1964, houve uma rearticulação dos ideais defendidos pela igreja, que se aproximou das questões sociais e das lutas dos trabalhadores, principalmente por meio da Teologia da Libertação (PALUDETO, 2019, p.41).

O período da Ditadura Civil Militar no Brasil (1964 – 1985) foi marcado por grande repressão, censura, exílio e morte daqueles que tentaram questionar as imposições militares. Mas foi também um período de resistência e consolidação de vários movimentos sociais e sindicais. Esses movimentos, em grande parte, foram inspirados pelo marxismo e pela Teologia da Libertação. Assim, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) promoveu a criação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as quais se disseminaram rapidamente, tanto em áreas rurais quanto nas periferias urbanas, tornando-se um importante espaço para conscientização e organização na luta contra a ditadura. As CEBs também serviram como local para denúncias de expropriação, exploração e violações dos direitos humanos, além de oferecer apoio a grupos sociais oprimidos, como trabalhadores e camponeses (FERREIRA, 2018, p. 32).

Essa tomada de consciência por parte dos setores sociais era urgente, pois devia se contrapor às propostas educativas que até então eram voltadas para o desenvolvimento nacional e a educação profissionalizante. Propostas essas que acabavam por reforçar uma concepção de educação que preparava trabalhadores para as novas tarefas exigidas pela divisão social do trabalho: “preparam-no para o cultivo de um produto determinado ou adestram-no para a execução de uma determinada fase do processo produtivo. ” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1993).

A educação rural no Brasil nesse período serviu, sobretudo, para produzir mão de obra a ser empregada nos grandes latifúndios rurais. Na prática, o objetivo da educação ofertada ao meio rural era, e em grande medida ainda é, manter os filhos dos camponeses conformados e alienados das condições de subordinação social e econômica ditadas por aqueles que, historicamente, dominaram os sistemas de produção agrícola neste país.

Percebe-se que as velhas oligarquias políticas no Brasil se apropriaram da educação e buscam nela alicerçar sua proposta de dominação e perversa atuação (NASCIMENTO; BICALHO. 2019). O que pode ser ilustrado com o alto número de pessoas analfabetas no país, a dificuldade de consolidar uma política de educação de jovens e adultos que mitigue o analfabetismo, o fechamento das escolas do campo e a proposta de da “nova” Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas ações negligenciam o direito à educação para a classe trabalhadora e força a necessidade constante de disputa entre as classes sociais por ideais, ideologias, modos de vida e de exploração.

Arroyo (2011), explica que a educação rural ofertada aos povos camponeses no Brasil estigmatizava-os como atrasados, subdesenvolvidos e alienados. Por décadas, os camponeses tiveram o direito à educação negado, e de tão estigmatizados acabaram por acostumar-se, por vezes, conformam-se, ao não acesso à educação. Os sujeitos, individuais e coletivos, foram cerceados em seu direito a uma educação que instigasse à reflexão, à crítica e às possibilidades de lutas em prol do desenvolvimento sustentável e da inserção social. As velhas oligarquias continuam a perpetrar o fechamento das escolas do campo e a expulsão dos camponeses das suas comunidades, com o intuito de se manterem no poder, ainda nos dias de hoje.

Nessa perspectiva, enquanto os grupos sociais se organizavam, no campo e na cidade, contra a gradativa perda de direitos, a política agrária dos governos militares também se organizava fazendo surgir um novo modelo econômico para o campo – o

Agronegócio. Florestan Fernandes (1975), ao analisar o que ele intitula por “Revolução Burguesa”, explica que no Brasil o poder oligárquico sustenta sua influência sobre o Estado ao mesmo tempo em que as classes mais pobres são excluídas da participação democrática, que, a rigor, se restringe aos “membros das classes possuidoras que se qualifiquem econômica, social e politicamente para o exercício da dominação burguesa” (FERNANDES, 1975, p. 292), principalmente no que concerne ao acesso à educação.

Dito de outra forma, a exclusão dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares da participação democrática equivale a uma “forte associação racional entre o desenvolvimento capitalista e a autocracia das elites” (idem) de forma que no Brasil “é quase impraticável usar o espaço político, assegurado pela ordem legal, para fazer explodir as contradições de classe” (idem, p. 296). Aqui encontramos a chave analítica que nos ajuda a perceber por que as ocupações de terra foram a via de acesso mais adequada para que as vozes das classes trabalhadoras fossem ouvidas. ***As ocupações de terra tornaram-se um método eficaz que vai muito além do direito ao “pedaço de chão”, pois tornou visíveis as demandas das classes excluídas do debate público no Brasil.***

No que diz respeito à Educação, durante o regime civil-militar, houve “uma política educacional preocupada, sobretudo, com a rentabilidade dos investimentos educacionais,” que resultou na “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971” (SOBRAL, 2000, p.04). Na prática, buscava-se a profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, com isso formando maior número de “mão-de obra qualificada” para atender as necessidades mercado, ao mesmo tempo limitando o acesso ao ensino superior aos pertencentes à elite brasileira. Com isso, procurava-se tanto manter fortemente o controle político e social, impedindo as organizações e movimentos de lutarem pelas mudanças estruturais da sociedade, ao mesmo tempo em que buscavam intensificar a produção e ao desenvolvimento capitalista (QUEIROZ, 2004).

Os estudiosos da História da Educação do Campo concordam que a educação rural no Brasil historicamente negou esse direito aos camponeses, especialmente por parte do Estado. No entanto, nas três últimas décadas do século XX, houve uma mobilização e organização significativa dos Movimentos Sociais e Sindicais. Eles não lutaram apenas por uma educação rural, mas por uma educação voltada especificamente para o campo. Essa mobilização foi parte das ações contra a concentração da terra, do poder e do conhecimento (QUEIROZ, 2004).

A década de 1970 no Brasil foi caracterizada por "lutas e resistências coletivas, em busca do resgate de direitos da cidadania cassada e contra o autoritarismo vigente" (GOHN, 2001, p. 53-54). Esse período foi marcado pela organização dos movimentos sociais e pela luta pela democracia. No campo educacional, destacaram-se iniciativas de educação popular, que incluíam educação política, alfabetização de jovens e adultos e formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Alguns setores de igrejas se comprometeram com os movimentos sociais e as lutas dos trabalhadores tanto em áreas urbanas quanto rurais (QUEIROZ, 2004).

Durante essa década, por exemplo, foi criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma organização ligada à Igreja Católica, mas que também conta com a participação de outras denominações religiosas. A CPT atua em defesa dos camponeses, apoiando a luta pela reforma agrária e pela permanência na terra. A articulação dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo com a Igreja Católica, mais especificamente as Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's), fortaleceu um movimento denominado Teologia da Libertação, que buscava uma nova forma de interpretar a bíblia e colocar as questões sociais como centro dessa interpretação. Esse debate se associou com as ideias defendidas por Paulo Freire, por uma educação libertadora e a serviço dos menos favorecidos da sociedade. Nesse período, influenciados por esse movimento de base, surgiram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), primeiramente no Estado do Espírito Santo, mas que logo se expandiu para as demais regiões brasileiras.

As EFAS inovaram adotando a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino. Por essa metodologia, todo o currículo escolar é adaptado à realidade dos estudantes e todo o conhecimento teórico apreendido deve ser aplicado na prática; para isso são destinados dois momentos de aprendizagem distintos, o tempo escola (dedicado ao conhecimento teórico) e o tempo comunidade (destinado à aplicação prática do conhecimento teórico junto à comunidade onde o estudante reside).

Desta forma, compreendemos a Pedagogia da Alternância como uma proposta educacional inovadora e que ganhou respaldo na legislação Brasileira nos últimos anos. Ao valorizar as particularidades da população camponesa, essa proposta de ensino reconhece a interdependência entre a formação em ambiente escolar e na comunidade em que seus sujeitos estão inseridos. O pesquisador Jean Claude Gimonet (2007) argumenta que a Pedagogia da Alternância oferece uma abordagem para a formação escolar e humana que vai além de um mero método, devendo ser vista como um sistema educativo completo (GIMONET, 2007, p. 17). A integração do momento formativo (tempo

escola) com os espaços educativos formais e não-formais (tempo comunidade) enriquece a formação profissional, pois ao vivenciar teoria e prática ao longo da formação, aplicando estas em sua vivência familiar, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais abrangente de suas futuras atribuições e ampliam o pertencimento com o meio em que vivem e a formação profissional.

Em nossa pesquisa, ao que questionamos uma estudante sobre sua percepção sobre a pedagogia da alternância em seu processo formativo, a mesma nos relatou que a princípio não gostou da metodologia, mas que após o retorno do primeiro momento do tempo comunidade não queria outro tipo de formação. Para ela, o curso formou para a vivência no mundo do trabalho e até os dias atuais ela aplica em casa as técnicas agroecológicas que aprendeu. A entrevista considera ademais que a integração do tempo escola e tempo comunidade despertou nela o desejo de prosseguir buscando conhecimentos e aplicando em sua casa.

A Pedagogia da Alternância é inserida no prisma da Educação Popular e da Educação do Campo, em uma perspectiva decolonial<sup>9</sup>. Ambas incorporam princípios de ruptura com os paradigmas hegemônicos e são reconhecidas como uma alternativa para alcançar uma "educação emancipadora, não alienante, que transcende os limites físicos e ideológicos de uma dominação historicamente estabelecida" (PAIVA; MONTEIRO, 2019, p. 5).

Freire (1987) destaca que a identidade cultural do estudante é moldada pelas suas vivências cotidianas. Entendemos que o ambiente em que ele reside exerce influência sobre seus conhecimentos iniciais, pois são saberes que o aluno já possui ao ingressar na escola. Desta forma, o ensino médio integrado à formação profissional deve promover a compreensão crítica de como a sociedade humana funciona e se organiza em suas relações sociais. Esse requisito é essencial para a formação de "indivíduos emancipados, criativos, leitores críticos da realidade em que vivem e capazes de agir sobre ela. Esse domínio também é uma condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo" (FRIGOTTO, 2012, p. 76).

Inicialmente as ofertas nas EFAS eram apenas para turmas do Ensino Fundamental; já na década de 1970, com sua expansão, iniciam-se as primeiras

---

<sup>9</sup> A decolonialidade, ou pensamento decolonial, constitui uma corrente de pensamento amplamente adotada pelo movimento emergente latino-americano. Seu propósito fundamental é libertar a produção de conhecimento da epistemologia eurocêntrica, lançando uma crítica à suposta universalidade atribuída ao conhecimento ocidental e ao domínio da cultura ocidental. As perspectivas decoloniais enxergam essa hegemonia como a essência do imperialismo ocidental. Extraído de: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35968>. Acesso em 02/04/2024.

experiências de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM), posteriormente formação técnica de nível médio (NOSELLA, 2012).

O mercado de trabalho na cidade e no campo na década de 1980 não se mostrava promissor, devido à crise econômica que havia se iniciado no final dos anos 1970. O resultado dessa crise foi uma inflação galopante, estrangulamento do mercado interno e dívida externa em ascensão e conseqüentemente um elevado número de pessoas desempregadas e vivendo em situação de extrema pobreza (OLIVEIRA, 2008, p. 24). Esse cenário, fez com que as pessoas sem emprego e qualquer expectativa de melhoria na qualidade de vida se organizassem nessas ocupações de terra.

Os Trabalhadores Sem-Terra eram antigos posseiros, arrendatários, meeiros, parceiros e pequenos proprietários rurais - que perderam suas terras em função da aplicação da Lei de Terras, da apropriação dos grileiros<sup>10</sup> e da implantação da agricultura com características capitalistas, principalmente devido à mecanização das lavouras – que passaram a fazer parte de uma massa de trabalhadores pauperizados e com expectativas restritas de subsistência. (OLIVEIRA, 2008, p. 24). Deve-se reforçar que essa população passou a viver à mercê das violências daqueles que se diziam “donos das terras”, cada vez mais respaldados pelo Estado.

A década de 1970 é também conhecida no Brasil como o período do “milagre econômico brasileiro”, que no campo vai ser denominado de “Revolução Verde”. Ela trouxe uma série de benefícios para os grandes produtores rurais, como a expansão da fronteira agrícola nas regiões Norte e Centro-Oeste do país. Essa expansão teve contribuição significativa do governo federal, que criou órgãos responsáveis pela adoção das medidas tecnológicas oriundas da “revolução”. Dentre um desses órgãos, podemos citar a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), fundada em 1973.

Entretanto, esta “Revolução” pode ser considerada uma das principais causas do empobrecimento dos trabalhadores do campo, pois eles perderam seus lotes de terra, sítios, chácaras, propriedades que foram ocupados pelos grandes latifundiários, além da perda de trabalho, pois a mão de obra humana tem sido deste então, gradativamente substituída pela mecanização agrícola. Esse cenário ainda é presente no campo em todo o país. Na tentativa de conter essa investida do capital contra o trabalhador do campo,

---

<sup>10</sup> “São diversas, intrincadas e, em geral, eficazes as técnicas de grilagem. Os recursos são variados, desde a simples alteração de números nos títulos ou sua completa falsificação, até complicadas manobras articuladas por advogados inescrupulosos. Um grileiro poderia mandar fabricar um título e apresentá-lo às autoridades pedindo a regularização fundiária, alegando tê-la adquirido de boa fé” (IANNI, 1979, p.169).

diversos movimentos sociais e sindicais surgiram. O Movimento dos Sem-Terra é resultado dessa luta e resistência no campo.

Em 1984, os trabalhadores rurais, que durante a ditadura militar lutavam pela democratização da terra e da sociedade, organizaram o 1º Encontro Nacional, em Cascavel no Paraná. O evento contou com a participação de lideranças do campo de 12 estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima, além de representantes da Associação Brasileira de Reforma Agrária, da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do Conselho Indigenista Missionário e da Pastoral Operária de São Paulo.

Durante esse evento, nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com três objetivos principais: lutar pelo acesso à terra, promover a reforma agrária e impulsionar mudanças sociais no país<sup>11</sup>.

O MST surge com o objetivo principal de promover a reforma agrária, ou seja, distribuir a terra em propriedades menores, para que mais pessoas possam produzir alimentos e sustentar suas famílias. Junto a essa pauta emergiu a luta pela educação, um direito garantido pela Constituição de 1988, mas que não era realidade da maior parte da população do campo.

Se a educação pública no Brasil de forma geral enfrenta diversos problemas, como a falta de recursos, a falta de infraestrutura, a desvalorização dos professores e a falta de investimentos, para a população do campo esse cenário ainda é mais grave, pois em muitos casos essa população nunca teve acesso ao processo de escolarização.

A luta do MST pela reforma agrária também foi e ainda é a luta pela educação para a população do campo ofertada em seus espaços de vivência, respeitando o modo de vida campesino, formando-os com consciência da importância do uso racional da terra, o respeito a suas culturas e com formação técnica que os auxilie a produzir de forma sustentável e menos agressiva ao meio ambiente.

Importante reforçar que a formação profissional integral que atenda à proposta pedagógica do MST requer uma abordagem politécnica, que permita ao estudante desenvolver diferentes modalidades de trabalho com uma compreensão ampla da realidade, sua natureza e historicidade. O objetivo não se restringe apenas a formar técnicos para atuarem localmente, mas profissionais capazes de posicionar-se

---

<sup>11</sup> Extraído de: <https://mst.org.br/nossa-historia/84-86/>, acesso em 23/03/2021.

criticamente na sociedade e compreender como eles e suas comunidades estão inseridos no curso da história.

Por meio do princípio educativo do trabalho, durante os períodos de alternância entre os momentos de formação e os espaços de trabalho, os estudantes têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos técnicos e tecnológicos na própria comunidade. A Pedagogia da Alternância é integrada adequadamente à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), compreende o trabalho humano como um princípio educativo que se baseia nos pressupostos epistemológicos e pedagógicos que permeiam os processos e as relações sociais que envolvem o trabalho. Isso implica romper com a prática educativa fragmentada e fetichizada que promove a dualidade histórica engendrada pelas relações sociais alienantes do capitalismo.

## **1.2 O Movimento Sem Terra no Brasil - “ocupar, resistir e produzir” e a educação**

Neusa Maria Dal Ri (2004, p.88), em seus estudos sobre a Pedagogia do MST, explica que com a expansão dos assentamentos e a promoção de formas de trabalho coletivo pelo Movimento, surgiram novas e urgentes necessidades educacionais. A formação ideológica e política dos membros precisou ser redefinida, dado que a luta ocorre tanto nas esferas política quanto econômica. As atividades produtivas exigem conhecimentos técnicos específicos, mas o sistema de educação oficial, apesar de valioso em muitos aspectos, não proporciona a formação política adequada para os membros do MST nem a formação econômica necessária para o trabalho coletivo. Em resposta a essa constatação, o Movimento se empenhou em desenvolver uma pedagogia própria e realizar diversas ações para aplicá-la na prática (DAL RI, 2004, p. 88).

Compreende-se, dessa forma que o MST necessitou elaborar uma proposta pedagógica própria, para que as famílias assentadas e acampadas, ao mesmo tempo que se inserem na luta, possam se qualificar e se organizar coletivamente. Para Paludeto (2019), essa proposta pedagógica busca uma inserção do indivíduo dentro da luta de classes, revelando a luta pela terra como um processo complexo e contínuo por meio do planejamento educacional, constituindo coletivos de trabalhadores do campo que buscam superar a brutal e violenta agressão do latifúndio agroexportador sobre eles.

No caso do Espírito Santo, o pesquisador Adelar João Pizetta (1999) cita que tão logo iniciaram o processo de ocupação de terra, em 1984, os Sem-Terra organizaram a

primeira escola. O pesquisador segue afirmando que no caso capixaba, “rompendo as cercas de arame, havia a necessidade de se romper as cercas do analfabetismo e da ignorância – excluídos que foram do acesso ao conhecimento” (PIZETTA, 1999, p. 149)

Bernardo Monçano Fernandes (2000), em seu livro *A formação do MST no Brasil*, indica que esse movimento foi organizado de maneira endógena, coletiva e teve a ocupação como resposta à constante grilagem das terras. A opção pelo método de ocupação de terras tornou-se uma ação prática de resistência camponesa. Fernandes (2000) explica que esse movimento elaborou um novo modelo de ação organizacional para os movimentos de reforma agrária ao desenvolver experiências de trabalho coletivo e produção familiar nos acampamentos e assentamentos. (FERNANDES. 2000 p.32)

Fernandes (2000) prossegue citando que entidades como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT) foram os maiores apoiadores do MST, quando de sua criação na década de 1980. Essas organizações juntas lutavam por “(...)uma reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Em suas ações, os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações”. (FERNANDES. 2000, p.33)

Com o fim da Ditadura Civil Militar, em 1985, foi eleito Tancredo Neves como Presidente da República; no entanto, com sua morte antes de tomar posse, assumiu o vice José Sarney, representante dos interesses do agronegócio. A partir daí o MST se organiza enquanto Movimento Social e mostra resistência ao governo, lançando o lema “Terra não se ganha, se conquista”. Pressionado pelo MST, o Estado lança no mesmo ano o Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA.

José de Souza Martins (1997), em seu artigo *A questão Agrária Brasileira e o Papel do MST*, cita que os latifundiários do período, percebendo a possibilidade de implementação da Reforma Agrária por meio do PNRA, se organizam politicamente, formando a União Democrática Ruralista (UDR), tendo o apoio de banqueiros e empresários favoráveis ao agronegócio, com o objetivo de eleger deputados e senadores de forma a inviabilizar a implementação da reforma agrária. Evidencia-se aqui, que os ataques às políticas de reforma agrária, proteção indígena e quilombola não são uma

novidade na história da classe trabalhadora do campo brasileira. O que hoje é conhecido como bancada ruralista, surgiu ainda na década de 1980 com a sigla de UDR<sup>12</sup>.

Bernardo Monçano Fernandes (2008) em seu artigo “O MST e as reformas agrárias no Brasil”, explica o que diferencia e o que se assemelha entre os ruralistas da UDR e o Agronegócio, no Brasil, ao qual é destacado que as relações entre ruralistas e o agronegócio são complexas e multifacetadas. Na década de 1980, muitos ruralistas se integraram ao agronegócio, seja através da produção direta ou do arrendamento de suas terras para grandes corporações. Os ruralistas são majoritariamente compostos por pecuaristas e produtores de soja e cana-de-açúcar. Os latifundiários, donos de vastas áreas de terras, encontraram no modelo do agronegócio uma maneira de utilizar essas terras para a expansão de cultivos como soja e cana, seja arrendando ou diretamente produzindo. Embora o latifúndio tradicionalmente mantenha muitas terras improdutivas, o agronegócio impulsiona a conversão dessas áreas para monoculturas de larga escala. Esta transformação, de pastagens para plantações de soja ou cana, exemplifica como a junção de improdutividade e alta produtividade atua como um obstáculo às políticas de reforma agrária (FERNANDES, 2008, p. 4).

Desta forma, a alternativa que o MST encontrou no final da década de 1980 e início da década de 1990, para oferecer resistência a esta frente foi construir alianças com a Via Campesina, promover atividades em articulação com o Movimento de Trabalhadores Sem Teto – MTST, auxiliando na organização das ocupações de prédios públicos. A Via Campesina é uma articulação de organizações de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e de povos indígenas, que reúne mais de 100 milhões de membros da Ásia, África, América e Europa. No Brasil participam desta articulação: MST, CPT, Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e Pastoral da Juventude Rural (PJR).

---

<sup>12</sup> A UDR foi fundada informalmente como uma organização regional em 1985, na cidade de Presidente Prudente. No ano seguinte, em Goiânia foi fundada a UDR Nacional, sediada em Brasília, como resultado de uma significativa mobilização dos grandes proprietários rurais do Brasil, tendo em vista defender seus interesses na Assembleia Constituinte de 1987. Essa atuação se concentraria principalmente na defesa dos direitos de propriedade, que consideravam ameaçados pela esquerda, favorável à realização da reforma agrária no país. Como resultado da atuação dos ruralistas, a Constituição de 1988 preserva os direitos de propriedade rural em terras produtivas. Após as conquistas dos ruralistas na Constituinte e entendendo que as ameaças ao direito de propriedade estavam afastadas, verificou-se uma desmobilização da entidade. A UDR de Presidente Prudente ficou praticamente inativa de 1994 até o final de 1996, quando foi reativada no Pontal do Paranapanema em razão do recrudescimento dos conflitos com o Movimento dos Sem-Terra. Extraído de: <http://www.udr.org.br/historico.htm>, acesso em 24/03/2021.

Simone Maria de Souza (2003), em sua pesquisa de mestrado, explica que solidificadas as alianças com os partidos políticos, sindicatos e com a Via Campesina, o MST priorizou a consolidação da organização do movimento nos estados, por meio da formação de seus quadros políticos; o objetivo era tornar coeso o projeto político do movimento no país. No Espírito Santo não foi diferente: a Igreja e os novos sindicatos também funcionaram como agentes mediadores na conformação da trajetória do MST no estado (BUSSINGER, 1992). Em 1983 a CPT, junto aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR's), começou um trabalho de mobilização dos trabalhadores rurais desempregados que viviam na periferia do município de São Mateus, na Favela Pé Sujo. Foram criadas Comunidades Eclesiais de Base como um espaço comunitário para discutir sobre a realidade vivida e a necessidade de se reivindicar terras para morar e plantar. Articulando o discurso religioso ao político, a CPT incentivou a luta por terra na região (BUSSINGER, 1992). No capítulo 04 abordaremos mais detalhadamente a atuação do MST no Espírito Santo, bem como as ações voltadas à educação do campo nesse estado.

Souza (2003), Caldart (2012) e Kolling (2012) narram que a luta do MST não se limitava ao direito à Terra, mas à escola, às formas de trabalho, à saúde e à integração na vida social. Outra estratégia adotada nessa arena política foi apoiar candidaturas de partidos de esquerda para garantir espaço na esfera institucional. A União Democrática Ruralista (UDR) havia se consolidado como uma frente de embate direto ao MST, com representação expressiva no Congresso Nacional, criando leis e emendas para inviabilizar a reforma agrária. (SOUZA. 2003, p.31)

O MST tem em sua filosofia de ação e luta social a compreensão de que tudo é possível ser conquistado por meio da luta; é nessa filosofia que eles se inspiram para construir sua proposta pedagógica. Nesse processo pedagógico dialético, os sujeitos coletivos do movimento percebem que, da mesma forma que lhes é retirada a Terra, sua cultura, suas raízes e seu modo de viver, lhes é tirado o direito à educação, a escola. Para Caldart (2004), o movimento elaborou seu programa de reforma agrária com preocupações centradas em seu caráter político e no compromisso de assegurar a continuidade da luta, além de aumentar o envolvimento da sociedade com a questão da Reforma Agrária no Brasil. Nesse contexto, torna-se evidente que a vinculação da escola às questões específicas de cada assentamento é crucial, mas insuficiente. Se os assentamentos não se conectarem com a luta maior do Movimento, seu futuro como espaços de dignidade estará em risco. A escola do MST participa dessa discussão, onde

certos detalhes começam a perder importância, como a presença da bandeira do MST na escola, o tipo de canções nas brincadeiras das crianças e a resposta à pergunta "você é sem-terra?". Surge, então, uma nova dimensão na proposta: a preocupação com a preservação da identidade histórica do Movimento e de seus integrantes (CALDART, 2004, p. 169-170).

Em diálogo com Caldart (2004), Paludeto (2019) sublinha que o MST cria sua escola de acordo com a elaboração de uma proposta pedagógica crítica, considerando o contexto histórico da luta pela terra. Uma educação que dialogue com a realidade social do Movimento é uma necessidade, pois conforme eles defendem, o modelo oficial de ensino tem conteúdos que naturalizam sua condição de atrasados e alienados.

No Espírito Santo a primeira ocupação de terra foi em 1985, quando se originou o Assentamento Nova Vitória, localizado no município de Pinheiro, no Norte do Estado. A consolidação do MST no Espírito Santo contribuiu para alavancar o movimento em todo país<sup>13</sup>. Na década de 1990, o MST se tornou um movimento nacional, solidificando-se nos estados do Pará, Mato Grosso, Tocantins e no Distrito Federal, fazendo-se presente em todo o território nacional. Desde 1986, o Movimento intensificou as discussões a respeito da organização do trabalho e da produção nos assentamentos. Bernardo Monçano Fernandes (2000), explica que o MST aprimorou suas estratégias de luta a partir das experiências vividas:

(...) Conhecedores das conquistas e fracassos da histórica luta camponesa e da lógica do desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo, os sem-terra determinaram como princípio do MST: **não separar nunca nas lutas pela terra e pela reforma agrária a dimensão econômica da dimensão política.** (FERNANDES, 2000, p. 02. Grifo nosso)

A década de 1990 é emblemática na luta do MST. A eleição de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995) como presidente do Brasil revelou sua opção econômica de abertura do país à agenda neoliberal. Conseqüentemente, houve intensificação das privatizações, abertura econômica ao capital estrangeiro e incentivo à expansão do agronegócio. Nesse contexto, o MST passa a realizar ocupações massivas de terra. Esse embate resultou em muitos massacres aos sem-terra e pouca efetivação das suas

---

<sup>13</sup> Extraído de: <https://mst.org.br/2016/03/29/assentados-comemoram-30-anos-de-lutas-e-conquistas/>, acesso em 10/06/2021

reivindicações. Em 1995, o massacre de Corumbiara<sup>14</sup> em Rondônia e em 1996 o massacre de Eldorado dos Carajás no Pará, escancararam os limites da questão agrária brasileira e deram voz a seus principais protagonistas: os sem-terra (FERNANDES, 2000, p.3).

Essa investida dos latifundiários ao MST, embora com muita violência e mortes de trabalhadores assentados, culminou na consolidação do movimento na luta de classes representada pelo Capital (Agronegócio) sob o Campo. Esse fortalecimento do Movimento dos Sem-Terra pode ser considerado como uma tomada de consciência destes enquanto classe. Eduard P. Thompson (1987) em seu livro *a Formação da Classe Trabalhadora na Inglaterra* nos ajuda na compreensão dessa consolidação do movimento enquanto classe: o processo, no qual os camponeses que não possuíam terra percebem nos outros camponeses a mesma necessidade e organizam-se. Nesse processo, eles se fizeram e ainda se fazem como um novo sujeito social chamado “Sem-Terra”, com consciência e identidade comum que os insere na luta por terra e justiça social.

Thompson (1987, 9), ao analisar o significado do fazer-se da classe trabalhadora inglesa, ou seja, compreendê-lo como um processo ativo, que se deve tanto à ação quanto aos condicionamentos relata que: “A classe trabalhadora não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente no seu próprio fazer-se”. Analisando o MST, percebemos que sua organicidade se constitui na década de 1990, mas é resultado de um processo histórico anterior de exclusão da classe trabalhadora à posse da terra e de sua luta pela mesma. Ou seja, os sem-terra não surgiram entre a década de 1980-90 como sujeitos prontos, tampouco como uma categoria analítica dada, a partir da criação do MST, mas emergiu como resultado da experiência e da luta dos camponeses, que continua até os dias atuais, reformulando sua forma de atuação perante as metamorfoses do capital.

---

<sup>14</sup> O conflito começou quando policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra que estavam ocupando uma área, resultando na morte de 10 pessoas, entre elas uma criança de nove anos e dois policiais. Em agosto de 1995, cerca de 600 camponeses haviam se mobilizado para tomar a Fazenda Santa Elina, tendo construído um acampamento no latifúndio improdutivo. Na madrugada do dia 9, por volta das três horas, pistoleiros armados, recrutados nas fazendas da região, além de soldados da Polícia Militar com os rostos cobertos, iniciaram os ataques ao acampamento. Extraído de: <https://mst.org.br/nossa-historia/94-95/>. Dezenove sem-terra foram mortos pela Polícia Militar do Estado do Pará. O acampamento próximo à fazenda Macaxeira surgiu em setembro de 1995. No dia 5 de novembro daquele ano, a fazenda foi ocupada. Em 10 de abril de 1996, cerca de 2.500 sem-terra que estavam acampados na região, junto de outros manifestantes do MST, totalizando 4.221 pessoas, começaram uma marcha de quase 900km até a capital Belém em protesto contra a demora da desapropriação de terras, principalmente dos 40 mil hectares da Fazenda Macaxeira, que consideravam ociosos. A Polícia Militar foi encarregada de tirá-los do local, porque estariam obstruindo a rodovia BR-155, que liga a capital do estado, Belém, ao sul do estado. Extraído de: <https://mst.org.br/nossa-historia/96-2/>, acesso em 30/03/2021.

## **CAPÍTULO 2 – DA LUTA PELA TERRA À CONSOLIDAÇÃO DO PRONERA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO**

O objetivo deste capítulo é fazer um resgate histórico da implementação da proposta pedagógica adotada pelo MST na construção de suas escolas. Nele trataremos dos fundamentos históricos e filosóficos adotados pelo MST de forma geral.

### **2.1 As Pedagogias do MST**

Para a Pesquisadora Neusa Maria Dal Ri (2004), o MST possui uma especificidade que o diferencia dos demais movimentos e organizações populares, pois não operacionaliza a política de maneira convencional, enfatizando em sua prática três elementos que se articulam mutuamente: “(...) ações diretas que questionam certos estágios de propriedade capitalista; a ocupação de terras como instrumento crucial de luta; e a organização da produção visando a articular o trabalho associado” (DAL RI, 2004, p.85). Para esses sujeitos, trabalhadores não urbanos e em sua maioria desempregados, a pauta de luta que os aproxima é a reivindicação por terra e o direito a ter direito, colocando em questão a política agrária do país que sempre privilegiou uma pequena elite burguesa, excluindo a maior parte da população brasileira.

Historicamente, o mesmo processo que priva os Sem-Terra e boa parte da população à propriedade fundiária, lhes impede o acesso à educação. Dessa forma, a luta por uma educação no campo para os sujeitos do campo, nasce ao mesmo tempo que a luta pela terra, tornando-se uma das principais bandeiras de luta defendidas pelo MST, conforme explicitam as palavras de um de seus dirigentes:

Quando a gente começou a mobilizar as nossas primeiras ocupações a partir de 1979, no MST uma das primeiras coisas que a gente percebeu é que era impossível não ter escola para nossa meninada estudar. E num intervalo de tempo menor a gente percebeu não só (que) as nossas crianças precisam estudar, mas os jovens, os adultos... então a luta por escola, ela surge junto com a luta pela terra dentro do movimento. (VICENTE, 2011, P. 68).

A citação acima foi extraída da fala de Gilmar Felipe Vicente, liderança do MST na Paraíba, numa mesa redonda durante o I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, realizado em 2011 e traz um testemunho da percepção do MST quanto à importância da educação para a consolidação de seus processos e lutas.

O MST percebeu, ainda no seu processo de consolidação, a necessidade de uma pedagogia própria para que as famílias acampadas e/ou assentadas continuassem na luta, qualificando-se e organizando a produção. Dito de outra forma, foi necessário propor um modelo pedagógico que envolvesse os sujeitos na luta de classes, que os introduzissem, em luta nos coletivos de trabalhadores do campo na busca pelo direito à terra, à escola, à vida digna que muitas vezes foi brutalmente retirado, em alguns casos até violentado, pelo latifúndio agroexportador.

Gilmar Felipe Vicente (2011) contextualiza que ao debater este modelo pedagógico, ficou evidente que a luta do movimento por educação nos assentamentos, não caberia dentro da concepção de educação e escola proposta pelo Estado. Dessa forma, o MST organizou uma pedagogia própria que contemplasse as especificidades da luta do movimento. Segundo Roseli Caldart (2004, p.169), existe no MST uma pedagogia de luta social que compreende que tudo é possível ser conquistado pela luta e que a luta é capaz de educar as pessoas.

Percebe-se então que a luta pela terra caminha lado a lado com a luta por educação e por políticas públicas que reconheçam os sujeitos Sem Terra em sua totalidade, desde as relações de produção, nas ocupações, na organização social, até a formação total nos assentamentos. (VICENTE, 2011, p. 69). A elaboração de uma proposta pedagógica própria para os assentados do MST trouxe o questionamento sobre a possibilidade de que ao "(...) lavrar a terra, trabalhando-a para que se produza em vida alimentos, beleza, também seria possível lavrar o ser humano, justamente para que se produza e reproduza na plenitude de sua humanidade, no seu fazer-se humano (CALDART, 2004, p.221).

Para Clarice Aparecida dos Santos (2012), o modelo de educação criado pelo MST e que posteriormente se tornaria o Movimento Por uma Educação do Campo, instituiu uma nova concepção de política pública, construída no coletivo e por sujeitos concretos, territorializados, inseridos num movimento contra hegemônico, com o intuito de alterar a correlação de forças, capaz de instituir novos direitos e universalizá-los. Universalizá-los a partir de uma concretude, que consiste na diversidade (SANTOS, 2012, p.210).

Dentre os vários documentos produzidos pelo MST que tratam da educação, selecionamos o "Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990 – 2001", produzido pelo Setor de Educação do MST, publicado no Boletim de Educação nº 13 no ano de

2005<sup>15</sup>, para analisar a perspectiva de educação por eles defendida. Neste dossiê encontram-se os principais documentos de referência adotados pelo MST na fundamentação de seu processo educativo, entre os anos de 1990 a 2001. O documento evidencia logo na sua apresentação qual é a concepção de Educação que o Movimento buscou implementar e que hoje encontra-se bem consolidado, embora ainda em construção.

Conforme destacado pelo MST a escola tem a função de preparar futuros militantes do Movimento para a transformação social. Esse preparo inclui capacitar as crianças a transformar a realidade e construir novas perspectivas, enfrentando os problemas concretos nos assentamentos ou acampamentos, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma visão social mais ampla. A escola consegue isso ao garantir o conhecimento da realidade, preparar para o trabalho, educar com base em novos valores, desenvolver a consciência organizativa, promover a participação coletiva democrática e incentivar a participação nas lutas sociais concretas (MST, 2005, p. 8).

Percebemos, assim, que para o MST, escola e luta são categorias sociais indissociáveis. É dessa percepção do processo formativo, inseparável da luta e da realidade nos assentamentos e acampamentos, que a educação pautada pelo MST se consolida e se torna uma prática contra hegemônica, questionando a lógica da educação formal proposta pelo Estado, que segue a lógica do capital, neste caso representada pelo agronegócio.

O Dossiê apresenta a preocupação dos militantes em aprimorar a educação para a população camponesa e romper com o modelo de educação formal. Desta busca surge a crítica ao modelo de Educação Rural que não forma e nem transforma os camponeses, bem como a proposta de fortalecimento do movimento Por uma Educação do Campo, onde o fortalecimento da mobilização pela Educação do Campo não apenas amplia a luta pela universalização do direito à educação e à escola, mas também engendra um projeto educacional intrinsecamente ligado às lutas de resistência dos camponeses e à transformação social. Essa abordagem valoriza não somente a prática educacional, mas também os sujeitos envolvidos, estabelecendo um diálogo profícuo entre suas vivências no campo e as teorias produzidas a partir da mesma perspectiva de classe e de ser humano, possibilitando uma educação mais inclusiva, contextualizada e comprometida com a emancipação social (MST, 2005, p.10).

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/>, acesso em 14/06/2001.

O Dossiê traz ainda a dimensão de luta de classes e a necessidade de um debate constante quanto a essa concepção de Educação, seu aprimoramento e comprometimento com a formação integral dos assentados e acampados, bem como os camponeses de forma geral.

Nesta reflexão sobre a escola o dossiê propõe uma inversão na abordagem do processo pedagógico, destacando que a sala de aula não é o único, e talvez nem mesmo o principal, espaço educativo da escola. Sugerindo que o planejamento escolar e a intencionalidade pedagógica devem considerar não apenas o tempo das aulas, mas também outros espaços e tempos onde ocorrem as relações sociais, que são fundamentais para a formação do ser humano (MST, 2005, p. 10).

Desta forma, a Pedagogia do MST é, portanto, uma proposta pioneira e inovadora, que questiona a lógica educacional vigente. No currículo instituído pelo Estado, os conteúdos curriculares neutralizam a condição emancipatória dos sujeitos em formação, mantendo-os reificados e alienados. A Proposta do MST consiste em uma educação voltada à realidade social do Movimento, elaborada por eles e com a participação dos sujeitos coletivos de direito, objetivando sempre a formação crítica e participativa de todos aqueles que se inserem no processo formativo.

## **2.2 Do movimento Por uma Educação do Campo à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Nasce o PRONERA.**

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco na luta pela democracia no Brasil. No que diz respeito à educação do campo, percebemos que, nesse período, a luta pela terra abriu caminho para a construção de uma proposta pedagógica democrática de educação para a população do campo, dos quilombos, das aldeias indígenas, das águas e das florestas. Nessa proposta, os sujeitos de direito puderam propor o modelo de escola que realmente atenderia às suas demandas e ao desenvolvimento social do campo, amparados.

A década de 1990 foi emblemática na constituição do que hoje é definido como Educação do Campo no Brasil. Se, por um lado, a ampliação dos direitos sociais se consolidou por meio da Constituição Federal e posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) de 1996, por outro lado, a luta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo se intensificou, principalmente a partir da eleição do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no ano de 1993. Ao ser eleito, FHC

colocou em prática sua agenda neoliberal e dentro desta, abriu caminho para a consolidação do agronegócio enquanto estratégia econômica.

As propostas neoliberais e o predomínio do agronegócio no país não dialogavam com as pautas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Estes movimentos passaram a ser criminalizados e a reforma agrária, ainda incipiente, passa a ser inviabilizada. Esses embates são um exemplo da luta de classes dos dias atuais: por um lado, o agronegócio representa os interesses do capital e, por outro lado, os movimentos sociais e sindicais do campo, aqui em maior expressão o MST, representam a classe trabalhadora. O resultado desses embates, foi na década de 1990 e volta a ser nos dias atuais, de vitória do capital, muita violência, morte e perda de direitos para a população do campo.

A resposta dos movimentos sociais e sindicais do campo, liderado pelo MST, mas também com forte presença da CONTAG e da CPT foi a ampliação das ocupações de terra, pressionando o debate por Reforma Agrária. Nos primeiros anos da década de 1990 várias marchas, ocupações, manifestações foram organizadas, como forma de lutar por direitos. As principais reivindicações do período eram por direito à terra para ter condições dignas de vida e cidadania.

O Massacre de Eldorado dos Carajás, se tornou símbolo desta luta<sup>16</sup>. Após o assassinato de 21 (vinte e um) trabalhadores rurais, os protestos e as reivindicações ganharam destaque no cenário nacional e internacional, obrigando o Governo Federal a incluir a Reforma Agrária e a Educação como políticas públicas para o campo. O Movimento denominado “Por uma Educação do Campo” nasce nesse momento de luta e resistência à investida do capital.

Cresce, nesse período, a reivindicação de melhorias para a educação em áreas rurais. A proposta era de se construir uma política pública, a partir das experiências dos sujeitos de direito do campo, que garantisse o direito a uma educação ofertada no local onde eles vivem, com sua participação na construção da proposta pedagógica, respeitando seus valores, costumes e as particularidades do campo.

Roseli Caldart (2005) explica que a educação do campo começou a ser pensada como um paradigma e área do conhecimento que considera a educação a partir das comunidades camponesas, dos seus territórios, suas escolas, sua produção; que valoriza

---

<sup>16</sup> Em 2021, o MST lembrou os 25 anos do Massacre de Eldorado dos Carajás em todo o país. Os protestos destacaram a impunidade perante os constantes assassinatos no campo e a injustiça às vítimas do Massacre. Veja mais em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/04/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-25-anos-e-segue-como-simbolo-de-impunidade-no-campo.shtml>, acesso em 22/04/2021

a cultura e o protagonismo dos trabalhadores rurais e suas reivindicações. Para o pesquisador Bernardo Mançano Fernandes (2011), nesse período, as universidades e os centros de pesquisas também se organizavam na produção de metodologias e referenciais teóricos para compreender as novas configurações que se formavam no campo brasileiro. Nas palavras do pesquisador: “ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2011.p.136).

Essa proposta colocava em xeque o modelo de educação rural que era proposta pelo Estado e que, em muitas regiões do Brasil, ainda não mudou. Uma proposta pedagógica com o objetivo de oferecer mão de obra para o agronegócio, que padroniza as práticas educativas, tratando a educação como mercadoria ou como um serviço e não como um direito dos trabalhadores.

Podemos considerar o período de 1995 a 1998 como a fase de efervescência na luta do Movimento, principalmente com a ampliação de ocupações de terras em todo o país, que vai se consolidar com a Marcha Popular<sup>17</sup> pelo Brasil, reunindo cerca de cem mil pessoas em Brasília, no ano de 1997.

Entre as ações propostas na Marcha de 1997 estava a realização de um evento nacional para discutir a educação no campo. Assim, foi consolidado o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) com o apoio da Universidade de Brasília (UNB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros. A pesquisadora Mônica Castagna Molina (2003) observa que nesse encontro foram discutidas questões emergentes da Marcha Nacional pela Reforma Agrária de abril de 1997, relacionadas à situação política da época, especialmente a oposição às políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique Cardoso, além de demandas específicas por políticas públicas de educação para a população das áreas de Reforma Agrária (FERREIRA, 2018, p. 22).

---

<sup>17</sup> Um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás, no dia 17 de fevereiro de 1997, cerca de 1.300 Sem Terra iniciam a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária. O objetivo era chegar em Brasília no dia 17 de abril, exatamente um ano após o Massacre. Os Sem-Terra partiram de três pontos diferentes do país e, por dois meses, atravessaram a pé diversos municípios do Brasil. Uma das colunas, com integrantes dos estados do sul e São Paulo, partiu da capital paulista com 600 pessoas. Outra, com o pessoal de Minas, Espírito Santo, Rio e Bahia, saiu de Governador Valadares (MG) com 400 integrantes. A terceira coluna, com militantes de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Goiás e Distrito Federal, partiu de Rondonópolis (MG) com 300 pessoas. O percurso de cada coluna foi de cerca de 1.000 km. Milhares de Sem Terra marcham mil km e são recebidos por 100 mil pessoas em Brasília. No dia 17 de abril, dia da chegada em Brasília, cerca de 100 mil pessoas receberam os Sem Terra demonstrando solidariedade e simpatia pela luta por Reforma Agrária. Extraído de: <https://mst.org.br/nossa-historia/97-99/>, acesso em 22/04/2021.

Em nossa dissertação de mestrado, apontamos que O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) assumiu um papel importante ao atrair a atenção nacional para as demandas dos movimentos sociais rurais por políticas públicas destinadas à Educação do Campo. Esse evento foi significativo por promover parcerias e cooperação entre os movimentos sociais, instituições de ensino e o Governo Federal na elaboração de programas específicos para a Reforma Agrária (FERREIRA, 2018. p. 21).

Além dos trabalhadores assentados e acampados da reforma agrária<sup>18</sup>, o encontro contou com a participação de representantes de várias universidades brasileiras<sup>19</sup>. Neste encontro foram apresentadas experiências desenvolvidas pelas universidades em parceria com os assentamentos da reforma agrária. Importante destacar que até aquele momento não havia no país ações governamentais de educação para a população do campo. As parcerias entre universidades e MST ocorriam por meio de projetos de extensão.

Os debates que aconteceram no ENERA estavam relacionados aos problemas econômicos, sociais e educacionais dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Molina (2003) explica que se analisou da educação infantil à educação de jovens e adultos. Para a pesquisadora, as principais conclusões mostraram que “apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela Reforma Agrária” (MOLINA, 2003, p.50).

Molina (2003), segue explicando que durante o Encontro, os educadores do MST realizaram uma reunião com os representantes das Universidades ali presentes. Nesta reunião foi lançado um desafio às Universidades de se criar uma rede nacional de universidades para apoiar ações contra o analfabetismo nos assentamentos, o que era apontado como o maior desafio a ser enfrentado pelos educadores da reforma agrária (MOLINA, 2003. p.52).

---

<sup>18</sup> O Conselho dos Reitores das Universidades Brasileira - CRUB, já atuava junto ao então Ministério Extraordinário de Política Fundiária em questões relativas à Reforma Agrária. Essa foi uma iniciativa do Governo FHC para mostrar à sociedade que o governo estava empenhado em encontrar alternativas para equacionar os conflitos agrários do período. Depois de algumas reuniões entre o Ministro e a presidência do CRUB foi articulado o Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária. (MOLINA, 2003. p. 54)

<sup>19</sup> (...)em dois de outubro do mesmo ano, representantes de universidades - Universidade de Brasília - UNB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP — reuniram-se na UnB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos. (MANUAL DE OPERAÇÕES DO PRONERA. 2004, p. 13).

Nesse evento foi criada uma comissão que tinha como objetivo apresentar no III Fórum das Instituições de Ensino Superior em apoio à Reforma Agrária, que aconteceria em novembro de 1997, uma proposta de educação para a população assentada. Participariam deste evento os reitores pertencentes ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e representantes do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF. Nas palavras de Mônica Molina (2003): “Começou-se a montar a estrutura do que seria o PRONERA, constituindo-se a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual a destinar às universidades os objetivos do Programa”.

O III Fórum foi realizado em 6 e 7 de novembro de 1997 em Brasília - DF. A apresentação da proposta de intervenção das universidades no trabalho de educação nos assentamentos e acampamentos foi aprovada e coube ao Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária<sup>20</sup> da Universidade de Brasília, a tarefa de dar sequência às articulações visando a criar mecanismos reais para a implementação de um programa de caráter nacional (MOLINA, 2003.p.54).

A partir dos debates do I ENERA e da forte pressão social daquele período, causada principalmente após o Massacre de Eldorado dos Carajás, o Governo Federal se viu pressionado a acatar a proposta de educação para os assentados e acampados da reforma agrária apresentada no III Fórum das Instituições de Ensino Superior de Apoio à Reforma Agrária. Foi instituído, assim, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA<sup>21</sup>, por meio da Portaria 10/98 de 16 de abril de 1998, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

---

<sup>20</sup> O Conselho dos Reitores das Universidades Brasileira - CRUB, já atuava junto ao então Ministério Extraordinário de Política Fundiária em questões relativas à Reforma Agrária. Essa foi uma iniciativa do Presidente FHC para mostrar à sociedade que o governo estava empenhado em encontrar alternativas para equacionar os conflitos agrários do período. Depois de algumas reuniões entre o Ministro e a presidência do CRUB foi articulado o Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária. (MOLINA, 2003. p. 54).

<sup>21</sup> Para Geógrafo Bernardo Mançano Fernandes existem dois tipos de Políticas Públicas: (...) “As políticas compensatórias, quase sempre são elaboradas de cima para baixo com o objetivo de controle político das populações subalternas e as políticas emancipatórias que, quase sempre, são elaboradas de baixo para cima com o objetivo de construir autonomias relativas e formas de enfrentamento e resistência na perspectiva de superação da subalternidade. O PRONERA nasceu da proposição de movimentos camponeses e se consolidou como política emancipatória em constante disputa (FERNARDES, 2012 p. 3 – 4).

### **2.3 PRONERA – Duas décadas de educação para os/as Assentados/as da Reforma Agrária.**

O PRONERA é referência na história da Educação do Campo no Brasil, por ter sido a primeira política pública implementada a partir da reivindicação dos Movimentos Sociais e Sindicais no Campo. Sua estrutura pedagógica contou com a experiência do MST, mais especificamente os trabalhos do Setor de Educação. É o PRONERA que faz de fato a Educação do Campo se tornar prática. Santos (2012) afirma que A Educação do Campo surgiu como uma resposta às demandas dos movimentos sociais, refletindo as mudanças significativas na sociedade civil em termos de valores e práticas, e foi estabelecida como uma política do movimento social em favor dos camponeses.

Nesse sentido, Caldart (2008) evidencia a perspectiva de Educação que se propunha pelos Movimentos Sociais e Sindicais no período e que se tornou a base teórica da concepção do PRONERA. Assim, percebe-se que a Educação do Campo é um conceito dinâmico, em constante evolução, especialmente por buscar compreender um fenômeno em processo de formação histórica. Nesse sentido, a discussão conceitual também está em constante movimento. A base material da Educação do Campo requer que ela seja constantemente abordada dentro da interação entre os aspectos do campo, políticas públicas e educação. A relação muitas vezes tensa entre esses elementos é o que caracteriza a singularidade histórica do que chamamos de Educação do Campo (SANTOS, 2007, p. 69 – 70).

Percebe-se ainda que o objetivo central do PRONERA é o fortalecimento da educação nas áreas da reforma agrária objetivando desenvolver, pleitear e coordenar projetos educacionais que atendam a realidade dos sujeitos do campo.

Ainda durante a realização do I ENERA em 1997, ficou acordado que a prioridade do programa seria o combate ao analfabetismo nos assentamentos priorizando cursos de alfabetização de jovens e adultos assentados e acampados. Para tanto, era necessário também a oferta de cursos de formação de professores para atuar nesses espaços. Da demanda de formação de professores, percebeu-se a possibilidade de o PRONERA funcionar de forma verticalizada, garantindo formação desde a alfabetização, formação técnica de nível médio até cursos de nível superior (FERNANDES et al. 2008).

Entre os dias 28 de janeiro e 02 de fevereiro de 1998, se reuniram na UNB, em Brasília, representantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Sem-Terra,

membros da CONTAG, representantes das Universidades que compunham a comissão Pedagógica do Fórum das Instituições de Ensino Superior (IES) de Apoio à Reforma Agrária, para construir o documento básico que subsidiaria as ações do PRONERA. (MOLINA, 2003. P.55). O resultado dessas reuniões foi a elaboração do I Manual de Operações do PRONERA, que vigorou até agosto de 2021.

Mônica Molina (2003), destaca o pioneirismo dessas reuniões, por ser a primeira vez que os Movimentos Sociais “sentavam à mesa” para debater e propor suas demandas na elaboração do que viria a ser uma política pública de educação para a população do campo. Na redação do Manual de Operações do PRONERA, foi descrito como objetivo geral do Programa o fortalecimento da educação nos assentamentos, por meio da estimulação, proposição, criação, desenvolvimento e coordenação de projetos educacionais específicos para o campo, descreve ainda, que é essencial tais ações para promover o desenvolvimento rural sustentável. Capacitar os membros das próprias comunidades para a execução desses projetos não apenas fortalece o vínculo com a comunidade, mas também garante uma abordagem mais adequada e contextualizada às necessidades locais. Essa preocupação com a educação rural não apenas visa à transmissão de conhecimento, mas também à promoção de práticas sustentáveis que garantam a preservação do ambiente e o bem-estar das comunidades rurais.

O Manual definiu inicialmente a estrutura organizacional do Programa, que foi posteriormente aprimorada pelo II Manual de Operações de 2004. O Programa opera em dois níveis: nacional e estadual. A gestão nacional é conduzida pela Direção Executiva e pela Comissão Pedagógica Nacional. A Direção Executiva, composta por servidores do Incra, é responsável pela administração e gestão do Programa. A Comissão Pedagógica Nacional, composta por representantes da Coordenação Nacional, universidades, movimentos sociais e sindicais, e do Ministério da Educação (MEC), é responsável por orientar e definir as ações político-pedagógicas do programa (Manual de Operações, 2004, p. 19-20).

De acordo com o Manual de Operações de 2004, as populações contempladas pelo PRONERA são os jovens e adultos dos projetos de assentamento estabelecidos pelo Incra ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja uma parceria formal entre o Incra e o órgão estadual. Em 2011, um novo Manual de Operações foi elaborado para atender às exigências do Decreto Nº. 7.352/2010, expandindo a abrangência do Programa para incluir a "população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos

de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF, conforme o Decreto N<sup>o</sup>. 6.672/2008; alunos de cursos de especialização promovidos pelo Incra; professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e demais famílias cadastradas pelo Incra" (Manual de Operações, 2011, p. 06).

A leitura dos Manuais de Operação do PRONERA nos leva a concluir que esse Programa, desde sua criação, representa uma política pública que se destinou a desenvolver uma dinâmica participativa e mobilizadora em torno da promoção da Educação do Campo. O PRONERA passa a ser um exemplo de como deve ser executada uma política pública, ao respeitar "(...) o aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos", bem como agregar as "(...)possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições sociais" (SOUZA, 2007, p. 69)

A considerar o período histórico em questão, em que o agronegócio se afirmava no país como modelo econômico para o campo, os objetivos do PRONERA, propostos no manual supracitado, revelam-se como um paradigma da educação rural, como aponta Clarice Aparecida dos Santos (2012), contrária a lógica do mercado (aqui representada pelo agronegócio), traz a ideia de que a essa população, basta um acréscimo marginal de instrução, isolando-os de um processo mais amplo de condições de acesso ao conhecimento. Ao propor no documento que projetos educacionais utilizem metodologias específicas para o campo, o PRONERA se torna protagonista na prática educacional, assegurando aos sujeitos do campo uma proposta educacional que dialoga com sua realidade e desafia os currículos formais, propostos pelo Estado nas suas mais distintas instituições de ensino.

Em 2001, o PRONERA foi integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que desde então é encarregado de sua implementação. A Lei n<sup>o</sup> 11.947/2009 oficializou o PRONERA como uma política pública de educação do campo, e o Decreto 7.352/2010, que o regulamentou, definiu os seguintes objetivos para o Programa:

- Proporcionar educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), em todos os níveis de ensino;
- Aperfeiçoar o acesso à educação para o público do PNRA e PNCF;

- Contribuir para o desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação dos beneficiários do PNRA e PNCF, das famílias cadastradas pelo INCRA e dos profissionais que atuam em atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010). O PRONERA abrange o apoio a projetos nas seguintes áreas:
- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- **Educação profissional integrada ao ensino médio, por meio de cursos técnicos, superiores e de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento;**
- Capacitação e formação educacional de professores;
- Educação continuada e formação escolar de professores do ensino médio, seja na modalidade normal ou em nível superior, por meio de licenciaturas e cursos de pós-graduação;
- Produção, edição e organização de materiais didáticos necessários para a execução do PRONERA;
- Realização de estudos, pesquisas, seminários, debates e outras atividades para subsidiar e fortalecer as ações do PRONERA (BRASIL, 2010).

Para a implementação dos projetos no contexto do PRONERA, o INCRA estabelece contratos, convênios, termos de cooperação ou outros acordos similares com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, além de órgãos e entidades públicas.

Conforme descrito no Manual de Operações do PRONERA, o fundamento político-pedagógico do Programa está baseado na interconexão entre educação e desenvolvimento territorial sustentável, reconhecida como uma condição essencial para a melhoria do modo de vida da população participante nos projetos. Isso é sustentado pelos seguintes princípios fundamentais:

- a) Democratização do acesso à educação, garantindo aos jovens e adultos dos assentamentos uma educação pública, democrática e de qualidade;
- b) Inclusão, expandindo as condições de acesso à educação como um direito social fundamental por meio da participação e gestão nos projetos;

c) Participação, com as demandas educacionais sendo identificadas pelas comunidades das áreas de reforma agrária;

d) Interação, com ações realizadas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino e comunidades assentadas;

e) Multiplicação, visando à ampliação de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, além de garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária;

f) Participação social, com uma gestão participativa na qual as responsabilidades são compartilhadas por todos os envolvidos nos projetos pedagógicos (BRASIL, 2016).

Portanto, o PRONERA, enquanto política pública, busca contribuir significativamente para concretizar o direito à educação de qualidade, desde a alfabetização até a pós-graduação, para jovens e adultos das áreas de reforma agrária. Isso inclui a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica, e a formação de professores para as escolas dos assentamentos, promovendo assim a educação no e do campo e fortalecendo economicamente, socialmente, politicamente, culturalmente e eticamente o território rural.

### **2.3.1 O PRONERA no Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1997 a 2002).**

Desde sua concepção, a Gestão do PRONERA coube ao então Ministério Extraordinário de Política Fundiária<sup>22</sup>, posteriormente ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, este sob responsabilidade da Coordenação de Educação do Campo vinculada ao Incra. As ofertas de cursos se dão por meio de convênio assinado entre o INCRA e Universidades, Institutos Federais e, num primeiro momento, escolas sob responsabilidade dos Movimentos Sociais. Molina (2003. P.57) ressalta que os primeiros 08 (oito) convênios, por opção da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, foram para alfabetizar 07 (sete) mil trabalhadores rurais.

O ano de 1999 foi de intensas mobilizações dos Movimentos Sociais e Sindicais junto aos deputados considerados de esquerda para que o PRONERA fosse inserido na

<sup>22</sup> O Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) tornou-se o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 2003, no Governo Lula (Lei Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003). A Medida Provisória nº 726, de 12 de maio de 2016, assinada pelo Presidente Michel Temer, extingue o MDA e transfere suas competências para o Ministério do Desenvolvimento Social. O Decreto nº 8.780, de 27 de maio de 2016, transfere as competências do MDA, que estavam com o MDS, para a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário - Casa Civil da Presidência da República. Com o Decreto N. 9.667/2019 o Presidente Jair Bolsonaro, retira o Incra da estrutura administrativa da Casa Civil e passa para o Ministério da Agricultura, o que significou o desmonte total da Reforma Agrária.

Lei de Diretrizes Orçamentárias -LDO. Intini (2004) e Assis (2007) narram que foi um período de tensões e disputas na arena política. Segundo os autores, ao menos 14 sedes das superintendências regionais foram ocupadas nesse período com reivindicação para a não interrupção dos cursos. Essas mobilizações obtiveram êxito, conforme relata Mônica Molina (2003. P. 57) “Ao término do ano haviam sido liberados R\$ 9,4 milhões. (...) Foram assinados 40 convênios com 31 universidades, com 20 estados e no Distrito Federal.”

No ano de 2000 os desafios na execução do PRONERA começaram a acentuar-se. Primeiramente, a dificuldade em receber recurso do Governo Federal se seguiu. A Secretaria do Orçamento Federal (SOF) exigia que as ações do PRONERA, por se tratar de ações educativas, deviam tramitar pelo Ministério da Educação, negando assim a liberação do recurso para manutenção dos convênios em aberto, bem como contemplação de novas propostas. Novamente os Movimentos Sociais e Sindicais, representantes da Comissão Nacional do PRONERA tiveram que se articular para garantir, via emenda parlamentar, recursos para a continuidade dos projetos. (MOLINA, 2003.p. 58)

O não repasse financeiro impactou os cursos em oferta, os quais tiveram que ser paralisados em alguns estados. Molina (2003.p. 58) que à época era membra da Comissão Pedagógica Nacional, relata que nesse período foi possível perceber inúmeros tipos de pressão sobre o Programa, a exemplo da inviabilização das reuniões da Comissão Nacional para deliberar sobre as propostas de novos cursos.

No mesmo ano o Incra decidiu diminuir a representação das universidades na Comissão Pedagógica, resumindo sua representação para apenas uma das universidades parceiras de todo país. Essa mudança na Comissão Pedagógica Nacional impactaria o Programa de forma geral e suas possibilidades de atuação, como veremos à frente.

A partir daí, até o ano de 2003, o Incra passa a exercer forte controle na execução do Programa, alegando que “o MST mandava no PRONERA e o Incra não tinha controle das ações do Programa” (MOLINA, 2003.p. 59). Dentre as ações de controle, podemos citar a criação de uma Direção Executiva e um Colegiado Executivo com integrantes do Incra. E a obrigatoriedade de aprovação dos novos convênios, primeiro pela Coordenação Geral de Projetos Especiais, para só depois poder ser executado.

Molina (2003) considera que essas mudanças significaram um retrocesso na mística do Programa e principalmente uma perda de autonomia dos Movimentos Sociais

e dos parceiros nas definições do PRONERA, além de ir contra a principal característica do mesmo contida em seu Manual de Operações que era “uma gestão participativa e colegiada, com efetiva integração dos movimentos sociais”. (MOLINA 2003.p. 59)

Os últimos anos do Governo FHC (2001 – 2002) foram de ataques direto ao MST, buscando colocar em xeque sua legitimidade enquanto movimento social. Veículos de comunicação nacional com o apoio da grande mídia, vendiam uma imagem do MST como inimigo, baderneiro, formado por invasores e não merecedores do apoio do Estado.

Molina (2003) segue explicando que apesar das estratégias do Governo para inviabilizar o PRONERA, a resistência dos Movimentos Sociais e Sindicais garantiram a força necessária para manter sua continuidade. No ano de 2002, Luís Inácio Lula da Silva vence as eleições presidenciais, dando fôlego aos Movimentos Sociais e apoiando a continuidade do Programa.

Molina (2003) descreve que, no desfecho de 2002, após as eleições presidenciais e a ascensão do governo Lula, ocorreu uma alteração na dinâmica política, permitindo que os representantes dos movimentos sociais recuperassem parte do espaço que haviam perdido na Comissão Pedagógica Nacional. Com a nova administração na autarquia encarregada da Reforma Agrária, o PRONERA passou por uma reestruturação no organograma do Incra, deixando a Coordenação de Projetos Especiais para se vincular diretamente ao Gabinete da Presidência do Incra.

Mesmo com as dificuldades orçamentárias e a intervenção autoritária do Incra sobre o Programa, observa-se que de 1997 a 2002, milhares de Jovens e Adultos foram alfabetizados em assentamentos em todo o país. Outra conquista dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo nesse período foi a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução nº. 01/2002, da Câmara de Educação Básica. Nela, estava contida a principal reivindicação dos sujeitos do campo quanto à educação: “uma educação com parâmetros próprios” (SANTOS, 2012. p.50), “(...)que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais”. (MOLINA, 2003. p.76)

Em novembro de 2002 ocorreu o I Seminário Nacional por uma Educação do Campo, na UNB em Brasília. Nesse evento houve uma ampliação na participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, a exemplo do Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e a Pastoral da Juventude Rural – PJR (SANTOS, 2012. P.51). Uma das pautas do Seminário era a necessidade de ampliação

do PRONERA, com a proposta de verticalização da alfabetização até os cursos de pós-graduação em nível de Mestrado e Doutorado. (MOLINA, 2003.p.73).

Clarice Aparecida dos Santos (2012. p.52) narra que no encerramento do Seminário foi apresentado por um representante do então Presidente Eleito, Lula, um documento intitulado “Educação do Campo – Declaração de 2002”, que tinha entre outras propostas, a criação, pelo Ministério da Educação, de uma coordenação específica para tratar da Educação do Campo. Podemos afirmar que esse documento foi um marco na história da Educação do Campo, que teve o PRONERA como seu grande precursor, pois aquilo que havia sido reivindicado no I ENERA começava a se materializar e a Educação do Campo como Direito passa a ocupar espaço nas políticas do Estado.

### **2.3.2 O PRONERA nos Governos Luís Inácio Lula da Silva – Lula (2003 – 2010)**

A eleição de Lula para Presidente da República em 2002, trouxe esperança para os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, pois havia uma sinalização do Presidente eleito de alavancamento da Reforma Agrária e apoio às políticas públicas que esses movimentos sempre haviam reivindicado. Entretanto, é importante destacar que, conforme sinalizou o historiador Lincoln Secco (2011), o governo Lula não rompeu com o avanço das políticas neoliberais de FHC. Contudo, característico de uma política de reconciliação das classes, Lula demonstrou uma sagacidade política que seu antecessor carecia. Ele implementou uma transferência de renda para os mais pobres por meio de programas sociais, como o bolsa-família, o que contribuiu significativamente para obter forte apoio popular. Além disso, medidas como o aumento real do salário-mínimo, o programa "luz para todos", o crédito consignado e a manutenção e expansão do sistema social foram aspectos fundamentais de sua gestão (SECCO, 2011, p. 205-206).

No que diz respeito à Reforma Agrária e a Educação do Campo, Bernardo Mançano Fernandes (2012) considera que, embora se esperasse mais agilidade do governo na realização dessas políticas, os resultados de fato foram conseguidos pelas constantes exigências dos Movimentos Sociais e Sindicais, que participaram intensamente na proposição e realização de políticas públicas, acompanhadas de intensivas manifestações para garantir o mínimo implementado (FERNANDES, 2012. P.2). Em outras palavras, coube aos Movimentos Sociais e Sindicais seguir ocupando os espaços e resistindo para garantir a efetivação de suas reivindicações.

Em 2003, como resposta às reivindicações do II Seminário por uma Educação do Campo, o Ministério da Educação cria um grupo de trabalho permanente de Educação do Campo, por meio da Portaria nº. 1.374/2003 – MEC, com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas públicas para a Educação do Campo. Esse grupo estava sob responsabilidade da Diretoria de Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Educação Básica. Dos trabalhos desse grupo, foi organizado um Seminário, em novembro de 2003, com o objetivo de debater em parceria com os Movimentos Sociais e Sindicais, Universidades e representantes das diferentes esferas da administração pública as referências para uma Política de Educação do Campo. (SANTOS, 2012, P. 52-53).

Ainda em 2003, foi publicada a segunda edição do Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), que redirecionou as políticas públicas para o campo, possibilitando aos assentados a geração de renda, acesso aos direitos fundamentais (energia elétrica, saneamento, saúde e educação). Dessa forma, a execução do PRONERA foi impulsionada. Ao mesmo tempo que o II PNRA trazia novos debates e possibilidades para a Reforma Agrária, a Educação do Campo como um todo e o PRONERA de forma específica, entrava em uma fase de expansão.

De acordo com o elucidado por Clarice Aparecida dos Santos (2012), O fortalecimento do PRONERA, programa vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e ao Incra, é notável tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Houve um aumento significativo no orçamento anual destinado ao programa, acompanhado pela diversificação e expansão dos cursos oferecidos, incluindo agora cursos de nível superior. Esse crescimento refletiu diretamente no aumento do número de participantes, que saltou de cerca de 120 mil para aproximadamente 400 mil entre os períodos de 1998 a 2002 e de 2003 a 2008, respectivamente. Além disso, mais universidades foram envolvidas na implementação dos cursos, demonstrando um engajamento cada vez maior das instituições de ensino superior na promoção da educação no campo (SANTOS, 2012,p. 53).

A pesquisadora lembra que no período de 2003 a 2008 houve um aumento significativo de cursos de formação de educadores em nível médio (Magistério), a criação dos cursos de: Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, Licenciaturas em: Geografia, História, Letras e Artes (SANTOS, 2012, p. 53). Uma das principais reivindicações dos Movimentos Sociais e Sindicais era que a educação ofertada à população do campo deveria dialogar com sua realidade. Assim, foram implementados cursos em nível superior de Direito, Gestão de Empresas Sociais, Agronomia, Medicina Veterinária, entre

outros, todos com o currículo dialogando com a realidade camponesa e utilizando a Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica. Santos (2012, p. 53) reforça ainda que nesse mesmo período houve uma expressiva oferta de cursos técnicos de nível médio em Agroecologia, Saúde Comunitária, Agropecuária, Meio Ambiente, Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outros.

Percebe-se que o PRONERA começa a ser executado em acordo com as propostas estabelecidas nos seus documentos norteadores. Ou seja, ofertando cursos de forma verticalizada à população do campo nas mais diversas áreas do conhecimento, possibilitando a construção do conhecimento crítico e a percepção da população assentada e acampada sobre seu papel na sociedade e sua conscientização enquanto sujeitos de direito.

Esse movimento de consolidação da Educação do Campo e o fortalecimento do PRONERA enquanto Política Pública fez com que em 2004 fosse editado o III Manual de Operações do PRONERA<sup>23</sup>, por meio da Portaria/Incra nº. 282 de 16 de abril 2004.

Entre o final de 2004 e o início de 2005 o INCRA passa por uma reestruturação, abrigando a Coordenação Geral de Educação do Campo, que passou a ser a responsável pelo PRONERA. Segundo o Servidor do INCRA Nelson Marques Félix<sup>24</sup>, em seu artigo sobre a História do PRONERA, em 2004, foi aprovado no orçamento da União mais 30 bilhões de reais para a implementação de novos projetos do PRONERA em todo o país (FELIX, 2015, p.38).

O período entre 2003 e 2006 foi um momento de consolidação da Educação do Campo no Brasil. O diálogo do Governo Federal com os Movimentos Sociais e Sindicais, a política de transferência de renda do Governo Lula para Programas Sociais e o combate à pobreza, foram determinantes para essa consolidação. Vários eventos para pensar, debater e fortalecer a Educação do Campo ocorreram nesse período, além da implementação de novos Programas de Educação para a população do Campo, sob responsabilidade do MEC, a saber o PROJÓVEM – Saberes da Terra (2005), destinado à Educação de Jovens e Adultos do Campo de todo o país e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (2006).

---

<sup>23</sup> Em 2001, o Programa é incorporado ao INCRA. É editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações.

<sup>24</sup> O artigo “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): História, estrutura, funcionamento e características”, foi publicado no Livro “PRONERA: Experiências de Gestão de uma Política Pública”, organizado por Maria de Fátima Almeida Martins e Sonia da Silva Rodrigues, sendo publicado no ano de 2015 pela Compacta Gráfica e Editora -SP.

Em 2005, é publicada a primeira Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), um esforço conjunto entre o Incra/PRONERA e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. O trabalho dos pesquisadores deu origem a um banco de dados das ações de educação em assentamentos da reforma agrária, reunindo principalmente as ações do PRONERA no período de 1998 a 2004.

O pesquisador Ramofly Bicalho Santos, em seu artigo sobre a História da Educação do Campo no Brasil (2017), ressalta que a experiência acumulada pelo PRONERA influenciou na elaboração de novas Políticas Públicas com vistas ao desenvolvimento do Campo a partir da educação, a exemplo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, criado em 2007, através do MEC e com gestão centralizada na então Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECADI<sup>25</sup>. O objetivo desse Programa era apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas de ensino superior de todo o país, com foco principal na formação de educadores nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio para atuar em escolas rurais. (SANTOS, 2017, p. 217).

A partir de 2008, o PRONERA passa por um período de decréscimo em sua execução, devido a sérias investidas da elite latifundiária, representada pela Bancada Ruralista<sup>26</sup> na Câmara dos Deputados, bem como por diversas denúncias junto ao Ministério Público Federal, contra a formalização de convênios para a oferta de curso pelo PRONERA em parceria com os Movimentos Sociais. Esses obstáculos objetivavam, principalmente, impedir o acesso da população camponesa a cursos superiores considerados socialmente de maior status, tais como, Direito, Medicina Veterinária e Agronomia.

Essas denúncias foram encaminhadas ao Tribunal de Contas da União (TCU), que entre outros, instituiu o Acórdão<sup>27</sup> nº.2.653/2008 referente a um convênio assinado em

---

<sup>25</sup> O Governo Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, extinguiu a SECADI, promovendo um retrocesso no campo dos direitos educacionais, com uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

<sup>26</sup> Em 2002 foi criada uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Reforma Agrária – CPMI da Terra e Urbana; nela, os ruralistas apontavam para “precárias condições de escolarização dos agricultores”, levando a ideia que ao MST cabia parcela do “atraso” no processo educacional. O relatório final dessa CPMI foi encaminhado ao Tribunal de Contas da União, dando origem a auditorias nos convênios do Governo Federal com entidades vinculadas ao MST, as quais desenvolviam ações no campo da educação. (SANTOS, 2016, p. 49).

<sup>27</sup> Um acórdão consiste em uma manifestação proferida por um órgão judicial, sobre a aplicabilidade de um determinado direito a uma situação específica. (GUIMARÃES, 2012).

2005 entre o Incra e a Fundação de Apoio ao Ensino Superior Público Estadual – FAESPE - MT, com execução pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, de um curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia e Socio economia Solidária para assentados da reforma agrária dos estados do Mato Grosso, Rondônia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Paraná, com financiamento pelo PRONERA. No Acórdão, consta que tal convênio havia sido objeto de denúncias quanto a supostas irregularidades tanto na aplicação dos recursos pela União, quanto no que se referia à execução dos projetos implementados pelo PRONERA (FÉLIX, 2015).

A partir dessas denúncias, seguiram ao Incra, por meio do acordão, determinações que afetaram a legitimidade dos regulamentos do PRONERA, contidos no Manual de Operações de 2004, vigente na época. Dessa forma, o Incra não pode firmar novos convênios para ofertas de cursos pelo PRONERA. A partir daí, coube ao Incra, por meio da Coordenação de Educação do Campo e os Movimentos Sociais e Sindicais se mobilizarem para encontrar um caminho para o prosseguimento das ações do PRONERA (FÉLIX, 2015).

Após muita luta e resistência dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, várias reuniões e recursos do INCRA ao TCU, contra a paralização das ações do PRONERA, em agosto de 2010 ocorreu uma reunião com participação do Incra, representantes do Movimentos Sociais ligados ao PRONERA e o Presidente do TCU, com o objetivo de solicitar um novo acordão favorável aos recursos do Incra, na oferta de novos cursos pelo PRONERA. A mobilização social surtiu efeito. O TCU editou o Acordão 3.269/2010, autorizando o retorno das atividades do PRONERA, desde que se adequasse a alguns itens (FÉLIX, 2015).

Para o analista do Incra, Nelson Marques Félix (2015) essas adequações modificaram a estrutura e funcionamento do PRONERA, o que significou avanços e retrocessos. O novo Acordão exigiu uma reelaboração do Manual de Operações de 2004, retirando o escopo de gestão participativa e autonomia didático pedagógica do PRONERA. O novo Manual de Operações, que teve vigência a partir de 2011, assumiu um caráter restritivo, limitando a possibilidade de materialização de uma gestão compartilhada com os Movimentos Sociais e Sindicais. Entretanto, para o Analista, todo o processo gerado pelas determinações do TCU contribuiu para a Regulamentação do PRONERA como uma política pública para a Educação do Campo (FELIX, 2015, p.191).

Ainda em 2010, momento importante no debate e afirmação do Programa que havia passado por um período de instabilidade, ocorreu o IV Seminário Nacional do

PRONERA, realizado na Câmara dos Deputados em Brasília. O evento tinha como pauta a Reforma Agrária e a Educação do Campo. Ao final do seminário, a luta dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo logrou grande conquista com a assinatura, pelo Presidente Lula do Decreto n°. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que regulamentava a Política Nacional de Educação do Campo. Neste decreto, o PRONERA deixa de ser um Programa e passa a ser uma Política Pública de Educação para os assentados e acampados da Reforma Agrária. (FELIX, 2015, p. 39).

### **2.3.3 O PRONERA no Governo Dilma - 2011 a 2016.**

Em 2010 ocorreram eleições para a Presidência da República; Dilma Rousseff, candidata apoiada pelo então Presidente Lula, foi eleita ao cargo de Presidente da República no Brasil. No que diz respeito à Reforma Agrária ela seguiu o modelo que era executado pelo seu antecessor, o que não agradava aos Movimentos Sociais e Sindicais.

Em entrevista ao site do MST o membro da coordenação nacional do movimento, João Pedro Stedile, realizada em 07 de janeiro de 2014, enfatiza que a reforma agrária se estagnou neste período, ao mesmo tempo a concentração fundiária e expansão do agronegócio no país, reforça a forte presença do capital internacional sobre a agropecuária brasileira<sup>28</sup>.

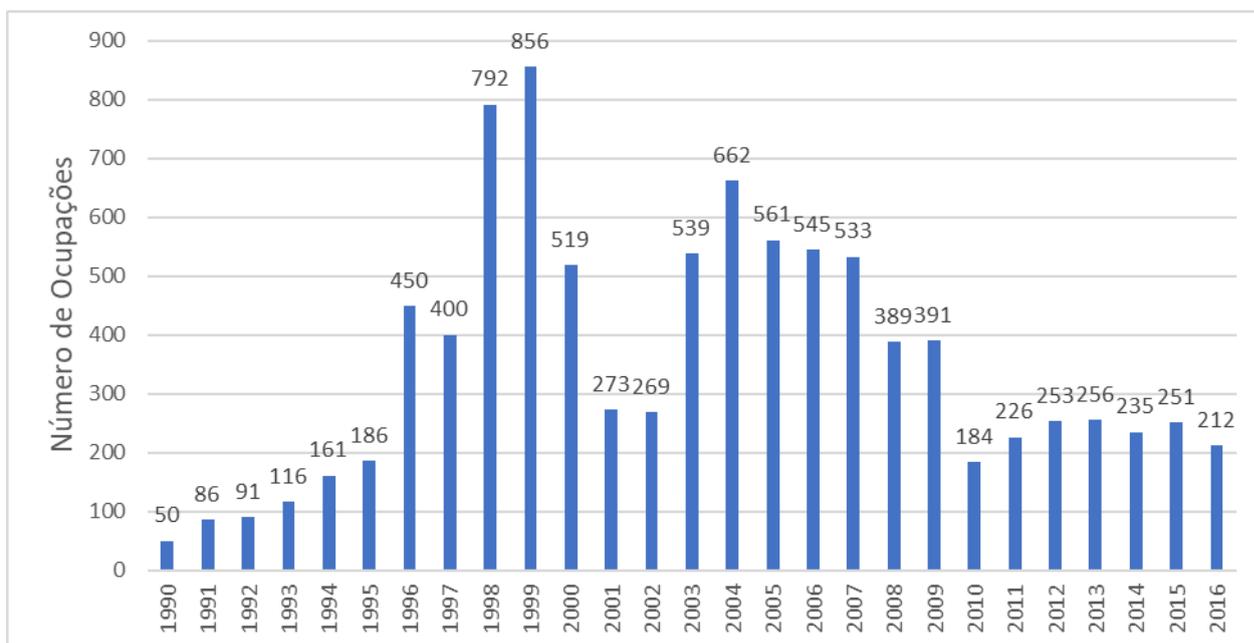
Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no primeiro mandato de Dilma pouco foi feito em relação à Reforma Agrária, sobretudo pela opção política em dar maior abertura para o agronegócio. Para o Instituto Socioambiental<sup>29</sup>, esse período apresentou um dos piores resultados no que se refere às políticas destinadas à Reforma Agrária desde a redemocratização. Como justificativa para o pequeno número de assentamentos criados, o Governo Federal adotou a estratégia de priorizar a “qualidade” ao invés da quantidade, através do aumento da oferta de crédito para os pequenos agricultores, o que se confirma quando observamos os números de novos assentamentos da reforma agrária entre os anos de 2010 a 2016, no gráfico abaixo.

---

<sup>28</sup> Extraído de: <https://mst.org.br/2014/01/07/joao-pedro-stedile-avanco-do-capital-no-campo-impede-a-reforma-agraria/>, acesso em 02/04/2024.

<sup>29</sup> O Instituto Socioambiental é uma organização da sociedade civil brasileira, sem fins lucrativos, fundada em 1994, para propor soluções de forma integrada a questões sociais e ambientais com foco central na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos. Extraído de: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa>, acesso em 05/05/2021.

## GRÁFICO 01 – ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA – 1990 a 2016



Fonte: Data Luta 2017

Embora Dilma tenha sido eleita por um partido político de esquerda (Partido dos Trabalhadores – PT) e com plataforma de governo com propostas favoráveis à classe trabalhadora, percebe-se que em seu governo não houve ruptura com o neoliberalismo, mas sim uma ampla aliança com setores de ponta do capital, no caso da Reforma Agrária, o Agronegócio.

Em 2013, o governo de Dilma anunciou mudanças no programa de reforma agrária, incluindo a titulação definitiva das terras através da "emancipação" dos assentamentos. Essa medida foi interpretada pelos Movimentos Sociais e Sindicais como um sinal de que o executivo não estava inclinado a aumentar os processos de desapropriação e, conseqüentemente, a ampliação da Reforma Agrária (FIRMIANO; MAFORT, 2018).

Com a crise econômica global do capitalismo a partir de 2008, o governo Dilma enfrentou dificuldades para manter uma linha política de conciliação de classes, priorizando o capital, mas também fazendo algumas concessões aos trabalhadores. Isso resultou em inúmeros cortes no orçamento que afetaram significativamente as políticas públicas voltadas para a agricultura familiar e os já escassos recursos destinados à reforma agrária (FIRMIANO; MAFORT, 2018).

Esse cenário fez com que os Movimentos Sociais e Sindicais se organizassem como resistência, realizando ocupações e acampamentos para pressionar o Governo

Federal a executar as agendas por eles defendidas, a saber: terra, trabalho, saúde e educação para a população do campo. O MST coloca na pauta de luta um novo lema: “Reforma Agrária Popular”<sup>30</sup>.

Esta luta passa a incorporar temas como a sustentabilidade da terra, da água e das sementes. Percebe-se aí, uma mudança programática que ganha força no VI Congresso Nacional do MST. A partir desse evento, a educação também adquire características específicas e detalhadas. É evidenciada a defesa de um novo modelo de produção no campo, conhecido como agroecologia. Este não é apenas um termo ou uma mudança semântica, mas sim uma alteração conceitual, representando um novo padrão de produção e reprodução da vida (PALUDETO, 2019, p.207).

As bases que sustentam a defesa do padrão produtivo da agroecologia derivam de uma crítica ao modelo atual de produção agrícola, conhecido como agronegócio. Após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo passou por transformações significativas, influenciando também a forma de produção e apropriação de mercadorias na agricultura. Surgiu uma aliança de classe entre diferentes setores, incluindo as empresas transnacionais, o capital financeiro, as empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra, visando controlar a produção e a circulação das commodities agrícolas (PALUDETO, 2019, p. 218).

No que diz respeito à Educação do Campo e o PRONERA no Governo Dilma, podemos citar a criação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Esse Programa foi lançado em 2012 e tinha por objetivo oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de Políticas no Campo. Segundo seu documento base, o PRONACAMPO é:

O conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação de professores, produção de material didático específico, acesso à recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e mobilidades. (PRONACAMPO/MEC, 2012).

Para Ramofly Bicalho dos Santos (2017), esse Programa é oriundo da mobilização dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e evidencia a luta pela Educação do

---

<sup>30</sup> Consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, no contexto de processos de mudanças de poder nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses. Desses processos resultaram leis de Reforma Agrária progressistas, populares, aplicadas combinando-se à ação do Estado com a colaboração dos movimentos camponeses. Duas experiências deste tipo de Reforma Agrária ocorreram em Cuba na década de 1960 e na Nicarágua entre 1979 e 1989. (STEDILE, 2013, p.661)

Campo e pela Reforma Agrária, que ultrapassa a luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços, a exemplo dos campi de Universidades e Institutos Federais que ofertaram esses cursos (SANTOS, 2017, p. 219).

O PRONACAMPO não foi visto com bons olhos num primeiro momento, junto aos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo, por dois motivos: Primeiro, porque ele dificultaria o repasse financeiro do Governo Federal ao PRONERA; segundo, porque, em toda sua constituição, até a edição do decreto, não houve diálogo do MEC junto às lideranças desses Movimentos. Para Clarice Aparecida dos Santos (2016, p. 114 – 115) “a instituição ‘de cima para baixo’ do Pronatec Campo revelou-se um profundo desrespeito aos trabalhadores camponeses e às suas organizações, que tinham no PRONERA a referência de uma política pública com o protagonismo legitimado dos movimentos sociais”, o que diferia da maneira como o PRONACAMPO se materializava.

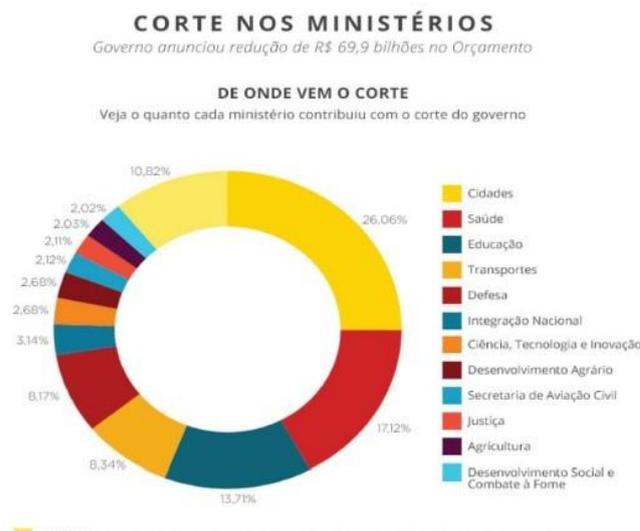
Este impasse corrobora a afirmação da proximidade do Governo Dilma com o Agronegócio. O interesse desse segmento é formar mão de obra para atender suas demandas, ou seja, o camponês precisa ter qualificação para atender ao mercado. Mézaros (2016) nos ensina que historicamente a educação funciona como um mecanismo de reprodução social a partir de processos de dominação, manutenção e perpetuação das relações de poder. Dito de outra forma, o processo de escolarização, quase sempre, é responsável pela transmissão de valores com os quais os indivíduos passam a agir na sociedade. Ao mesmo tempo em que esse processo é responsável por reproduzir as habilidades necessárias para o processo produtivo, esse foi o objetivo do PRONACAMPO, motivo da resistência por parte dos Movimentos Sociais, principalmente pelo MST que tem preconizado as práticas agroecológicas e a luta por uma Reforma Agrária Popular.

No ano de 2015 foi realizado o II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – II ENERA, em Brasília – DF. Um dos principais objetivos do evento era reafirmar a necessidade de luta dos Movimentos Sociais por uma Reforma Agrária Popular, tema que havia sido amplamente debatido no V Encontro do MST, ocorrido em 2014. No que diz respeito à educação, o principal debate girava em torno do fortalecimento dos cursos técnicos em Agroecologia, como contrarresposta aos cursos técnicos que estavam sendo implementados, seguindo a lógica produtiva do agronegócio.

O Segundo mandato da Presidente Dilma (2014 – 2016) enfrentou uma forte crise econômica, que culminou com um crescente corte de gastos públicos, prejudicando o

financiamento de diversos projetos e programas em andamento, inclusive o PRONERA. O gráfico a seguir demonstra com números os impactos em cada ministério, decorrentes dos cortes orçamentários em 2015.

### GRÁFICO 02 – CORTE NO ORÇAMENTO DOS MINISTÉRIOS – GOVERNO DILMA 2015



Fonte: Extraído de: [www.dialnet.unirioja.es/patriaeducacoraefechamentodeescolasdocampo](http://www.dialnet.unirioja.es/patriaeducacoraefechamentodeescolasdocampo). Acesso em 13/05/2021

Os dados demonstram que o Governo cortou 69,9 bilhões do orçamento da União; esses cortes atingiram, principalmente, as Políticas Sociais, o que gerou um distanciamento dos Movimentos Sociais e Sindicais do diálogo com o Governo e intensificou a resistência, as ocupações e os protestos.

O Segundo Governo Dilma foi instável, sobretudo pelo ataque da extrema direita que se mobilizou a partir dos Protestos de 2013<sup>31</sup> para descredibilizar suas ações, o que culminou num processo de *Impeachment*, destituindo Dilma da Presidência. Em seu lugar, assumiu seu Vice-Presidente, Michel Temer, que teve como principal marca de

<sup>31</sup> Acusada de praticar manobras contábeis, procedimento rotineiro nas administrações de vários presidentes que a precederam, Dilma foi julgada e afastada sem que pesasse sobre ela qualquer suspeita de enriquecimento ilícito ou de corrupção, o que leva vários teóricos e militantes a defenderem a tese de que seu processo de impedimento tenha sido na verdade um Golpe de Estado. Em 17 de abril daquele ano, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou o relatório que pedia a abertura do processo de impedimento da Presidenta, com 367 votos favoráveis e 137 contrários. Em 12 de maio, o Senado aprovou por 55 votos a 22 a abertura do processo, afastando Dilma da presidência até que ele fosse concluído. Nesse momento, o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente o cargo de presidente. Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff perdeu o cargo de Presidente da República após votação em plenário, resultando em 61 votos favoráveis ao impeachment e 20 contrários.

governo a retomada de uma agenda neoliberal e de criminalização dos movimentos sociais e sindicais.

A crise política que se instaurou durante o segundo mandato da presidente Dilma, que resultou no golpe democrático que a destituiu da Presidência da República, associada à política do “teto de gastos”<sup>32</sup>, adotada a partir da Emenda Constitucional 95, em 2016, levaram a uma queda acentuada nos repasses de recursos financeiros ao PRONERA entre 2016 e 2017.

O Governo Temer (2016 – 2018) e o Governo Bolsonaro (2019-2022), realizaram diversas ações com vistas a desmobilizar e criminalizar os Movimentos Sociais e Sindicais do Campo. Diversas conquistas que esses movimentos haviam logrado nas últimas décadas foram destituídas, a exemplo da Extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário no ano de 2016 pelo Presidente Temer, bem como a extinção da Coordenação de Educação do Campo da estrutura organizacional do INCRA; as ações destes dois governos e seu impacto na atuação do PRONERA e na Educação do Campo serão tratadas de forma mais detalhadas no capítulo 04.

### **2.3.2. Educação do/no campo e mundo do trabalho**

Nas últimas décadas, o mundo testemunhou uma crise sem precedentes no mundo do trabalho, na qual uma considerável parcela dos direitos adquiridos pelos trabalhadores foi extinta pelo sistema capitalista, especialmente pelas superpotências, como os Estados Unidos da América (EUA), por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI). O capitalismo, em diversos aspectos, revela-se como um sistema desigual: os assalariados perderam a propriedade sobre os frutos de seu trabalho e a oportunidade de conduzir uma vida ativa sem estar subordinados. Quanto aos capitalistas, encontram-se aprisionados em um processo interminável e insaciável, completamente abstrato e desconectado da satisfação das necessidades de consumo, mesmo que estas sejam supérfluas (BOLTANSKI, 2009, p. 38).

---

<sup>32</sup> Em 2016, a proposta do governo do então presidente Michel Temer estabeleceu um limite para os gastos do governo federal para os próximos 20 anos a partir de 2017, tendo como base o orçamento do governo em 2016. Assim, o teto de gastos estabelece um limite de gastos para a União. Isso significa que a Emenda Constitucional definiu que o crescimento dos gastos públicos seria totalmente controlado por lei. Dessa forma, o governo federal fica impedido de criar um Orçamento para a União maior do que o ano anterior – ele pode apenas corrigir os valores de acordo com a inflação. Alguns gastos até podem crescer mais do que a inflação, desde que ocorra cortes reais em outras áreas. Isso implica que, na prática, as despesas do governo não terão crescimento real por 20 anos a partir de 2017. Extraído de: <https://www.politize.com.br/teto-de-gastos-publicos/>, acesso em 02/04/2024.

Ao pensarmos a influência do capitalismo no cenário campesino brasileiro, conforme supracitado, percebemos que a partir da década de 1950 as inovações tecnológicas objetivaram maior produtividade agrícola, com a modernização do setor agropecuário, no que chamamos de Revolução Verde. Assim, houve mudanças nas relações de trabalho no campo, que conforme ilustrado por Raymond Williams (1989, p.72) eram baseadas no “conhecimento prático e milenar do agricultor”. O saber tradicional campesino foi substituído pelos sistemas de produção direcionados à monocultura, que fazia parte do “pacote tecnológico” da referida revolução. As experiências e as vivências, milenarmente constituídas pelos campesinos e sua relação com a natureza e a terra foram brutalmente interrompidas e relegadas ao atraso.

A modernização da agricultura representou um modelo social impiedoso, que resultou no fortalecimento da concentração de terras, no êxodo rural e no aumento do processo de assalariamento para os sujeitos do campo, acarretando significativos problemas sociais para esta população, devido ao desemprego estrutural. O modo de vida no campo passa então, por alterações substanciais devido ao desenvolvimento da mecanização, às constantes inovações tecnológicas, ao avanço da engenharia genética, à biotecnologia e ao uso de produtos químicos.

O que estamos querendo dizer é que as mudanças nas relações de trabalho advindas do “pacote tecnológico” da Revolução Verde e suas posteriores inovações significou o aumento substancial da desigualdade social, a desterritorialização, a inversão cultural e o envenenamento do ser humano e do meio ambiente pelos usos indiscriminados de agroquímicos.

A partir da década de 1980, o capitalismo passa a ser representado, no meio rural, pelo agronegócio, que traduz as facetas do capital financeiro e hegemônico das empresas privadas transnacionais para o sistema de produção agropecuário. Este cenário atinge a classe trabalhadora rural, seja os que possuem contratos formais de trabalho, mas em maior medida os que estão precarizados e trabalham na informalidade, pois ao adotar o “pacote tecnológico” ocorre a substituição da força de trabalho humano pela máquina (o que gera desemprego) e exclui do processo de trabalho aqueles que não possuem “qualificação” para manusear tecnologia.

O modelo educacional brasileiro, sempre esteve a serviço das classes dominantes. Esta realidade ganhou mais força com a edição, após o golpe jurídico- midiático-parlamentar de 2016 quando o governo Temer implementou a Base Nacional

Comum Curricular para a Educação Básica - BNCC<sup>33</sup>. A grande crítica que se faz a este documento é que ele foi elaborado sem participação popular e atendendo os interesses dos grupos privatizantes e empresariais ligados aos interesses da indústria do livro didático, do empresariado de modo geral e assessorias pedagógicas privadas.

A BNCC indica um currículo nacional e a adoção de avaliações em larga escala, isso desconsiderando as subjetividades e desigualdades sociais presentes em um país com dimensões continentais como o Brasil. O que tem se observado é que na prática esta proposta não contempla as particularidades das comunidades escolares. O currículo proposto é generalista, excludente (não contempla as especificidades da EJA e da Educação Especial), além de suprimir os componentes curriculares responsáveis pela formação crítica do ser humano como História, Sociologia e Filosofia.

No que diz respeito à educação para os sujeitos do campo, a BNCC não apresenta em seu texto qualquer recomendação quanto às peculiaridades, diversidade e acesso ao conhecimento por meio da Educação do/no Campo, o que confirma nossa hipótese de que a luta por uma educação para a população do campo materializada em seus espaços de vivência foi e ainda está em construção.

O que percebemos é que o modelo educacional brasileiro vem formando “mão de obra” para a reprodução de um modelo agroindustrial, que amplia as desigualdades sociais no Campo e busca atender ao que preconiza a elite do agronegócio latifundiário no país.

Importante ressaltar que a formação de técnicos agrícolas no Brasil, é fortalecida no advento da Revolução Verde. No estado do Espírito Santo foram criados 03 colégios agrícolas: em 1952 no município de Santa Tereza, região serrana do estado; em 1953 no município de Alegre, no sul do estado e em 1956, no município de Colatina, ao norte do estado<sup>34</sup>; hoje as 03 unidades fazem parte do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

As escolas agrícolas federais foram criadas a fim de “atender a modernização da agricultura”, seus currículos limitaram a reprodução de técnicas e fórmulas tradicionais,

---

<sup>33</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7). A maior justificativa para o Governo Federal para a utilização da base é que “a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017c, p. 8).

<sup>34</sup> Os colégios agrícolas passaram a ser chamados de Escolas Agrotécnicas e em 2008 foram incorporados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para mais informações sobre a história dos campi agrícola do IFES – ES, acessar: [www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br).

reforçando a dominação e expropriação do trabalho dos sujeitos do campo. Nesta perspectiva, concordamos com o pesquisador Gaudêncio Frigotto (1998, p. 12) ao afirmar que “nesse processo, a educação cumpriu o seu papel de espaço de produção e reprodução de conhecimentos, atitudes e ideologias, tanto quanto de teorias que baseiam o novo modo de produção”.

## **CAPÍTULO 3 – O PRONERA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA OS ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA NO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar as ações do PRONERA no estado do Espírito Santo, tendo como recorte a única turma de curso técnico de nível em Agropecuária ofertado por meio do Centro de Formação Maria Olinda, localizado no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo, e o significado dela para os egressos do curso, bem como para a sociedade capixaba.

### **3.1. Breve retrospectiva histórica da Ocupação do Norte do estado do Espírito Santo.**

O Norte do estado do Espírito Santo tem como principal referência geográfica as porções de terra localizadas ao norte do rio Doce<sup>35</sup>. Sua ocupação se efetivou no final da década de 1920, após a construção da ponte sobre o rio Doce no município de Colatina, em 1928, quando se intensifica o processo de ocupação das terras devolutas para desenvolvimento da agropecuária.

Segundo Valadão (1999), entre as décadas de 1920 e 1930 a ocupação dessa região cresceu de forma significativa. As práticas agrícolas adotadas alternavam-se da seguinte forma: num primeiro momento, dedicavam-se ao desmatamento da Mata Atlântica e exploração da madeira nativa; na sequência introduziam-se as lavouras de ciclo curto e anual; e por fim consolidava-se com o cultivo do café. Nas regiões mais ao norte do estado, após a retirada da floresta, encontrou-se um solo menos fértil para o plantio do café; nessas regiões investiu-se na pecuária do tipo extensiva.

Esse processo de ocupação atraiu imigrantes de diferentes países da Europa, que se estabeleceram principalmente nas cidades de Colatina, Linhares, São Mateus e Nova

---

<sup>35</sup> O Rio Doce nasce da confluência dos rios Piranga e Carmo, cujas nascentes estão situadas nos municípios de Ressaquinha e Ouro Preto, respectivamente, nas serras do Espinhaço e da Mantiqueira, onde as altitudes chegam a 1.200 m. Os dois rios se encontram na divisa dos municípios entre Ponte Nova, Santa Cruz do Escalvado e Rio Doce em Minas Gerais. Com um total de 888 km de percurso desde a nascente no rio Xopotó, o rio Doce tem sua foz no oceano Atlântico na localidade da Vila de Regência, pertencente ao município de Linhares, no Espírito Santo. A bacia hidrográfica do rio Doce, pertencente à região hidrográfica do Atlântico Sudeste, apresenta uma significativa extensão territorial, cerca de 83.400 km<sup>2</sup>, dos quais 86% pertencem ao estado de Minas Gerais e o restante ao estado do Espírito Santo. Dos 228 municípios totais ou parcialmente incluídos na bacia, 26 localizam-se no Espírito Santo e 202 em Minas Gerais, entre o Vale do Rio Doce, o norte da Zona da Mata Mineira e sudeste da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Com o rompimento de uma barragem de rejeitos operada pela mineradora Samarco (de controle acionário das empresas Vale S.A. e BHP Billiton), localizada na cidade de Mariana – MG, em 2015, a lama de rejeitos invadiu o rio Doce causando um desastre ambiental de proporções catastróficas e deixou os municípios que eram abastecidos pelo rio impossibilitados de utilizarem sua água. Extraído de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_Doce](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Doce), acesso em 04/10/2021

Venécia. A construção de estradas vicinais, a navegação regular a vapor e a implementação da ferrovia, intensificou o processo de ocupação e exploração do solo. A partir da década de 1940, a cana-de-açúcar ganha destaque na região (VALADÃO, 1999, p. 41).

Embora o estado esteja localizado na região sudeste, que apresenta o maior dinamismo econômico, industrial e político do país, sua caracterização econômica, até a década de 1960, era desigual. Valadão (1999) explica que a “elite capixaba” se apropria do discurso dessa desigualdade que fazia do Espírito Santo “uma espécie de nordeste sem Sudene”, para sensibilizar o Governo Federal a promover uma integração econômica, objetivando corrigir as distorções regionais e criar polos industriais no estado.

Com o Golpe Militar de 1964, a “elite capixaba” consegue apoio para implementar no estado a modernização da agricultura e criação de grandes complexos agrícolas e agroindustriais; na outra ponta, a agricultura familiar foi gradativamente inviabilizada, por ausência de políticas públicas para o trabalhador rural. Essa questão será melhor detalhada no item 3.2.

Entre as décadas de 1970 e 1980 houve uma rápida modernização industrial no estado, com a criação de áreas siderúrgicas<sup>36</sup>, portuária<sup>37</sup> e naval. Dos três, apenas o último não foi implantado. Outra estratégia adotada na perspectiva de modernização industrial, foi a criação do complexo paraquímico<sup>38</sup>, investindo, principalmente na área de transformação dos recursos florestais (celulose, resina, borracha)<sup>39</sup> e o Programa Nacional de Álcool, implementados no norte do estado. Essas foram, sem dúvida, as iniciativas decisivas para o crescimento do agronegócio na região. Essas estratégias deram origem a vários problemas sociais, ambientais e fundiários, afetando, principalmente, as famílias residentes na zona rural da região norte, conforme cita Valadão (1999):

---

<sup>36</sup> Valadão (1999, p. 52) explica que o complexo siderúrgico instalado no Espírito Santo é representado sobretudo pela Companhia Vale do Rio Doce, Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI), Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST) e as Usinas de “pellets” - com maior referência à Usina de Pelotização da Samarco Mineração S/A.

<sup>37</sup> Destaque para os seguintes portos e terminais: porto da Praia Mole (escoamento da produção siderúrgica, porto de Aracruz (projetado para operar com celulose da Aracruz Celulose, Cenibra e Flornibra) e terminal privativo de Ubu (destinado à exportação de minério fino peletizado).

<sup>38</sup> No município de Aracruz-ES, segundo Ferreira e Silva (2011), a fábrica de celulose forma um complexo paraquímico, que associa indústria, floresta e infraestrutura portuária instalada em grandes áreas de restinga. Nessa região do município, há um grande complexo industrial que envolve 13 empreendimentos ligados a setores como de logística, petróleo, químico e de celulose, entre os quais se destacam Susano Celulose S.A., Petrobras, Jurong, Imetame, Nutripetro. (CABRAL JUNIOR, et al, 2019).

<sup>39</sup> Nesta área, o empreendimento de maior porte e expressão econômica é a Aracruz Celulose, inaugurada em 1978.

A rápida implementação do Proálcool no Espírito Santo, com destilarias concentradas nos municípios da região norte do estado, logo chamou a atenção de ambientalistas e de segmentos sociais e religiosos preocupados com o impacto da cultura incentivada da cana e também do eucalipto sobre o conjunto das atividades agrícolas e sobre a estrutura fundiária. (VALADÃO, 1999, p. 55)

Além da degradação ambiental ocasionada pelo cultivo da cana de açúcar, os grandes proprietários começaram a “tomar” as terras dos pequenos agricultores proprietários, por meio de compras compulsórias. Os que resistiam e não vendiam suas terras (com desejo de permanecer no campo) ficavam inviabilizados de cultivar em seus pequenos lotes de terra. A expansão do cultivo da cana-de-açúcar e do eucalipto em larga escala e o uso de agrotóxicos nessas terras para o controle das pragas e doenças, geraram um ataque em larga escala em lavouras produtoras de pequenos lotes que se propunham a uma produção sustentável, inviabilizando sua agricultura sua produção e conseqüentemente a possibilidade dos pequenos proprietários de sobreviver no campo.

Em entrevista a nossa pesquisa, uma liderança do Assentamento Juerana, localizado no município de São Mateus, confirma o acima exposto ao dizer que empresas como a Companhia Vale do Rio Doce e a Aracruz Celulose, por meio da “invasão” e expropriação das terras dos pequenos proprietários do norte do ES acabaram por expulsar famílias quilombolas que já residiam na região a vários anos. O entrevistado conta ainda que as famílias que ficaram, tiveram suas terras reduzidas a pequenos sítios isolados entre si em meio aos “talhões” de eucalipto. A ausência de políticas públicas de proteção às comunidades quilombolas naquele período favoreceu muito o agronegócio.

Dessa forma, a agricultura familiar, de um modo geral, foi substituída pela modernização da agricultura, assentada na pecuária extensiva, na monocultura e extensa escala de produção de eucalipto e cana de açúcar; dito de outra forma o agronegócio ganha espaço no ES. “Essa modernização levou ao aumento da concentração urbana e industrial, ao aumento das monoculturas, à expulsão de famílias do campo e à concentração fundiária” (SCARIM, 2009, p. 104).

Para Scarim (2009) essa realidade dá um panorama atual da questão agrária capixaba revelando uma série de paradoxos, especialmente nas tentativas de impor a industrialização sobre uma base territorial rural e o latifúndio sobre a pequena agricultura familiar e comunitária. Além disso, há um esforço para substituir a diversidade de práticas e cultivos que sustentam famílias e comunidades pela monocultura. Essa abordagem impõe uma racionalidade única e instrumental, desconsiderando a diversidade étnica,

social e ecológica dos saberes agrários presentes no território capixaba. No entanto, essa diversidade é mantida por meio de resistências, insurgências e domesticações, que formam territorialidades e laços múltiplos, desafiando a uniformidade imposta pelo modelo de desenvolvimento hegemônico (SCARIM, 2009, p. 116).

Ao analisarmos os dados do Censo Agropecuário de 2017 percebemos que no estado do Espírito Santo, ainda nos dias de hoje, a terra continua concentrada, pois, embora 74,8% dos estabelecimentos agropecuários levantados pelo Censo Agropecuário 2017 foram classificados como sendo de agricultura familiar, esses estabelecimentos ocupavam uma área de 1,1 milhão de hectares, correspondente a 33,2% da área total dos estabelecimentos agropecuários do estado. Na outra ponta, os médios e grandes proprietários de terra representam 25,2% do número e são responsáveis por 64,33% da área do campo capixaba.

Aqui encontramos subsídio para reforçar a ideia de que o Campo é espaço de disputa e expansão do agronegócio. Pequenas propriedades são pressionadas pela concentração fundiária, seja pela destruição de seu modo de viver e sua cultura, seja pela falta de condições básicas de sobrevivência, na ausência de políticas públicas de educação, entre outros fatores. Tudo isso favorece o êxodo rural e o descrédito do modo de viver do homem do/no Campo.

Ademais, entendemos que ter acesso à terra é fundamental para garantir a vida no campo e permitir que o camponês/camponesa permaneçam onde escolheram viver. Apesar dos desafios, muitos projetos desenvolvidos pelos habitantes rurais desafiam os grandes empreendimentos que têm prejudicado os trabalhadores do campo. Um exemplo é a luta do MST no estado do Espírito Santo e a implementação de um curso técnico de nível médio oferecido pelo PRONERA, como será discutido a seguir.

### **3.2 Surgimento do MST no estado do Espírito Santo**

Os estudos realizados por Vanda de Aguiar Valadão (1999) apontam que no Espírito Santo o MST, enquanto organização social, surgiu no ano de 1985. Entretanto, o processo organizacional teve início em 1983, a partir de reuniões e encontros com grupos de famílias que se percebiam como “lavradores desempregados” e residiam em um local, na época conhecido por favela do Pé Sujo (dizem que este nome surgiu por causa da rua de terra que nos dias de chuva virava um lamaçal), hoje bairro Vila Nova, na periferia da cidade de São Mateus, no litoral norte do estado.

Essas famílias perderam suas terras de diferentes formas (venda compulsória ou, foram expulsas) pelos grandes projetos agroindustriais, principalmente de plantação de eucalipto e cana-de-açúcar. Esses projetos contavam com grandes incentivos fiscais e financeiros para se estabelecerem na região, a partir de meados da década de 1960 e foi responsável pela consolidação do latifúndio e agronegócio na maior parte do estado.

As reuniões para discussão da realidade da população residente na favela Pé Sujo eram organizadas por meio dos trabalhos das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's)<sup>40</sup>, que recebiam orientação e apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Mateus.

As análises feitas por Adelar João Pizzeta (1999, p.106) sobre as lutas pela terra e a consolidação do MST no estado do Espírito Santo indicam que na sua constituição histórica houve ao menos cinco períodos fundamentais, por ele descritos como: primeiro período (a terra negociada – 1983 a 1984); segundo período (esgotamento da estratégia anterior e implantação do MST/ES -1985 a 1988); terceiro período (imprevisto: conflito, repressão e refluxo – 1989 a 1991); quarto período (resistindo à violência: novos aliados\novas lutas-1992 a 1994); quinto período (consolidação e expansão do MST – a partir de 1995).

O primeiro assentamento foi estabelecido no município de Jaguaré, Espírito Santo, em 13 de setembro de 1983, e ficou conhecido como Assentamento Córrego de Areia, beneficiando 31 famílias de trabalhadores rurais desempregados de São Mateus. Em dezembro de 1984, outro grupo de sem-terra, formado por dez famílias, foi instalado em Jaguaré, nas proximidades da comunidade de São Roque, recebendo o nome de Assentamento São Roque (ZEN, 2006, p. 43).

Segundo Valadão (1999) e Pizzeta (1999), a negociação foi uma das estratégias adotadas por esses grupos de trabalhadores rurais na luta pela terra em seus primeiros anos de atuação no Espírito Santo. Entretanto, a partir de 1985, percebe-se o esgotamento dessa estratégia de luta, sobretudo pela dificuldade de diálogo com os governantes municipais e estadual.

---

<sup>40</sup> Inspirada nos ideais da Teologia da Libertação as CEBs se constituíram em um espaço de conscientização sobre a realidade de exploração a que estava submetida grande parte da população. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), influenciadas pelos princípios da Teologia da Libertação, emergiram como espaços de conscientização sobre a exploração enfrentada por grande parte da população. Utilizando uma pedagogia baseada no método VER, JULGAR e AGIR, essas comunidades procuravam, à luz dos ensinamentos bíblicos, entender e transformar a realidade opressiva em que viviam. O livro do Êxodo, que relata a luta do povo hebreu em busca da terra prometida, era frequentemente utilizado como inspiração e analogia para a situação de injustiça enfrentada pelos trabalhadores sem-terra (PIZZETA, Adelar, João, 1999, p. 103).

Os autores supracitados reforçam que a partir da participação de uma delegação de trabalhadores rurais no I Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Curitiba em janeiro de 1985, foi trazida para o estado uma proposta consolidada de fundar o MST e de rever as estratégias de enfrentamento; no Congresso ficou definido que a ocupação seria a principal forma de luta e pressão. Pizzeta (1999) explica que nesse evento, elegeu-se a 1ª Coordenação Nacional do MST, com representação de dois trabalhadores (STR's) de cada estado. Para representar o Espírito Santo, foram escolhidos José Rainha Júnior e Silvio Manoel dos Santos, dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Linhares e São Mateus, respectivamente.

De acordo com Pizzeta (1999), em 22 de janeiro de 1985, um grupo de quarenta famílias, organizado pelo STR de São Mateus, ocupou uma área em Jaguaré. Após uma semana, essas famílias foram despejadas pela Polícia Militar, permanecendo acampadas por 24 dias no pátio da Igreja de São Roque, enquanto negociavam com o Governo estadual uma área no município de São Mateus. Em fevereiro de 1985, 27 famílias foram assentadas nessa área, denominada Córrego Grande.

Em 15 de abril de 1985, foi elaborado o primeiro documento público do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra do Estado do Espírito Santo. Esse documento resultou de um Encontro entre sindicalistas, lideranças de base, pastorais e outras entidades, além da participação de um membro da Direção Nacional do MST. O encontro teve como objetivo discutir a situação e tomar decisões sobre a criação do Movimento no Estado. Nele, estavam incluídas as principais reivindicações do Movimento, como a desapropriação de fazendas improdutivas e a autorização para ocupação de terras devolutas no estado (PIZZETA, 1999, p. 111).

A esse período seguiu-se um processo de negociação com o Governo do estado - que passou a promover alguns pequenos assentamentos - e de organização dos grupos de Sem-Terra, que continuavam articulados com o MST e a Comissão Pastoral da Terra. Do processo de negociação, surgiram os Assentamentos de Córrego Grande, de Córrego da Onça, de Rio Preto e Rio Itaúnas, de Bela Vista e de Córrego do Balão, além dos de Nova Vitória e de Onze de Agosto. Esses assentamentos foram frutos da primeira estratégia adotada pelas CEB's, Comissão Pastoral da Terra e Sindicatos, que era a de negociar com o Governo do estado a concessão desses espaços. (PIZZETA, 1999, p. 114)

Entretanto, a partir de 1985 a estratégia de negociação começou a não ter resultado, muito provavelmente pelo novo modelo político adotado no país, a partir da

redemocratização e criação da União Democrática Ruralista (UDR), que fazia oposição ao MST e representava politicamente os interesses do agronegócio. Dessa forma, em 27 de maio de 1985, ocorreu a primeira ocupação<sup>41</sup> do MST no estado. Nesta, cerca de 300 famílias de diversos municípios do norte do Espírito Santo ocuparam a Fazenda Georgina, no interior do município de São Mateus. (PIZZETA, 1999, p. 114). Como nas demais ocupações que ocorrem Brasil afora, a resposta governamental foi o uso do poder coercitivo na tentativa de inviabilizar o Movimento, conforme relata Adelar João Pizzeta, a repressão foi extremamente severa. Dezenas de trabalhadores foram detidos de forma arbitrária e submetidos à tortura. Muitas lideranças receberam ameaças e tiveram que abandonar a região e o estado. Esse evento gerou um clima de medo entre todos os acampados. As operações da Polícia Militar e de pistoleiros na área, que incluíam prisões e torturas, acabaram desmantelando e dispersando o pequeno acampamento (PIZZETA, 1999, p. 114-115).

O autor prossegue narrando que dessa ocupação resultaram os Assentamentos do Vale da Vitória (39 famílias), de Georgina (80 famílias), de Pratinha (17 famílias) e do Pontal do Jundiá (46 famílias), já em maio de 1986. As demais famílias desistiram por motivos diversos e não foram assentadas (PIZZETA, 1999, p. 115).

De 1985 a 1987, a luta pela terra no estado se ampliou, as ocupações seguiram para outros municípios, além da ocupação da sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Vitória. Esta última tinha por objetivo cobrar do Governo Federal ações em prol da Reforma Agrária. Dessas ações surgiram os assentamentos: Jussara no município de Linhares, Pip-Nuck em Nova Venécia e outro no município de Pedro Canário. O pesquisador Adelar João Pizetta (1999, p. 116) enfatiza que em todos os casos houve forte repressão dos órgãos estatais, seguida na mesma proporção, de resistência do MST, que logrou vitória na implantação dos assentamentos.

Em 1986, é fundada a UDR no Espírito Santo e com isso os fazendeiros da região passaram a contratar pistoleiros para, juntamente com a Polícia Militar, atuar no ataque e desmobilização do MST no processo de ocupação de terras no estado. A partir daí, houve diversos embates e tentativas de desmobilizar a ação do MST, que resistia e

---

<sup>41</sup> Essa ocupação, segundo Fernandes (2000 p. 140), marcou o nascimento do MST no Espírito Santo e diferenciava-se das anteriores por sua forma de organização e seus objetivos. Aqueles trabalhadores não estavam dispostos apenas a lutar por aquela terra; compreendiam que essa luta significava a construção do Movimento que levaria a luta para outras terras, territorializando o Movimento em outras regiões do estado.

buscava novas estratégias de organização e resistência, entre elas, a organização interna, a produção, a educação e a formação de lideranças (PIZZETA, 1999, P.117)

Na busca por estratégias de organização, contando com o apoio do MST Nacional, em dezembro de 1987 foi criado o Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores (CIDAP), com sede em São Mateus. Tratava-se de uma associação sem fins lucrativos, que tinha por objetivo realizar a negociação de projetos para os assentamentos, além de servir como entidade jurídica para representar legalmente o MST. É inclusive por meio dessa associação que foi possível o convênio entre INCRA/PRONERA para a oferta do curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.

Uma das primeiras ações da Associação foi a construção de um prédio destinado à capacitação e formação dos Assentados. Inicialmente o prédio ficou conhecido pela sigla da Associação (CIDAP). Esse prédio está localizado no Km 44 da Rodovia São Mateus – Nova Venécia e foi onde ocorreu o curso técnico por nós pesquisado.

Os anos de 1988 e 1989 foram marcados, na história de luta do MST no estado, por várias ocupações e muito confronto. Ao realizar ocupação de uma área no município de Conceição da Barra, o clima de tensão se intensificou. Houve forte repressão e confrontos entre acampados e pistoleiros e acampados e Política Militar. No dia 05 de fevereiro de 1988 foi assassinado, a mando da UDR, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Pancas, Francisco Domingos Ramos (PIZZETA, 1999, P.119). Desse processo de luta surgiram os seguintes assentamentos: Castro Alves, em Pedro Canário; Francisco Domingos Ramos, em Montanha; Três Pontões e Gaviãozinho, em Nova Venécia; Treze de maio, em São Gabriel da Palha; e Vale Ouro, em Ecoporanga.

O ano de 1989, foi o ano em que o maior número de lideranças sindicais e do MST foram assassinadas ou sofreram ameaças de morte, conforme dados da Comissão Pastoral da Terra<sup>42</sup>. Foi um período de muita violência, tortura e tentativa por parte da UDR, com apoio da Polícia Militar, de desmobilizar o Movimento. O pesquisador Adelar João Pizzeta (1999) relata que:

(...) A onda de repressão foi assustadora. Dezenas de trabalhadores foram presos arbitrariamente e torturados. Várias lideranças foram ameaçadas e obrigadas a deixar a região e o Estado. Infelizmente, o acontecido deixou assustados todos os acampados. Além disso, as ações da PM e dos pistoleiros na área, prendendo e torturando os trabalhadores, resultaram no

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>, acesso em 02/09/2021.

desmantelamento e na dispersão do pequeno acampamento. (PIZZETA, 1999, p. 121-122)

Temos então uma nova fase no processo de luta pela terra no estado do Espírito Santo, pois, o movimento percebeu que o processo de ocupação de terras, naquele momento não era a melhor estratégia de luta; decidiu-se então fortalecer os assentamentos que já estavam implementados, bem como organizar a estrutura administrativa do MST no estado.

No ano de 1990 o MST retoma o processo de ocupação, optando, entretanto, por atuar na região Sul do estado. A ideia era ocupar uma fazenda que estava em processo de desapropriação pelo Incra no município de Presidente Kennedy, mas a estratégia não deu certo, pois a Polícia Militar se infiltrou dentro do movimento e o abortou por meio da repressão.

Entre 1990 e 1991, na perspectiva de organização administrativa do MST foram criadas três Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs) nos Assentamentos Vale da Vitória, Pip-Nuck e Vale Ouro. A junção destas cooperativas, das Associações de Cooperação Agrícola e dos Grupos Coletivos, que já existiam nos assentamentos, deu lugar à Cooperativa Central dos Assentados (CCA). Essa cooperativa central era responsável por articular os assentamentos e buscar melhorias para eles. Dentre as pautas de trabalho estavam a reivindicação de crédito e assistência técnica; busca de soluções para a comercialização e para a implantação de agroindústrias nos assentamentos, bem como oferta de capacitação técnica nas mais diferentes áreas para a população assentada. Percebe-se aqui o início das reivindicações que vão culminar, em nível nacional, na criação do PRONERA e, conseqüentemente, na oferta do curso técnico em Agropecuária com ênfase em agroecologia no Centro de Formação Maria Olinda.

A partir de 1992 o MST retoma o processo de articulação na luta pela terra, ocupando uma fazenda em Conceição da Barra, no Norte do estado. Essa ocupação foi também reprimida pelo estado. Policiais Militares à paisana e pistoleiros invadiram o acampamento com muita violência, amarraram e levaram presas as lideranças e fizeram o despejo das famílias acampadas. Estas, mesmo com toda repressão que haviam sofrido, organizaram um acampamento às margens da rodovia BR 101 Norte, próximo ao Posto Floresta. Mesmo com a mediação do INCRA's e da Secretaria de Estado da Agricultura, este impasse não se resolveu (PIZZETA, 1999, p. 129).

Adelar João Pizzeta (1999), em seu estudo sobre o tema em questão, segue explicando que o grupo que havia acampado às margens da BR 101 Norte se uniu a aproximadamente 150 famílias e no dia 1º de agosto de 1992 ocuparam outra fazenda em Conceição da Barra. Desta vez, a liderança em diálogo com o INCRA e com o Governo do estado conseguiu coibir a violência no processo de reintegração de posse. Embora sem violência, os acampados novamente tiveram de se retirar da Fazenda ocupada e novamente retornaram para as margens da BR 101 Norte, onde se haviam instalado anteriormente.

Um momento importante na história de luta do MST no Espírito Santo foi quando as lideranças do Movimento, por não obter solução na implantação de um Assentamento para as famílias que estavam acampadas na BR 101, decidiram acampar na Praça 08 de Setembro, na capital Vitória, em frente à sede do Governo. Essa ação deu visibilidade ao Movimento, que passou a denunciar a violência com que estavam sendo tratados, bem como apresentar suas pautas de luta, principalmente a dificuldade de implementar a Reforma Agrária no estado.

Embora emblemática, essa ação não logrou resultados definitivos, pois na prática o governo do estado não cumpriu com a promessa de criar um assentamento para as famílias acampadas no Norte do estado. Entretanto, o MST não declinou em seu processo de luta e começou a se articular com outros movimentos sociais, na busca de fortalecimento de suas reivindicações, conforme cita Adelar João Pizzeta (1999):

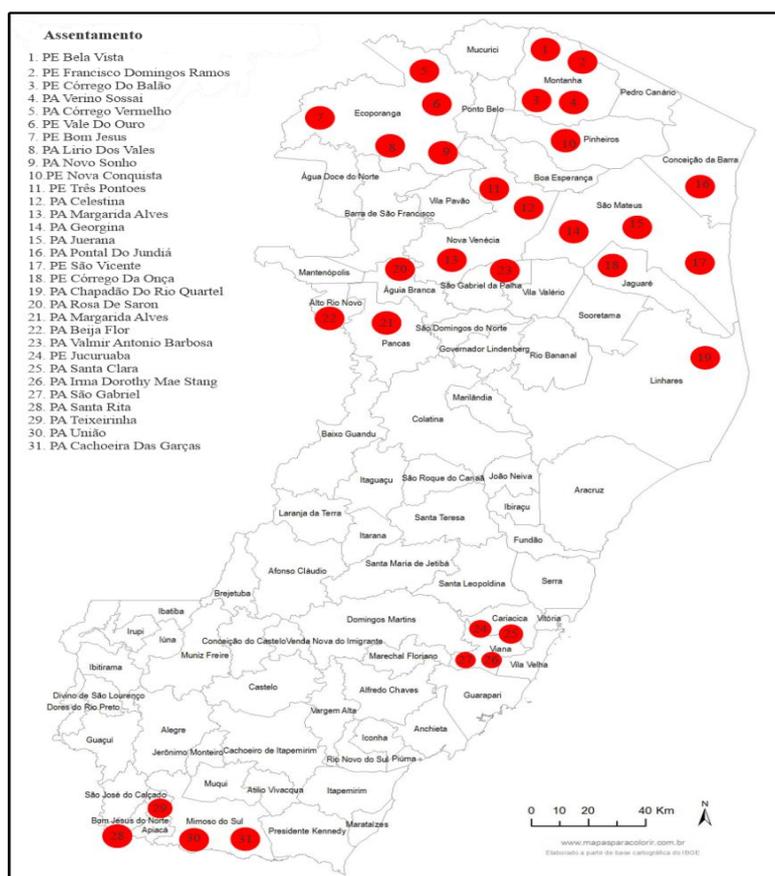
Fruto do relacionamento mais direto com entidades, movimentos, pastorais, sindicatos do meio urbano, e da necessidade de trocar experiências e discutir alternativas para fortalecer o processo de Reforma Agrária, no ano de 1993, organizou-se um importante Seminário: Reforma Agrária, Reforma Urbana: o desafio da integração. Participaram desse Seminário mais de quarenta entidades representativas da sociedade civil, dele tirando-se dois encaminhamentos importantes: a realização de uma caravana para visitar e conhecer os assentamentos do norte do Estado e a criação de uma articulação permanente de apoio às lutas e demandas das organizações de luta dos trabalhadores. (PIZZETA, 1999.p. 131)

Aqui percebemos que a partir da aliança com outros Movimentos Sociais e Sindicais, o MST se fortalece no estado. A partir desta aproximação e da experiência nas estratégias para ocupação de terras, foi possível, ocupar no ano de 1994 uma fazenda no município de Pinheiro, Norte do estado. Entretanto, o uso do poder coercitivo por parte do Governo do estado prosseguiu, resultando em mais uma vez muito conflito, muita violência e a expulsão dos acampados da terra, sendo obrigados a se instalarem às margens da BR 101 Norte.

Valadão (1999) e Pizzeta (1999) explicam que até o ano de 1995 poucas foram as vitórias logradas pelo MST no estado. Entretanto, a partir da ocupação realizada em frente à sede do Governo em 1992, foi possível chamar atenção da sociedade para as injustiças que estavam sendo praticadas contra os Sem-Terra no estado. Concordamos com os autores que essa estratégia possibilitou uma aproximação com outros Movimentos Sociais urbanos, o que fortaleceu a luta e muito contribuiu com a consolidação do MST no estado.

A partir de 1995, com o movimento mais consolidado, tendo visibilidade e articulação política, as ocupações e a regularização dos assentamentos se ampliaram. Em cada processo de ocupação a resistência por parte dos representantes do Agronegócio e as disputas estavam presentes. Atualmente o Espírito Santo conta com 31 assentamentos, conforme figura abaixo.

**FIGURA 01 – ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA NO ESPÍRITO SANTO.**



Fonte: Elaborado pelo autor, dados Incra.

O mapa acima evidencia o protagonismo dos movimentos sociais na luta pela ocupação da terra no norte do estado Espírito Santo. Ao mesmo tempo evidencia a forte

influência do agronegócio como oposição à reforma agrária no estado, devido a que na região central e no sul do estado é onde se concentram os maiores conglomerados econômicos, a exemplo da Aracruz celulose, Samarco mineração e as grandes fazendas produtoras de café e pecuária.

Em entrevista a esta pesquisa, uma liderança do MST em São Mateus nos informou que desde o governo Dilma, o MST tem encontrado muita dificuldade para regularizar os acampamentos no estado e que, desde então, foram forçados a mudar a estratégia de luta, renunciando a novas ocupações (mesmo havendo várias fazendas improdutivas no estado) e concentrando a força de trabalho na luta pela demarcação e titulação dos espaços ocupados. As Tabelas 2 e 3 mostram os Assentamentos regularizados no estado do Espírito Santo e a data de ocupação. Observa-se que nos últimos 10 anos o número de assentamentos regularizados diminuiu consideravelmente.

**TABELA 01 – DATA DE CRIAÇÃO PA DE 1986 A 1999**

<b>Nome da PA</b>	<b>Data de Criação</b>	<b>Nome da PA</b>	<b>Data de Criação</b>
PA Pontal do Jundiá	05/06/1986	PE Pratinha	16/12/1992
PA Georgina	12/11/1986	PE Jucuruaba	16/12/1992
PA Juerana	12/05/1987	PA Córrego Vermelho	29/04/1993
PA Chapadão do Rio Quartel	25/08/1987	PA Nova Esperança	26/07/1995
PA Pip-Nuck	27/08/1987	PA Valdício B. dos Santos	09/04/1996
PA Castro Alves	18/05/1988	PA Córrego da Lage	09/04/1996
PA Gaviãozinho	11/07/1991	PA Floresta	05/12/1996
PE Córrego do Balão	02/10/1992	PA Santa Rita	05/12/1996
PE São Vicente	02/10/1992	PA Paulo Vinhas	05/12/1996
PE Rio Preto Itaúnas	16/12/1992	PA Olinda li	04/02/1997
PE Independência	16/12/1992	PA Maria Olinda	28/08/1997
PE Vale do Ouro	16/12/1992	PA Celestina	26/12/1997
PE 22 de Julho	16/12/1992	PA Miragem	31/12/1997
PE Bom Jesus	16/12/1992	PA Piranema	31/12/1997
PE Córrego Da Areia	16/12/1992	PA Vale da Esperança	31/12/1997
PE São Roque	16/12/1992	PA Luiz Taliuly Neto	19/02/1998
PE Córrego Da Onça	16/12/1992	PA Guanabara	19/02/1998
PE Bela Vista	16/12/1992	PA Rancho Alegre	03/04/1998
PE Francisco Domingos Ramos	16/12/1992	PA Ita	24/06/1998
PE Córrego Alegre	16/12/1992	PA 16 de Abril	24/09/1998
PE 13 de Maio	16/12/1992	PA 3 Corações	17/11/1998
PE Três Pontoes	16/12/1992	PA Santa Fé	23/12/1998
PE Nova Conquista	16/12/1992	PA Nova Safra	23/12/1998
PE 11 de Agosto	16/12/1992	PA União	23/12/1998
PE Nova Vitória	16/12/1992	PA Matutina	31/12/1998
PE Córrego Grande	16/12/1992	PA Monte Alegre	03/09/1999

PE Vale da Vitória                      16/12/1992                      PA Geraldo Sperandio                      13/12/1999

Fonte: Elaborado pelo autor, dados do INCRA

**TABELA 02 – DATA DE CRIAÇÃO PA DE 2000 A 2013**

Nome da PA	Data de Criação	Nome da PA	Data de Criação
PA Paraíso	22/12/2000	PA Adriano Machado	10/01/2005
PA Padre Pedro	22/12/2000	PA Madre Cristina	06/07/2005
PA Córrego Do Augusto	05/01/2001	PA Margarida Alves	09/11/2005
PA Ouro Verde	30/07/2001	PA Palestrina	03/03/2006
PA Rodeio	25/03/2002	PA São Felipe	18/04/2006
PA Rosa De Saron	29/04/2002	PA Florêncio Tozzo	21/08/2006
PA 17 De Abril	29/04/2002	PA Sezinio Fernandes de Jesus	04/06/2008
PA Otaviano Rodrigues de Carvalho	29/04/2002	PA Jose Marcos de Araujo Santos	27/07/2009
PA Teixeira	26/12/2002	PA Franqueza e Realeza	14/10/2009
PA Beija Flor	20/02/2003	PA Lirio dos Vales	14/10/2009
PA Santa Clara	20/02/2003	PA São Gabriel	03/12/2009
PA Florestan Fernandes	01/08/2003	PA Adao Preto	04/02/2010
PA Travessia	06/08/2003	PA Carlos Lamarca	21/02/2011
PA Ernesto Che Guevara	08/04/2004	PA Valmir Antonio Barbosa	18/03/2011
PA Boa Esperança	15/06/2004	PA Cachoeira das Garcas	16/12/2011
PA Laje	06/10/2004	PA Verino Sossai	12/01/2012
PA São Sebastião	06/10/2004	PA Novo Sonho	04/12/2012
PA Boa Vista	14/12/2004	PA Irma Dorothy Mãe Stang	03/12/2013
PA Oziel Alves	10/01/2005		

Fonte: Elaborado pelo autor, dados do INCRA

Analisando o número de assentamentos e de famílias que hoje têm direito à terra e à qualidade de vida, podemos concluir que o MST tem cumprido seu papel de romper com o sistema de poder e dominação, que tem na propriedade privada a maior marca do Capital. Percebe-se que pela experiência de luta, e dentro da proposta pedagógica do MST, os assentados e assentadas se formaram, politizaram e se estabeleceram num território que sempre foi dominado pelo agronegócio. Entretanto, entendemos que a opção política dos governantes, tem inviabilizado a ampliação de acesso à terra àqueles que dela necessitam.

### 3.3. As ações educacionais do MST no estado do Espírito Santo.

Conforme analisamos anteriormente, a história do MST no Espírito Santo, a partir de sua constituição oficial em 1984 até a consolidação dos Assentamentos em 2005, apresenta um forte engajamento coletivo e ações de “ocupa – desocupa”, o que resultou

na conquista de pedaços terra e, por conseguinte, na qualidade de vida para os trabalhadores e trabalhadoras que se envolveram neste processo de luta.

O livro “A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquista de dignidade”, organizado pelo MST/ES, por ocasião da comemoração dos 20 anos de história, de lutas e conquistas do MST no estado, sinaliza que ao conquistar o primeiro assentamento, em 1984, os Sem Terra perceberam a necessidade de organizar uma escola para seus filhos e filhas. Buscaram elaborar uma proposta educacional que dialogasse com as pautas de luta do movimento, sobretudo a relativa à necessidade de romper com o analfabetismo e a ausência de conhecimento oriunda da exclusão educacional e social a que estavam submetidos.

A experiência das Escolas Família Agrícolas (EFA's) no estado do Espírito Santo foi muito importante na consolidação dessa proposta pedagógica. A experiência dos professores das EFA's com a Pedagogia da Alternância, bem como a aproximação com setores da Igreja Católica, ligados ao movimento das Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's) foi fundamental nesse processo. A nova proposta materializou-se a partir de práticas concretas, das experiências já existentes nas EFA's e do aprofundamento teórico em reuniões e encontros de formação.

No trabalho de campo que realizamos junto ao Centro de Formação Maria Olinda (CEFORMA), encontramos uma cópia (mimeografada a álcool) do Projeto da Escola Comunitária dos Assentamentos Rurais (MST, 1985), que apresentava a necessidade de representantes dos estudantes, dos pais, da comunidade e dos monitores (o texto não faz menção a professores) para a composição do conselho administrativo. Esses monitores seriam escolhidos em assembleia em cada assentamento, em número conforme a necessidade de cada local. Eles seriam responsáveis pelas questões administrativas e atividades de ensino e deveriam trabalhar em equipe e reunindo-se semanalmente aos sábados para as atividades de planejamento, sendo remunerados pelo Governo do Estado do Espírito Santo, por meio de acordo de colaboração firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e o Conselho Administrativo da Escola.

O Projeto define que “as escolas dos assentamentos da região norte, serão coordenadas por pessoas liberadas, ligadas a um subnúcleo regional, com função de acompanhar e orientar a prática das escolas dos assentamentos, assessorar a formação dos monitores, atender às exigências burocráticas das escolas dos assentamentos” (MST, 1985). A manutenção das escolas seria arcada pelos projetos de campo da própria

escola e reivindicações do movimento feitas à SEDU, à Secretaria de Estado da Agricultura (SEAG), à Legião Brasileira de Assistência (LBA), às Prefeituras. A alimentação escolar ficaria sob responsabilidade das famílias, conjuntamente com a comunidade em que as escolas estivessem localizadas.

A leitura desse documento corrobora a assertiva de que a luta pela terra e a luta pela educação é intrínseca ao MST, ao inserir no mesmo debate um projeto de educação voltado à realidade das famílias e às questões relacionadas ao trabalho e à vida no campo. Entendemos assim que a luta pela terra traz em sua gênese a proposta de uma educação pública que dialogue com a realidade da população assentada/acampada.

Percebe-se, dessa forma, que a coletivização das dificuldades vividas, das esperanças e das reivindicações e, neste caso, da reivindicação da terra, este espaço de reunião, de articulação e formação, os transformou em “indivíduos idênticos”, ou seja, de anônimos braçais “sem rosto”; ***passaram a ser reconhecidos, mediante um processo pedagógico popular de conscientização que os tornou sujeitos do processo.***

### **3.3.1. Caracterizando o Centro de Formação Maria Olinda - CEFORMA.**

O assentamento onde a pesquisa de campo foi realizada está localizado no município de São Mateus, norte do estado do Espírito Santo. Em entrevista a nossa pesquisa, uma egressa do curso técnico em agropecuária nos contou que em 1987, os assentados do norte do estado, sob orientação do MST nacional, fundaram o Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo (CIDAP/ES). Seu objetivo era negociar projetos para os assentamentos, além de representar legalmente o MST; para tanto criou-se uma associação. Sua sede foi construída no quilometro (Km) 44 da Rodovia São Mateus – Nova Venécia, em uma área de 10 hectares doada pelo Assentamento Juerana, onde foi instalado um Centro de Formação do MST, que também era chamado de CIDAP. Atualmente este centro de formação é chamado de Centro de Formação Maria Olinda – CEFORMA (Figura 02).

No livro “A Reforma Agrária e o MST no Espírito Santo: 20 anos de lutas, sonhos e conquista de dignidade”, está descrito que o CEFORMA foi criado no 15º Encontro Estadual do MST – ES, entre os dias 13 e 16 de janeiro de 2004. Uma das lideranças do CEFORMA, em entrevista a nossa pesquisa relatou que este centro de formação foi

construído a partir da doação e trabalho voluntário dos próprios trabalhadores e trabalhadoras assentados e/ou acampados/as.

## FIGURA 02 - CENTRO DE FORMAÇÃO MARIA OLINDA – CEFORMA.



Fonte: Acervo do pesquisador.

O CEFORMA tem uma estrutura composta por dormitório com capacidade de hospedar 80 pessoas, refeitório e cozinha, salão de reuniões com capacidade para 200 pessoas, sala de secretaria, almoxarifado, biblioteca com mais de quatro mil títulos, espaço de vivência e varandas. O Centro de formação conta com uma área de 10 hectares de terra. Destes, 02 são de reserva florestal e o restante é utilizado em atividades de ensino ou projetos comunitários. Atualmente está sendo ofertado o curso técnico em agroecologia subsequente ao ensino médio em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo – campus Santa Teresa, custeado pela Vale do Rio Doce, como forma de compensação ambiental relativa ao crime ambiental ocorrido com o rompimento da barragem de Fundão<sup>43</sup>, em Mariana em 2015.

---

<sup>43</sup> A barragem de rejeitos de mineração denominada "Fundão", localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro de Mariana, Minas Gerais, rompeu na tarde de 5 de novembro de 2015. Controlada pela Samarco Mineração S.A., uma joint venture entre a brasileira Vale S.A. e a anglo- australiana BHP Billiton, o rompimento inicialmente foi informado como sendo de duas barragens - Fundão e Santarém. No entanto, em 16 de novembro, a Samarco corrigiu a informação, afirmando que apenas a barragem de Fundão havia se rompido. O rompimento de Fundão fez com que os rejeitos passassem por cima da barragem de Santarém, que não se rompeu. Estas barragens foram construídas para armazenar os rejeitos da extração de minério de ferro na região. O rompimento de Fundão é considerado o maior desastre industrial em termos de impacto ambiental na história do Brasil e o maior do mundo envolvendo

### 3.3.2 O curso Técnico em Agropecuária com qualificação em Agroecologia

Conforme consta no processo arquivado no INCRA – ES, em março de 2003 foi protocolado um projeto com o objetivo de captar recursos financeiros para realização do “curso alternativo de ensino médio para jovens dos assentamentos da reforma agrária do Movimento dos Sem – Terra no Espírito Santo”<sup>44</sup>. A solicitação indicava que o curso utilizaria o método da pedagogia da alternância com a justificativa de que o público alvo do curso era composto por “atores sociais que vivem no meio rural e participavam ativamente da vida produtiva dos assentamentos da reforma agrária”.

O projeto descreve que o curso seria coordenado pelo MST – ES, por meio do Setor de Educação e apresenta como justificativa para a oferta do curso, a necessidade de aumentar a escolarização da população assentada no ES, porque:

Os Sem-Terra, ao conquistarem a terra, percebem a falta de escolarização, pois a organização e a luta de que se transformam sujeitos, requer um mínimo de leitura. (...) aqueles que tiveram acesso à escola/educação antes de fazer parte do MST, receberam uma educação de péssima qualidade. (INCRA, 2003, p. 5)

Percebemos dessa forma que a luta pela terra e a luta pela educação são pautas indissociáveis para o MST. Sua proposta se assenta em uma educação ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como base do processo de ensino e aprendizagem.

A grade curricular do curso previa os componentes curriculares do núcleo comum, necessários para conclusão do ensino médio, ao lado de alguns componentes curriculares ligados ao mundo rural, como por exemplo: noções de agropecuária, MST e educação, educação ambiental e sociologia rural, conforme apresenta a tabela abaixo.

---

barragens de rejeitos, despejando um total de 62 milhões de metros cúbicos de lama. A lama atingiu o rio Doce, cuja bacia hidrográfica abrange 230 municípios em Minas Gerais e Espírito Santo, muitos dos quais dependem da água do rio. Ambientalistas estimam que os efeitos dos rejeitos no mar persistirão por pelo menos cem anos, embora não tenha havido uma avaliação completa de todos os danos. De acordo com a prefeitura de Mariana, a reparação dos danos à infraestrutura local deverá custar cerca de cem milhões de reais. Disponível em: [www.ibama.gov.br](http://www.ibama.gov.br), acesso em 16/04/2022. O Processo 54340000180-03-59 INCRA – SR (20) – ES, está arquivado na sede do INCRA em Vila Velha – ES.

<sup>44</sup> O Processo 54340000180-03-59 INCRA – SR (20) – ES, está arquivado na sede INCRA em Vila Velha – ES.

**TABELA 03 – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM ENFASE EM AGROECOLOGIA**

TOTAL DE HORAS/AULA				
Disciplina	Categoria	TE	TC	Total
Português e Literatura	1	280	135	415
Informática	1	40		40
Matemática	1	260	99	359
História	1	117	63	180
Agropecuária, Agricultura e Zootecnia	3	163	90	253
Espanhol	2	90	36	126
Arte	1	30	18	48
Filosofia	1	32	18	50
Química	1	160	90	250
Física	1	160	90	250
MST, Educação e Cooperação	3	78		78
Educação Física	1	150	108	258
Biologia	1	162	72	234
Geografia	1	110	72	182
Educação Ambiental	2	124	108	232
Sociologia/Antropologia	1	40	18	58
Sociologia Rural	3	50		50
Inglês	3	62		62
Brasil, Realidade e Perspectiva	3	52		52
<b>TOTAL</b>		<b>2.160</b>	<b>1.017</b>	<b>3.177</b>

TE – Tempo Escola; TC: Tempo Comunidade. Fonte: INCRA – ES (2003)

As metas apresentadas pelo MST – ES na materialização do curso consistiam em: proporcionar aos jovens que tivessem concluído o ensino fundamental, assentados e pequenos agricultores, filhos de assentados e de pequenos agricultores, a possibilidade de aperfeiçoar os conhecimentos empíricos e científicos adquiridos e futuramente possuir uma habilitação técnica. Percebe-se que no primeiro momento a proposta não pensava em curso técnico e sim numa formação de nível médio.

Em maio de 2003, a direção estadual do MST solicitou ao INCRA – ES a reformulação do projeto, passando a ter o nome de curso alternativo de ensino médio, técnico em Agropecuária com qualificação em Agroecologia. Os objetivos e metas apresentadas anteriormente se mantiveram na proposta do curso técnico, acompanhados da inclusão do objetivo de possibilitar aos jovens assentados uma formação profissional que contribuísse com a qualidade de vida nos assentamentos, bem como o prosseguimento nos estudos.



perspectiva																			
24. Sociologia Rural			60	20															60
25. Construções e Instalações Rurais			60	20															60
26. Metod.de Trab. Científico									60	20									60
<b>SUB TOTAL</b>																			2910
Estágio supervisionado								60	60		60		60					60	

Fonte: INCRA – ES (2003)

O curso alternativo de ensino médio, técnico em Agropecuária com qualificação em Agroecologia e Meio Ambiente foi ofertado entre os anos de 2004 e 2007 pelo CEFORMA, contando com apoio dos professores da Escola Família Agrícola de Jaguaré, acompanhado pelos representantes da Secretaria de estado da educação do estado do Espírito Santo – SEDU.

Esse curso foi a primeira e única experiência de curso técnico de nível médio ofertado exclusivamente para assentados da reforma agrária e utilizando a metodologia da pedagogia da alternância por meio do PRONERA no estado do Espírito Santo, até a presente data. Conforme apuramos nos relatórios de ofertas do Incra e na visita que fizemos no referido centro de formação, as demais ofertas pelo PRONERA referem-se a cursos de Educação de Jovens e Adultos, Licenciatura em Pedagogia da Terra e cursos de especialização de nível superior. A escolha do curso foi definida pelos assentados e pelo setor de educação do MST – ES.

Em entrevista a nossa pesquisa, uma liderança do MST no Espírito Santo, nos relatou que o desejo, na época, era a oferta do curso superior de Agronomia, mas que encontraram muita resistência e dificuldade de parceria de instituições de ensino superior para a oferta do curso. A parceria com a Escola Família Agrícola de Jaguaré se mostrou viável para oferta de um curso técnico, já que a SEDU – ES não havia sinalizado a possibilidade de pactuar um curso alternativo de ensino médio.

A liderança seguiu explicando que na época o CEFORMA não era regularizado para oferta de cursos regulares, mesmo assim o curso se iniciou, com apoio da EFA de Jaguaré. Enquanto o curso se materializava, o setor de educação do MST buscou regularizar a questão legal do Centro de formação:

(...)nós iniciamos o curso via Escola Família, enquanto isso buscamos regularizar o CEFORMA (...) tivemos muitas dificuldades junto ao Conselho estadual de educação. Tivemos de fazer enfrentamentos, no sentido de buscar apoio, assessoria, abrimos espaço para o diálogo. (Liderança do MST. Entrevista realizada em 22 de março de 2021)

Outro desafio no processo de regulamentação do curso se deu junto ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), órgão que à época era responsável pelo registro profissional dos técnicos agrícolas. Segundo uma estudante do curso, o processo para conseguir o registro no órgão demorou mais de 05 anos, devido a resistências quanto à metodologia do curso por usar a pedagogia da alternância e a prática de estágio obrigatório.

Importante destacar que a Pedagogia da alternância possui amparo legal para utilização enquanto metodologia de ensino desde o ano de 2006, por meio do Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, que normatiza os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Mais recentemente a CNE/CEB aprovou as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (Lei 14.767/223, que altera a LDB e insere a Pedagogia da Alternância como metodologia para o ensino no meio rural). Desta forma, percebe-se que a resistência por parte do CREA traduz a visão mercadológica do agronegócio sobre os cursos para a população do campo.

Para a liderança do MST, entrevistada por nós em 22 de março de 2021, o processo de regulamentação do curso junto à Secretaria de estado da Educação e de registro junto ao CREA foram “batalhas positivas, de muito aprendizado”, mas que demandou muito trabalho e deixou o setor de educação inseguro quanto a novas pactuações na área agrícola devido aos entraves que tiveram ao longo da materialização do curso. Ele aponta que os cursos de educação de jovens e adultos e pedagogia da terra ofertados pelo PRONERA em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) eram bastante exitosos e sem entraves burocráticos.

A liderança do MST reafirma uma estratégia que é adotada pelo MST em todo país no que diz respeito à educação:

“(...)primeiro a gente cria a escola, começa a estudar, depois garantimos a legalidade. Até porque é dever do Estado legalizar. Mas o Estado nos diz: vocês precisam de espaço físico, mas quem tem que oferecer espaço físico é o Estado, pois educação é direito de todos. Mas como o Estado não oferta, a gente busca ofertar e vamos construindo no processo; sempre foi assim e este foi o maior desafio deste curso.” (Liderança do MST. Entrevista realizada em 22 de março de 2021)

O relato acima corrobora as ideias de estratégia e tática defendida por Michel de Certeau (2020), quando explicita que a estratégia envolve ações de controle e dominação exercidas por instituições ou poderes estabelecidos. Essas estratégias são planejadas e implementadas por aqueles que detêm o poder, visando alcançar objetivos

específicos, no nosso caso a burocratização que inviabiliza a implementação de cursos técnicos pelo MST.

Por outro lado, as táticas são as respostas criativas e improvisadas das pessoas que estão inseridas nesse contexto de estratégias. As táticas individuais são formas de resistência que as pessoas usam para contornar as estratégias dominantes, criando seus próprios caminhos e adaptando-se às circunstâncias particulares em que se encontram. Essas táticas são vistas por Certeau como práticas subversivas, que se apropriam do espaço, das regras e das estratégias impostas para criar novas possibilidades de ação, como exemplo a implantação do curso para posterior legalização burocrática.

### **3.3.3. Contribuições do PRONERA para os egressos do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.**

As considerações aqui apresentadas são oriundas da análise documental e das entrevistas que realizamos com 05 egressos, 02 ex-professores do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia ofertado pelo PRONERA em parceria com o CEFORMA no norte do ES e com o Coordenador do CEFORMA.

As entrevistas ocorreram no formato *on line* e objetivaram compreender as expectativas e a contribuição do PRONERA para os estudantes no que se refere ao desenvolvimento profissional e humano. Buscamos perceber também as mudanças para as quais esse programa contribuiu no que concerne à melhoria da qualidade de vida, ao ganho econômico, educacional e cultural por meio da troca de conhecimento, considerando que os estudantes eram de assentamentos diferentes do estado do ES, além de estudantes de assentamentos dos estados da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Conforme consta no relatório final do curso<sup>45</sup> dos 52 estudantes que concluíram o curso, 37 foram registrados no gênero masculino e 15 foram registrados no gênero feminino. À época do curso (2003 a 2007) eram, em sua maioria, jovens com idade entre 19 e 24 anos. Todos pertenciam a assentamentos da reforma agrária. Dentre os concluintes, 47 eram de assentamentos do estado do Espírito Santo, 02 (irmãos) de assentamento do estado da Bahia, 01 de assentamento do estado do Rio de Janeiro, 01 de assentamento do estado de São Paulo e 01 de assentamento do estado de Minas Gerais.

---

<sup>45</sup> Disponível no processo arquivado no INCRA – ES, acesso em 09/08/2023.

Dos dados acima expostos podemos inferir que a presença da mulher em diversos espaços sociais e profissionais anteriormente “ditos masculinos” em crescimento na sociedade brasileira, parecem pouco se refletir no curso, onde elas ainda ocupam o menor número de vagas, evidenciando a necessidade de ampliação de possibilidades de acesso e permanência delas em todos os espaços sociais e profissionais em condições de equidade. No que diz respeito à faixa etária, embora em sua maioria fossem jovens, percebe-se que estavam fora da faixa escolar, fato que corrobora a necessidade de oferta de cursos pelo PRONERA para mitigar a desigualdade educacional existente no Brasil no que diz respeito à quantidade de pessoas que concluíram o ensino médio na zona rural.

Em entrevista a nossa pesquisa, realizada com uma egressa do curso e atualmente liderança no assentamento Zumbi dos Palmares em São Mateus – ES, nos foi relatado que entre os anos 2001 e 2002 ocorreu uma articulação entre os jovens dos assentamentos do norte do ES, para mapear quem queria estudar em um curso técnico, quantos não possuíam o ensino médio e quem poderia estar à frente da coordenação do curso.

Segundo os estudantes, aconteceram várias reuniões de articulação até chegarem a uma etapa preparatória, onde compareceram mais de 80 pessoas na sede do CIDAP, atualmente CEFORMA. O objetivo dessa etapa era definir qual curso seria ofertado, como seria ofertado, como seria o regime de alternância.

O ex-professor do curso, que participou dessa fase preparatória nos disse que essa etapa foi importante pois foi decidido coletivamente que o curso ocorreria em etapas. Dois meses consecutivos os estudantes ficariam na escola (tempo escola), morando lá todos os dias e realizando as atividades do curso e do dia a dia de forma coletiva e os demais meses do ano em casa (tempo comunidade). Acreditamos que essa construção coletiva e participativa seja um dos principais motivos para a baixa evasão do curso, pois dos 60 estudantes que iniciaram o curso, 52 concluíram e foram diplomados técnicos.

Outro egresso do curso ressaltou que o curso técnico foi de grande importância em sua vida profissional e pessoal:

(..) eu digo assim, foi para mim muito importante. Primeiro porque eu sempre vivi no campo, apenas quatro anos da minha vida que eu vivi na cidade de São Mateus, quando meus pais tiveram de mudar para a cidade por falta de oportunidade na roça. Mas a gente sempre viveu na roça. E eu tinha muita vontade de seguir estudando. Como o curso era para assentados, dava para estudar e trabalhar e tinha a parte técnica que

ajudava no dia a dia nas lavouras. (Estudante egresso do curso técnico em Agropecuária com ênfase em agroecologia. Entrevista realizada em 28/10/2021)

Percebemos que o formato dos cursos oferecidos pelo PRONERA, ao adotar a Pedagogia da Alternância como estratégia metodológica, viabiliza a permanência dos estudantes no curso, pois associa o saber teórico do tempo escola ao saber prático no tempo comunidade, não sendo necessário se afastar das atividades de sociabilidade e trabalho no campo. Percebemos também que, ao ouvir a comunidade sobre quais cursos seus membros desejam estudar, a proposta traz pertencimento e motiva-os a se inscrever, cursar e buscar a certificação técnica.

Outro fator apontado como positivo pelos egressos do curso e pelos docentes por nós entrevistados foi o fato de estudantes e educadores ficarem juntos durante os dois meses do tempo escola. Outra egressa do curso nos relatou que:

(...) os educadores e educadoras que por ali passaram vivenciaram o curso com a gente, porque eles não iam dar aula, eles ficavam na escola durante todo o período que eles estavam dando aula. A gente não tinha uma aula de língua portuguesa um dia, não. A gente tinha uma semana de língua portuguesa, de artes, de agricultura. (...) eles iam e ficavam lá com a gente esse período todo, eles participavam da nossa vivência, (...) das nossas noites culturais, dos nossos sarais, das nossas atividades de preparar a mística de manhã, as assembleias, seminários, de um tocar de violão ali, do nosso almoço, da nossa janta, do trabalho prático. Eles não iam apenas dar aula, eles vivenciavam com a gente e isso fez uma diferença estrondosa, tanto para a gente, educandos, quanto para eles, com certeza. (Estudante egresso do curso técnico em Agropecuária com ênfase em agroecologia. Entrevista realizada em 02/10/2021)

É sabido que não existe um modelo único de pedagogia da alternância, tampouco nas ofertas de cursos do PRONERA em todo o país. Entretanto, o relato dos estudantes e educadores do curso técnico ofertado pelo PRONERA no norte do ES nos mostra que a convivência diária entre os estudantes e destes com os educadores contribuiu bastante para sua permanência, bem como no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o Coordenador do CEFORMA e membro do setor de educação do MST no ES, um dos diferenciais desta turma de curso técnico é que eles não eram apenas um grupo de estudantes. Eles se tornaram uma frente de atuação do MST. Para ele foi o período em que o CEFORMA “ganhou mais vida”, porque os estudantes ficavam lá por 60 dias, ininterruptos. Por serem jovens e por permanecerem lá por muitos dias eram constantes as atividades culturais e as rodas de conversa, onde saiam reivindicações e propostas importantes para o fortalecimento do MST.

(...) nesse período, de final de semana a gente fazia sarais, noites culturais e a gente dava vida ao CEFORMA. Naquele espaço estavam 300, 500 pessoas aos finais de semana, para ver os nossos sarais, e olha, pode ser que o MST faça um curso que tenha a mesma mística, a mesma motivação, mas esse, ele teve um diferencial que era maravilhoso. Era uma galera que interpretava muito bem, fazia sarais. A gente fazia coisas maravilhosas. A grande alegria nossa é lembrar desses momentos. (Coordenador do CEFORMA. Entrevista realizada em 04/07/2023).

Quando questionamos os egressos sobre a visão deles na atualidade quanto à importância do curso técnico ofertado pelo PRONERA, passados quase 20 anos de sua conclusão, todos sinalizaram positivamente. Listamos abaixo algumas respostas:

“Contribuindo com projetos de agroecologia e produção orgânica no assentamento, deixando de usar o agrotóxico, que na verdade é um veneno, que mata a natureza e o ser humano.”

“Hoje minha principal fonte de renda vem das hortaliças orgânicas que comercializo na feira agroecológica. Atuo na associação do assentamento. Esta conscientização em grande parte consegui a partir do que aprendi no curso.”

“Pude seguir com os estudos, fiz o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFES. Hoje sou professora e me inspiro muito nos professores que tive no curso.”

Embora esta seja a única oferta de curso técnico de nível médio pelo PRONERA no ES, percebemos que ela alcançou os objetivos propostos em seu Projeto Pedagógico ao conseguir que quase 90% dos matriculados concluíssem o curso, ao garantir que os momentos do tempo escola fossem diversificados e significativos, além de um momento com grande ganho sociocultural.

Ao revisitarmos a história do PRONERA no norte do ES confirmamos, por meio das narrativas dos sujeitos que a construíram, que a oferta de cursos destinados especificamente para a população assentada garante à população do campo uma educação ligada à sua realidade, valorizando os saberes populares e a cultura local, bem como sua permanência no campo. Esses resultados da nossa pesquisa apontam para a necessidade de fortalecimento do PRONERA enquanto política pública e da urgente necessidade de investimento para sua ampliação, não só no ES, mas em todo o país.

No dia 16 de outubro de 2023, foi reestruturada a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, ligada ao INCRA. Esse fato representa um importante processo de reconstituição do Programa, após o desmonte durante as gestões nos governos Temer e Bolsonaro. Segundo informações contidas no site do INCRA, para o ano de 2024 foram aprovados novos cursos em todo o país: 05 EJA anos finais do Ensino Fundamental; 15

cursos técnicos de nível médio; 39 graduações; 13 especializações e 02 mestrados, ofertados em parceria com Institutos e Universidades Federais em todo o Brasil.

## **CAPÍTULO 4 – MOVIMENTOS SOCIAIS E SINDICAIS DO CAMPO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI – HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo analisar as ações dos movimentos sociais e sindicais do campo nas primeiras décadas do século XXI, perceber suas conquistas e os retrocessos impostos pela ação do capitalismo financeiro no Brasil, representado pela extrema direita que ganhou força e ocupou os espaços de poder a partir de 2016. As medidas tomadas pelos governos Temer e Bolsonaro revelam seu forte interesse em inviabilizar as políticas públicas de melhoria na qualidade de vida da população do campo de forma geral e de criminalizar a atuação do MST.

### **4.1. Os impactos da Reforma Trabalhista de 2017 para a classe trabalhadora.**

Como já retratado nos capítulos anteriores, buscando igualdade de direitos e Políticas Públicas para garantir qualidade de vida da população do Campo, as articulações no Campo, por meio dos Movimentos Sociais - que marcaram a participação no processo de independência de setores e camadas da sociedade brasileira, como artesãos, vaqueiros, lavradores, além de fazendeiros, pequenos proprietários e comerciantes em vários pontos do Brasil - têm sido realizadas desde meados do século XX.

De fato, desde então, com a modernização da agricultura e outras atividades ligadas ao espaço rural, o agronegócio fizera sua grande investida contra a classe trabalhadora, atacando suas propriedades, seu modo de viver, dificultando o acesso à saúde e a educação, ocasionando o crescente êxodo rural e a necessidade desses Movimentos Sociais seguirem na articulação contra tal investida.

Pode-se dizer assim que o Brasil possui uma história de conflitos, apresentando-se como uma democracia acidentada. A CF/88 se produz dentro desse contexto, pretendendo ser um instrumento de viabilização da democracia, mas é elaborada num país marcado por assimetrias e desigualdades, recém-saído de um regime autoritário. Nesse contexto, a desigualdade rural se deve ao baixo acesso ao mundo do trabalho, ao crescente êxodo rural, sobretudo dos jovens, e da baixa qualificação da população residente no meio rural. O único meio para combater esse dilema é via programas sociais (PIRES, 2019, p.38) direcionados à população rural, a exemplo de programas

implementados nos governos Lula (2003-2010) como o Luz para todos, Pronaf, Procampo e o PRONERA, entre outros.

O Direito do Trabalho sob uma ótica evolutiva buscou caracterizar o trabalho como atividade digna, na qual a valorização do trabalhador deve prevalecer, perpetuando as conquistas relacionadas a melhores condições de vida e de trabalho.

A Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), decretada em 1943 e estendida ao campo em 1963, trazendo normas de grande relevância para o trabalho e a Constituição de 1988, elevando o direito do trabalho no campo ou nas cidades a um direito social, fortaleceram o princípio da proteção que visa a evitar confrontos e desrespeito a estas normas trabalhistas. Até 2017, a legislação trabalhista brasileira englobava o conjunto de normas que regiam as relações individuais e coletivas de trabalho, estabelecidas pela CLT, pela Constituição Federal e por outras leis da Justiça do Trabalho

A Reforma Trabalhista, aprovada pelo então presidente Michel Temer, resultou na Lei 13.467/2017, trazendo diversas discussões, desde sua concepção até a aplicação a partir de novembro de 2017, sobre as mudanças pertinentes às relações de emprego. Muito se debate sobre a necessidade de inovação das leis trabalhistas, já que a CLT é datada do ano de 1943. Contudo, percebe-se que as alterações realizadas visaram a flexibilizar o trabalho e retirar direitos, além de atacar os Sindicatos, a Justiça do Trabalho e todo o Sistema Público de Proteção ao Trabalho, afetando também o trabalhador rural, submetido historicamente no país a condições de trabalho muito mais duras. Nesse contexto, ainda atualmente há escravidão rural. A forma mais encontrada de trabalho escravo no campo é a da dívida; começa por um processo de aliciamento em que o trabalhador contrai um débito para a compra de mercadorias e alimentos com o aliciador, ou com o próprio fazendeiro, o qual será pago mediante os serviços prestados.

O Princípio da Proteção, nessa perspectiva, tem o intuito de estabelecer um patamar igualitário na relação entre empregados e empregadores, assim como preceitua Delgado (2017). A proteção almejada por esse princípio é no sentido de atenuar ou retificar no plano jurídico o desequilíbrio existente nessas relações, promovendo uma igualdade material. Porém, nossa realidade apresenta um direcionamento diferente. A Lei 13.467/2017 que foi introduzida para adaptar a legislação às novas relações de trabalho que surgiram nos últimos tempos, trouxe consigo desdobramentos que mitigaram o direito trabalhista. Dessa forma, invocam-se melhorias devido aos impactos que desconstruíram seu princípio fundamental.

É importante refletir, portanto, por meio dessa problemática, que a reforma deveria ter respeitado o marco histórico brasileiro de promoção de garantias e direitos, obedientes aos preceitos constitucionais. Ao contrário disso, as alterações realizadas em 2017 não consolidaram o princípio protetivo, promovendo um retrocesso social e econômico ao impossibilitar o desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores.

Os direitos trabalhistas foram construídos paulatinamente, de acordo com o contexto histórico e social, iniciando-se com uma conotação nem sempre positiva, já que a própria nomenclatura se refere a pena, a algo sacrificante. Contudo, com o passar do tempo essa visão foi sendo desconstruída e hoje se estabelece a famosa premissa de que “o trabalho dignifica o homem”, sendo um elemento essencial para suprir necessidades básicas, sociais, responsáveis pela autoestima e satisfação pessoal.

O princípio da proteção no trabalho surge como meio regulador para reequilibrar as desigualdades nas relações, permitindo a intervenção estatal. Nesse aspecto, Delgado (2017) preceitua que ele:

Estrutura em seu interior, com suas regras, institutos, princípios e presunções próprias, uma teia de proteção à parte hipossuficiente na relação empregatícia- o obreiro-, visando retificar (ou atenuar), no plano jurídico, o desequilíbrio inerente ao plano fático do contrato de trabalho (DELGADO, 2017, p. 213).

Nesse sentido, muito embora se fale de evolução no tratamento das relações de trabalho, a reforma trabalhista de 2017 significou um profundo retrocesso nas relações entre o capital e o trabalho.

O enfoque político acerca da necessidade urgente de uma reforma trabalhista como remédio à crise econômica evidenciada principalmente pelo alto índice de desemprego foi na verdade falacioso no quesito de obtenção de resultados positivos, seja no que se refere à diminuição do desemprego, que só vem ocorrendo de forma significativa no atual governo Lula, em função de medidas que vêm promovendo a retomada do desenvolvimento do país, seja no que diz respeito à diminuição do trabalho precário e informalizado, que havia aumentado substancialmente no governo anterior. Lembrando que em 1988, a Constituição da República equiparou os direitos trabalhistas e previdenciários de trabalhadores rurais<sup>46</sup> aos dos urbanos, entre eles a extensão do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS).

---

<sup>46</sup> O Estatuto do Trabalhador Rural, ETR (Lei no. 4.914, de 2 de março de 1963) pode ser entendido como um marco na legislação trabalhista para o meio rural, brasileiro. A promulgação do Estatuto, no contexto do acirramento das lutas sociais durante o governo de João Goulart, foi a consolidação de duas décadas de mobilização e organização dos trabalhadores rurais. Ênfase, aqui, a apropriação

O prazo estabelecido pela CF/88 para equiparação dos direitos dos trabalhadores rurais e urbanos prescreveu devido à falta de interesse político e a equiparação só foi ocorrer mais tarde, com a Emenda Constitucional 28/2000.

É notório que o direito acompanhe as mudanças sofridas em nosso meio, principalmente no que se refere às relações de trabalho. Portanto alterações eram necessárias, já que muito se utilizavam súmulas e jurisprudências para assegurar direitos não previstos em dispositivos legais, mas o problema reina desde a concepção do Projeto de Lei sob o nº 6.787/2016 que foi apresentado na Comissão Especial, pelo relator Rogerio Mario sem preocupação com oitivas populares e audiências públicas, contendo em seu teor mais de 100 alterações ao Decreto 5452/1943 (CLT). Aprovado pelo plenário da Câmara, esbarrou na Câmara de Assuntos Sociais do Senado, porém pelo notório interesse da classe dominante do país, o projeto retornou e foi aprovado posteriormente pelo Senado.

Segundo Krein, Gimenez e Santos (2018) a aprovação da Lei que alterou a CLT não se coaduna com preceitos éticos e sociais, senão vejamos:

Aprovada a “toque de caixa”, para aproveitar o contexto de crise política e de um governo sem respaldo da população; promovida e apoiada pelos interesses mais imediatos de segmentos empresariais e de sua enorme base de representação no Congresso Nacional, essa reforma está muito mais associada e determinada aos atrasos do passado, especialmente de pensar o trabalho apenas como um custo, um peso para a manutenção de uma sociedade assentada na brutal concentração da terra, da propriedade, da renda e de diversas formas de expressão do poder. E esse é um dos aspectos importantes para compreender a sua falta de relação e eficácia com as necessidades impostas pelos desafios contemporâneos, expressa pelos objetivos de flexibilizar ainda mais um mercado de trabalho já flexível e reduzir o custo do trabalho num país marcado por baixos salários e por um reduzido custo do trabalho, se comparado a diversos países desenvolvidos ou em desenvolvimento (KREIN, GIMENEZ, SANTOS, 2018, p. 63).

Adotando esse entendimento, percebe-se que há indiscriminadamente mais interesses políticos de uma classe social do que propriamente uma preocupação em promover avanço no contexto histórico social. Representa, nesses ditames, normas contraditórias àquelas que foram a tão caro custo conquistadas pela nossa vigente Constituição.

---

da arena judicial pelos trabalhadores e militantes na luta pelo reconhecimento e ampliação dos direitos no período anterior ao ETR, amparados pelos poucos direitos previstos na CLT. Os direitos previstos no Estatuto, bem como a competência da Justiça do Trabalho para dirimir os conflitos por tais direitos, tinham um potencial legitimador para a crescente organização e mobilização dos trabalhadores rurais assalariados no país. Entretanto, a repressão aos movimentos e organizações de trabalhadores após o Golpe de 1964 representou uma severa restrição às possibilidades do Estatuto. Extraído de: BORGES, Tomás Pompeu Acióli ; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Estatuto da Terra. In. Dicionário FGV-CPDOC. Disponível em . Acesso em 07/09/2023

Rodrigo Trindade (2017) aborda os riscos e as inseguranças trazidas pela reforma trabalhista, ao questionar: Se a nossa Carta Magna manda que novas leis ampliem benefícios aos trabalhadores, há validade na ampla extinção de direitos imposta na reforma? Se a Constituição ordena acesso por concurso em empresas estatais, devemos aceitar a nova regra de ampla terceirização também na administração pública? (TRINDADE, 2017).

Esse projeto de reforma é, na verdade, considerado ultraliberal e muitos críticos, inclusive, apontam para a violação às normas internacionais e constitucionais que ele promove, rebaixando o patamar jurídico civilizatório assegurado em nossa Constituição Democrática, fragilizando, portanto, o princípio da proteção dos trabalhadores e impossibilitando a tão almejada segurança jurídica.

Além do mais, essas mudanças não afetam somente os direitos individuais do trabalho, mas repercutem sobre os direitos coletivos, ao restringir a atuação sindical na defesa dos direitos laborais e reflete também no direito processual do trabalho, ao impor barreiras no livre acesso à justiça.

Analisando o texto da reforma, a Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho - Anamatra (2017) destaca, através de publicação de nota técnica, vários aspectos de inconstitucionalidade:

Iniciando nossa argumentação mais específica quanto às várias inconstitucionalidades presentes no PLC 38/2017, é imprescindível consignar que a proposta em comento cria um “cardápio” de contratos de trabalho e de empregos precários, facilitando a redução da proteção social dos trabalhadores brasileiros, garantida, sobretudo, pelo artigo 7º da Constituição Federal, e fomentando a mera substituição dos contratos de trabalho a tempo indeterminado (com mais proteção e mais direitos) por contratos fraudulentos, por contratos temporários e por contratos de trabalho em que o empregado pode receber abaixo do salário mínimo mensal.

O texto atual do PLC nº 38/2017 fomenta fortemente a prática de fraudes nas relações de trabalho, com objetivo espúrio de afastar o vínculo de emprego, em situações em que estão caracterizados os elementos da relação empregatícia, aumentando, assim, a exploração do trabalhador brasileiro, com o esvaziamento e a sonegação de praticamente todos os direitos trabalhistas previstos no artigo 7º da Constituição (ANAMATRA. Nota Técnica PLC 38/2017 – Reforma Trabalhista Aspectos de Inconstitucionalidade e de Antijuridicidade, 2017).

O modelo hegemônico do capital, por traz da Reforma Trabalhista, impõe novas demandas para os trabalhadores do campo, que inclui uma variedade de atividades produtivas subordinadas ao capital. Essas demandas exigem um trabalhador mais qualificado, que seja capaz de manusear as mais sofisticadas inovações tecnológicas, seja para a agricultura ou para a pecuária, no extrativismo das florestas, dos minérios do

subsolo, dos recursos naturais, das águas e da natureza como um todo. “Não há nenhum recurso que não possa ser explorado pela ordem metabólica do Capital” (SANTOS, 2016). Isso significa novos desafios para a educação do trabalhador rural que, na verdade, vai no sentido contrário ao que vem sendo seguido pelo capital, seja no que concerne às relações de trabalho, seja no que tange ao modelo de educação.

#### **4.2 Incentivos ofertados às atividades do campo**

No Brasil, o incentivo ao desenvolvimento da agricultura e atividades rurais começou com a disponibilização de crédito aos produtores e cooperativas agrícolas, ocasionando mudanças no processo produtivo. Isso significou a adoção de uma política de desenvolvimento rural, reconhecendo que esse mundo é um espaço de vida, de sociabilidades e de culturas, possibilitando uma educação pautada na produtividade promovida pelo desenvolvimento local (ORTEGA; NUNES, 2001).

Através da Lei 4.829, de 05.11.1965, foi institucionalizado no país o Sistema Nacional de Crédito Rural – SNCR, constituído pelo Banco Central do Brasil – BA-CEN, Banco do Brasil S/A – BB, Banco da Amazônia S/A – BASA e Banco do Nordeste do Brasil S/A – BNB, tendo como órgãos vinculados ao SNCR, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, bancos privados e estaduais, caixas econômicas, cooperativas de crédito rural e sociedades de crédito, financiamento e investimentos, e instituições articuladas aos órgãos oficiais de valorização regional e de prestação de assistência técnica (MARTINS, 2010).

Távora (2014) pontua que para a operacionalização do crédito rural, o Governo Federal adota um modelo de financiamento com baixas taxas de juros, sendo elas fixas, e se constatada a dificuldade de pagamento pelo tomador do crédito, há a possibilidade de refinanciamento. Ademais, são utilizados diversos programas, a maioria com recursos provenientes do BNDES e títulos de crédito, como os definidos na Lei 11076, de 30/12/2004, alterada pela Lei 11524 de 2007.

O crédito rural é subdividido em algumas modalidades de acordo com a finalidade a que se propõe. Pode ter finalidade educativa, além do financiamento, os trabalhadores rurais recebem assistência técnica, por meio de empresas de assistência técnica e extensão rural instaladas em todos os estados do Brasil. Há também linhas de crédito que visam a auxiliar cooperativas de produtores rurais ou programas de colonização e reforma

agrária. Os recursos destinados devem ser para o custeio, investimento ou comercialização de produtos e serviços dos tomadores do crédito.

Em contrapartida, o financiamento de atividades ligadas à agricultura constitui uma das operações de maior custo, devido às dificuldades enfrentadas em relação à dispersão geográfica e necessidade de supervisão, além do risco inerente ao próprio empreendimento (SANTOS, 2013). Sabemos que o crédito rural é uma linha especial de crédito, liberado por algumas instituições financeiras. Muitas vezes por falta de conhecimento, ou de documentação necessária para sua obtenção, o pequeno agricultor não consegue o crédito, que acaba ficando disponibilizado principalmente a grandes produtores rurais.

Pode-se depreender que o crédito rural além de estimular atividades como a produção agrícola e suas atividades fins, proporciona o bem-estar social ao produtor e à coletividade agraciada com o crédito, possibilitando uma melhor qualidade de vida a todos e funcionando como uma estratégia política de inclusão social. É possível constatar, portanto que o crédito rural se apresenta como um mecanismo indispensável para a dinâmica do sistema rural (FILHO, 2017).

Neste sentido, Gina Pompeu (2019, p.221) traz uma importante reflexão, ao afirmar que em meio à globalização da economia, fazem-se necessários: “mecanismos e instituições capazes de garantir crescimento econômico sustentável e desenvolvimento humano, e por fim cumprir as metas dos objetivos de desenvolvimento sustentável enumerados pela Organização das Nações Unidas”.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nasceram na Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável no Rio de Janeiro em 2012, como apelo para a proteção do planeta e para assegurar a prosperidade. Alguns exemplos de sustentabilidade citados entre as conclusões da Conferência foram: a disseminação do uso de fontes de energia renováveis e limpas (eólicas e painéis solares), a racionalização e controle da exploração de recursos minerais, a reciclagem do lixo, a utilização de meios de transporte não poluentes, (elétricos), a racionalização do consumo de energia e água, a adoção de práticas de reflorestamento e valorização das áreas verdes. Além dos 17 objetivos traçados, estão a erradicação da pobreza, boa saúde e bem-estar, água limpa e saneamento, emprego digno e crescimento econômico, desenvolvimento industrial, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades

sustentáveis, vida debaixo d'água, entre outros, buscando-se assim a viabilidade do bem-estar coletivo.

Dessa forma, para as populações rurais, principalmente as de baixa renda, o crédito é um meio do qual dispõem as famílias na obtenção do que necessitam para produzir. A função estratégica do crédito relaciona-se à sua capacidade de contribuir com a viabilidade, sustentabilidade e expansão das atividades econômicas.

Conforme sustenta Armantya Sen (2010), as facilidades econômicas são as oportunidades disponíveis para que os indivíduos utilizem recursos em consumo, produção ou troca. Os intitamentos econômicos, que variam entre as pessoas, dependem dos recursos que possuem e das condições de troca, como preços relativos e o funcionamento do mercado. Na relação entre renda e riqueza nacional e os intitamentos econômicos das pessoas ou famílias, as considerações sobre distribuição são tão importantes quanto as agregativas. A forma como as rendas geradas são distribuídas afeta significativamente esses intitamentos, ressaltando a necessidade de uma distribuição justa e eficiente dos recursos econômicos para assegurar o bem-estar individual e familiar (SEN, 2010, p.59).

Sendo assim, a disponibilidade de crédito rural pode ser considerada uma oportunidade social, estimulando os investimentos rurais e intensificando o crescimento econômico.

Conforme o Banco Central do Brasil, segundo o MCR/BACEN (2006), o crédito rural possui diversos objetivos, incluindo o estímulo aos investimentos rurais para produção, extrativismo sustentável, armazenamento, beneficiamento e industrialização dos produtos agropecuários, desde que realizados pelo produtor em sua propriedade rural, suas cooperativas ou por pessoas físicas ou jurídicas equiparadas aos produtores. Além disso, busca promover a adoção de métodos de produção eficientes para aumentar a produtividade, melhorar o padrão de vida das comunidades rurais e garantir a preservação adequada do solo, bem como fomentar as atividades florestais e pesqueiras.

Contudo, deve-se advertir que o acesso ao crédito rural nem sempre é fácil, devido à necessidade de inúmeros procedimentos burocráticos sob a responsabilidade de várias instituições que desestimulam muitas vezes o produtor interessado, além da exigência de garantias nas operações e a própria demora na concessão do crédito, impossibilitando que os pequenos produtores das áreas rurais tenham mais qualidade e sustentabilidade em suas produções.

Ademais, dispositivos legais ou infralegais pertinentes a pontos socioambientais constituem grandes desafios a serem enfrentados, devido aos seus textos confusos e conflitantes, além do alto custo para regularização dos locais que receberão o investimento para assim tornarem-se aptos para os requeridos recursos financeiros.

É importante ressaltar que o fundamento constitucional das políticas públicas no meio agrícola se reverte na garantia de se ter, além do desenvolvimento econômico, a manutenção da ordem pública e da paz social, a segurança alimentar e nutricional, ambiental, social e de ciência e tecnologia, devendo haver instrumentos de orientação, promoção e incentivo ao desenvolvimento da atividade econômica que pode ser mediante a concessão de crédito rural, associada a outras medidas de apoio governamental.

Nesse sentido, Bresser; Pereira (2004) assevera que:

O Estado é o instrumento de ação coletiva por excelência da sociedade. É a forma através da qual a sociedade busca alcançar seus objetivos políticos fundamentais: a ordem ou estabilidade social, a liberdade, o bem-estar, e a justiça social (BRESSER; PEREIRA, 2004, p.116).

Nesse raciocínio, deve-se depreender que o Estado pode intervir na sociedade de modo a garantir a estabilidade econômica também, como bem garante a Constituição ao tratar da ordem econômica, aduzindo que esta pode instrumentar mudança e transformação da realidade, estando o Estado presente para representar o interesse social (GRAU,2006, p.352).

A atividade do produtor rural deve, assim, respeitar a função social objetivamente prevista na Lei n. 4.829/65. Desse modo, a concessão do crédito rural deve atender a finalidade social, promovendo a qualidade de vida individual e coletiva, constituindo-se, portanto, em um importante instrumento jurídico, político, econômico e social e corroborando para a efetivação do direito individual e social à alimentação, através de garantia fundamental do “acesso físico e econômico à alimentação adequada a todos” (PEREIRA,2017, p. 23-24.).

Bianchini (2015) declara que o Brasil se apresenta como um dos poucos países que investem em políticas públicas voltadas ao setor rural, mesmo considerando que há ainda muito a avançar com o intuito de reduzir as desigualdades de distribuição de renda e inserir socioeconomicamente os agricultores familiares.

As pequenas propriedades rurais são as responsáveis pelo suprimento de alimentos no país, pois a sua produção corresponde aos principais itens da cesta básica alimentar dos brasileiros, estando inserido nesse contexto, a produção e criação de peixes.

Sob esse aspecto, Muhammad Yunus (2008) comenta:

Para mim, o ponto fundamental do desenvolvimento econômico é mudar a qualidade de vida da camada mais baixa da população. E essa qualidade não deve ser definida apenas pelo tamanho da cesta de consumo. Ela também deve incluir um ambiente que permita aos indivíduos explorar seu potencial criativo. Isso é mais importante do que qualquer medida de venda ou consumo (YUNUS, 2008, p.70).

O nome já diz: agricultura familiar, cultivo de terras realizado por pequenos proprietários rurais, tendo como mão de obra, essencialmente, o núcleo familiar, em contraste com a agricultura agroexportadora. Os agricultores familiares têm um papel crucial no abastecimento do mercado interno e na estabilização dos preços dos alimentos no Brasil. Eles contribuem significativamente para a produção nacional, sendo responsáveis por aproximadamente 87% da mandioca, 70% do feijão, 60% do leite, 59% do rebanho suíno, 50% das aves, 34% do arroz e 30% dos bovinos, que são produtos essenciais para a subsistência da população. Os principais fatores que levam a isso são a diversificação do cultivo, uso consciente do solo e dos demais recursos naturais, preservação genética das culturas, contribuindo para o crescimento econômico dos pequenos centros urbanos e para a geração de trabalho no campo, influenciando diretamente o enfraquecimento do êxodo rural, e também contribuindo para melhor distribuição de renda do país.

Nesse sentido, as políticas de crédito e as políticas públicas implementadas no setor rural, devem ser devidamente monitoradas e acompanhadas para promover um melhor desempenho aos agricultores beneficiados e como forma de combate à pobreza e incentivo à inclusão social.

No Brasil, uma política de destaque foi o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que surgiu em 1996 como alternativa de crédito aos agricultores familiares, com característica de um processo facilitado de crédito. Por meio desse programa alcançou-se a modernização na agricultura, simplificando os sistemas de produção e ao mesmo tempo adequando-os às modernas técnicas de produção a fim de promover o desenvolvimento humano com a valorização de um novo tipo de agricultor que acompanha as transformações no meio rural e amplia as estratégias econômicas para obtenção de renda.

Desse modo, os fatores de risco que envolvem a implantação e prosperidade de um projeto aquícola devem ser levados em consideração, visto que o problema maior da disponibilização do crédito reside em seu mau uso e uso irracional dos recursos naturais, devendo, portanto, haver uma análise correta dos efeitos que giram em torno do

crescimento econômico e dos impactos sociais, culturais e econômicos negativos que podem advir sobre a comunidade beneficiária.

Em relação à inadimplência, as renegociações políticas da dívida rural pelo Governo Federal, vêm ocorrendo sistematicamente, desde 1995 e se mostra eficiente junto ao cenário de declínio das atividades exercidas no setor agrícola. Contudo, há críticas no que concerne às renegociações, na medida em que elas privilegiam alguns tipos de mutuários e possuem regras que estimulam o não pagamento da dívida rural (MELO; FILHO, 2017).

Como forma de suprir a problemática do endividamento, o governo lançou seguros de diversas espécies a fim de conter os riscos de acúmulos de crescentes dívidas. Os Seguros podem ser de custo, de renda e de produtividade, sendo gerida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O seguro atende principalmente produtores que têm perdas devido a eventos climáticos, sendo uma solução para a revitalização das atividades.

Nesse sentido, as políticas públicas devem-se preocupar com a infraestrutura e serviços na localidade que receberá os recursos financeiros e apoiar a correta capacitação e profissionalização dos tomadores do crédito e técnicos para que alcancem resultados produtivos e econômicos positivos.

No que se refere ao papel do governo federal, este necessita além de ampliar a oferta de crédito, saber lidar com os desafios que um projeto econômico enfrenta em seus riscos de variadas ordens; deve basear-se no entendimento de que as políticas públicas voltadas ao apoio às famílias do campo são essenciais para o desenvolvimento local.

Lenio Streck e José Luiz de Moraes (2006) afirmam que o Estado deve ser atuante de modo a fortalecer a economia do país mediante a regulação e intervencionismo para se consolidar como Estado Democrático de Direito, resgatando sua dívida social de longos anos de má distribuição de renda.

Além do mais, programas de fiscalização e de controle de qualidade e/ou de produção são importantes para o incremento da produção e podem reduzir o impacto ambiental, permitir a identificação de melhores oportunidades e a definição de políticas públicas para minimizar os danos decorrentes da estiagem, dentre outros problemas.

### **4.3 Inviabilização das políticas públicas para a classe trabalhadora com foco na educação do campo: do golpe parlamentar ao governo de Bolsonaro**

As questões que interligam a Educação e a luta dos movimentos sociais do Campo para a garantia do direito a políticas públicas e ao direito a ter acesso a este direito, não podem ser analisadas sem a compreensão das determinações concretas e suas condições reais a partir de uma base material. Márcio Pochmann (2014), corrobora esta compreensão ao afirmar que mesmo com importantes ganhos sociais, o chamado “modelo brasileiro” atual se desenvolve sem as reformas básicas na estrutura social (reforma agrária, urbana, tributária, sindical, da educação e da saúde), o que nos leva a analisar a Questão Agrária e a Educação do Campo na presente tese, pois é a partir daí que encontramos os elementos necessários para a compreensão sobre as questões relativas ao trabalho, à situação educacional da população camponesa e às políticas de formação profissional desenvolvidas por meio do PRONERA.

Em fevereiro de 2020, um decreto do governo Bolsonaro reorganizou a estrutura do Incra, extinguindo a coordenação que cuidava da educação no campo, o que na prática enfraqueceu os programas ligados ao instituto e às comunidades de sem-terra e quilombolas.

A busca pelo enquadramento brasileiro na agenda neoliberal resultou no golpe parlamentar que retirou a então presidente Dilma Roussef do poder, em 2016, por meio de um processo de impeachment sob argumentos da ocorrência de pedalada fiscal.

Os governos que se seguiram, do então vice-presidente Michel Temer e de Jair Bolsonaro foram marcados por medidas destinadas a recolocar o país sob os desígnios da agenda liberal: teto de gastos, privatizações, reforma trabalhista, reforma da previdência, dentre outras inovações que afetam a democracia e o futuro do Brasil em vários aspectos, inclusive na educação do campo, conforme citado anteriormente.

Sob o aspecto do autoritarismo presente no governo Bolsonaro, Wanderley Guilherme dos Santos (1978) já acentuara ao analisar o período da ditadura militar, que se tratava de uma fórmula para impedir que o conflito político institucionalizado permitisse um ajuste entre o governo (polis) e a sociedade (demos), o qual, por meio de uma contínua reestruturação da sociedade, pudesse reduzir ou aumentar as disparidades socioeconômicas e criar um novo sistema de governo que ampliasse o acesso da sociedade e limitasse a interferência da polis nos demos.

O governo de Temer foi marcado por decisões polêmicas, com a promulgação de leis consideradas prejudiciais à população menos abastada financeiramente, como testemunha o exemplo da Reforma Trabalhista, já explanada em linhas anteriores.

Ocorre que o golpe de 2016 evidenciou o caráter reacionário nas eleições presidenciais de 2018, quando, após a prisão de Luiz Inácio Lula da Silva e sua consequente impossibilidade de concorrer ao pleito eleitoral presidencial, Jair Bolsonaro venceu as eleições para presidente, com o apoio das burguesias nacional e internacional, de setores da classe média e segmentos populares conservadores, inclusive com forte apoio dos setores do agronegócio. Com a subida de Bolsonaro ao poder, levantou-se a bandeira de movimentos reacionários e neoconservadores, os quais passaram a realizar manifestações públicas com teor racista, sexista, misógino e homofóbico. Dessa forma surgem as mobilizações antidemocráticas de direita e de extrema direita, contudo, “não há diferença de natureza entre os movimentos que gestam Temer e os que sustentam Bolsonaro. Há, sim gradações e arranjos específicos” (MASCARO, 2019, p. 26).

O evidente autoritarismo promoveu mobilização de grupos reconhecidamente como progressistas, destacando-se os movimentos feministas, indígenas, ambientalistas, rurais, estudantis, sindicais, dentre outros, os quais formaram segmentos e organizações sociais ativas e favoráveis a uma ampla rede democrática contra o conservadorismo dos grupos dominantes no poder.

De todos modos, conquistas participativas e de controle social alcançadas com a Constituição Federal de 1988, considerada cidadã, foram ameaçadas e não há evidências de desenvolvimento na área de conferências de políticas públicas, orçamentos participativos, ouvidorias públicas, voltadas para o processo de emancipação política da classe trabalhadora. Esses arranjos e instrumentos democráticos e participativos fizeram e fazem parte do árduo processo de democratização do Estado brasileiro, diferentemente do que ditou a cultura autoritária governista daquele momento.

Além do mais, o País esteve marcado por várias incertezas: insegurança econômica, desmonte de direitos, ataque às experiências democráticas, extermínio da população indígena e as que vivem na periferia. Essas atrocidades passaram a ser encaradas como legítimas e devendo ser aceitas, sem qualquer contestação, pela classe trabalhadora. O neoliberalismo e sua expressão jurídica, o Estado de Exceção, torna-se um novo paradigma para explicar governos autoritários que mantêm a legalidade constitucional atacando e desconsiderando essa mesma ordem legal (VALIM, 2017).

O avanço do modelo ultra neoliberal que vigorou no período promoveu afrontas às modalidades de trabalho reconhecidamente mais benéficas aos trabalhadores em meio a uma forte recessão econômica, causada tanto pelas próprias políticas governamentais, como pela crise sanitária da Covid 19, esta última fortalecida pela própria política errática do governo federal em seu embate.

Deve-se asseverar que o Brasil apresenta inúmeras riquezas naturais, sendo dotado de um solo fértil para crescer e se alastrar sem medidas. Contudo, os sucessivos cortes e privatizações a exemplo da previdência e assistência social não possibilita o maior aproveitamento de recursos com investimentos no campo.

Durante o período pandêmico evidenciou-se também a ocorrência de necropolítica, baseada no biopoder e em suas tecnologias de controlar populações, onde se decide quem deve viver e morrer.

O texto de Mbembe (2016) aborda de maneira profunda e provocativa a questão da soberania como uma manifestação extrema de poder, onde o controle sobre quem vive e quem morre se revela como seu atributo fundamental. A capacidade de decidir sobre a vida e a morte não apenas delimita, mas define a própria natureza da soberania. Nesse contexto, exercer o poder soberano é exercer um controle absoluto sobre a mortalidade, transformando a vida em uma manifestação e implantação desse poder. A ideia de necropolítica, emergente nesse contexto, ilustra como o poder político não se limita apenas a governar a vida, mas também a decidir sobre a morte, através de práticas que moldam as condições de existência e o acesso aos recursos vitais. Essa abordagem coloca em evidência a importância de analisar criticamente as políticas que regulam e definem a vida humana, destacando como a distribuição desigual do poder sobre a vida pode ter consequências profundas e muitas vezes devastadoras para indivíduos e comunidades (MBEMBE, 2016, p. 123).

Partindo da análise de que a política econômica é também política social, houve uma desproteção na seguridade social brasileira, que foi praticamente desmantelada.

Nesse sentido, é interessante assinalar que os movimentos sociais do campo e da cidade e formas de organização por eles criadas, como o MST e a CUT - Central Única dos Trabalhadores, como entidades que há muito tempo vêm lutando por uma democracia se depararam com um governo autoritário que defendia a ditadura, atacava e suprimia as liberdades e todas as formas de defesa dos direitos da classe trabalhadora.

Tudo isso teve reflexos na Educação no Campo, a qual viveu um verdadeiro desmonte, seja pela falta de investimento em novas experiências, seja pela dificuldade de prosseguir com as conquistas já alcançadas.

Compreende-se, dessa forma, que frente aos desafios enfrentados, a produção do conhecimento na educação do campo deve prosseguir, tendo em vista as novas reconfigurações no campo, a induzir práticas sociais ligadas aos contextos territoriais nos quais se produz sua vida material. Isso é permitido principalmente por intermédio de políticas públicas conquistadas nessa esfera, tais como as desenvolvidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e pelo Programa de Apoio à Formação Superior (PROCAMPO).

De fato, a desigualdade social cresceu na realidade brasileira a partir do golpe de 2016, porém muitas mudanças culturais têm sido observadas ao longo da história, apresentando-se muitas lutas em prol do aumento das garantias sociais. Contudo, a administração pública patrimonialista sob a égide da herança do período colonial ainda se encontra enraizada na cultura brasileira, influenciando as práticas sociais e políticas que se transfiguram em muitos momentos em desigualdades, mesmo com a positivação de direitos que primam pela propagação da igualdade. Como assevera Barbosa:

Quando os movimentos políticos e sociais do final do século XIX nos levaram de encontro aos novos valores da modernidade, não trocamos nossos valores antigos pelos novos, apenas superpusemos às nossas velhas calças um paletó novo e, assim, criamos um sistema social no qual todos os códigos, modernos e tradicionais, se entrecortam, permitindo uma multiplicidade de opções igualmente válidas a todos que aqui vivem. (BARBOSA, 2006, p.107-108)

Pode ser observado que se adota no Brasil a desconfiança em relação às instituições políticas, implicando processos de transformação na legitimidade democrática, devendo ser perseguida, por conseguinte a propagação do exercício da cidadania.

A participação do cidadão na aplicação do direito transcende as formas estabelecidas no sistema de democracia representativa. A cidadania participativa se insere no contexto dos atos de forma geral da vida em sociedade e para o seu efetivo cumprimento cabe ao Estado estabelecer como meta a implementação de medidas e políticas públicas responsabilizando-se, em parte, pelo bem-estar social, cabendo à outra parte, à sociedade, a possibilidade de ampla participação tendo sua identidade própria.

O autoritarismo persistente e sedimentado na cultura brasileira foi se rompendo com o passar do tempo, mas não suficientemente, contribuindo para uma formação social

rodeada de impedimentos e resistências que em decorrência dessa herança abusiva prejudica a constituição de uma nova sociedade civil democrática e legítima.

A desconfiança instaurada em países que passaram por processos de democratização após regimes de governos autoritários, constituiu um elemento que coloca em risco a legitimidade da representatividade política e esse tratamento teórico ganhou notoriedade por parte da sociologia apontando como requisito essencial o restabelecimento da segurança necessária para a implementação da democracia e incrementos de políticas sociais

Vivemos todos sob a égide de uma cidadania tutelada, pois o nosso ordenamento jurídico estabelece normas limitadoras e controles de liberdade, configurando-se, desse modo, uma forma de tutela do governo que nos envolve sob uma relação de “poder” e se formos analisar a situação dos sujeitos do campo, essa ainda é mais alarmante tendo em vista que há pouca representatividade desses povos no Estado Democrático de Direito

Em termos gerais, cidadania tutelada seria aquela formalmente deferida, mas operacionalmente impedida. Sendo assim, outorga-se formalmente a cidadania, mas não se deferem de forma institucionalizada, os instrumentos que a garantem, restando prejudicada na prática por algum limite, seja formal e explícito ou por meios indiretos e implícitos.

Quando há a limitação de conhecimento, por exemplo, ocorre mais facilmente a dominação, sendo essa uma forma de tutela, já que a dependência intelectual é um modo de inviabilização de uma cidadania efetiva. Em suma, todo poder que envolve a não responsabilidade em seguir os ditames legais é exercício de dominação que se insurge contra a cidadania e a autodeterminação dos povos à produção cultural, educacional e de demais searas.

Consideramos que a educação dissemina as práticas democráticas, pois utilizada como instrumento de conhecimento possibilita a ampla participação dos cidadãos na vida política e social. Ela determina um melhor reconhecimento dos direitos e deveres de um povo. O espaço escolar, nesse contexto, é local viável para a construção da cidadania e promoção de diálogo de saberes.

Pode-se definir, portanto, que a educação é um campo de libertação das situações opressoras e subalternizantes, permitindo o reconhecimento de valores humanos que por conseguinte podem impulsionar maior participação e atuação política, em busca de

direitos, dando uma nova visibilidade a povos que tiveram seus direitos negados pelas perspectivas integracionistas dos Estados, como ocorreu com os negros e índios.

Dessa maneira, imbricam-se sentido humano e sucesso sistêmico anulando a dimensão política, social, ética e subjetiva do humano. Não importa perguntar se os procedimentos pedagógicos e seus resultados são bons ou maus, verdadeiros ou falsos do ponto de vista subjetivo e social, mas se são estratégicos para o funcionamento do sistema econômico. Impõe-se a ascese do desempenho, da competência e da competitividade que não têm o sujeito, mas o sistema econômico como objetivo. Com isso, ocorre uma inversão profunda e radical entre a autonomia do humano e a autonomia do sistema; não é mais o sujeito de direito que cabe à educação formar, mas um indivíduo alienado de si e posto a serviço dos objetivos e interesses do sistema.

Existe uma necessidade de analisar políticas educacionais “considerando que estas se encontram permeadas por discursos oficiais e não oficiais, advindos daqueles que vivenciam as políticas, mas que nem sempre conseguem ter voz”.

Costa et al (2019) comentam que:

Os movimentos sociais populares do campo têm como foco principal de reivindicação pela Reforma Agrária, entendida como uma das bases para a construção de um novo projeto de sociedade que questiona o latifúndio brasileiro e busca melhores condições de vida para os camponeses. Os movimentos em prol da educação sempre estiveram trilhando caminhos com algumas divergências referentes ao movimento pela transformação social, ou seja, formar cidadão do campo, tentando mostrar sua realidade sociocultural. São lutas pelo acesso à terra e por uma educação de que pudessem desfrutar, ao longo desse processo, conquistas no campo das políticas públicas. Mais do que uma realidade diferente do modo de vida urbana, o campo é um espaço de existência social de vida que expressa todas as realizações materiais e não materiais da totalidade social (COSTA et al, 2019, p.141)

Os movimentos sociais do campo, especialmente o MST, lutam por um projeto de sociedade que promova justiça, democracia e igualdade. Esse projeto inclui um desenvolvimento sustentável do campo, em oposição ao latifúndio e ao agronegócio, e busca garantir:

- Uma ampla e massiva reforma agrária;
- A demarcação, homologação e desintrusão das terras indígenas;
- O reconhecimento e titulação coletiva de terras quilombolas;
- A regularização dos territórios remanescentes de quilombos;
- A demarcação e regularização das terras de ribeirinhos e pescadores;
- O fortalecimento e expansão da agricultura familiar camponesa;

- As relações/condições de trabalho que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores rurais;
- A erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil;
- O estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combate a todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia;
- A articulação campo-cidade, local-global.

Além disso, a educação desempenha um papel estratégico nesse processo. No entanto, as políticas públicas para a Educação do Campo, especialmente o PRONERA, foram inviabilizadas pelo Decreto 10.252 de 20 de fevereiro de 2020, que reestruturou o INCRA e extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo, dificultando a continuidade do programa.

Esse desmonte da educação do campo visa neutralizar movimentos que se opõem à lógica capitalista de mercantilização.

#### **4.4 Governo Brasileiro e a Educação do Campo**

A classe trabalhadora no Brasil vive nas últimas décadas um período histórico de alternância entre períodos de avanços e outros de retrocessos no que diz respeito à garantia dos direitos sociais. No que concerne às populações do campo, quilombolas, indígenas, das águas e das florestas, esses direitos sociais englobam principalmente a garantia do uso e posse da terra e de residir com qualidade de vida em seus territórios, bem como a garantia de direitos a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades territoriais e de classe, seu modo de vida, que seja crítica e emancipatória.

Se a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio (FERNANDES, 2004), a Educação do Campo sempre faz parte da luta dos movimentos camponeses, conforme tratamos anteriormente. A conquista da Educação do Campo se materializou na elaboração de leis que pautaram a proposta de Educação do Campo requerida pelos movimentos sociais do campo. Com relação à conquista do direito à Educação do Campo, destacamos os seguintes instrumentos legais:

- A Constituição da República Federativa do Brasil, notadamente nos Art. 205, 206 e 207;
- O Plano Nacional de Educação – Lei n.º 10.172, de 09/01/2001;

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996), regulamentada pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997;
- O Decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária”, art. 11-18;
- As Resoluções do Conselho Nacional de Educação relativas às normas para o Ensino Superior no Brasil, normas para os cursos Técnicos de Nível Médio e Graduação Tecnológica;
- A Resolução CNE/CEB n.º 01/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- A Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 – relativo à Pedagogia da Alternância;
- O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020).
- Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 – Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

#### **4.5 A Educação do Campo no Governo Michel Temer (2016 – 2018)**

Durante o governo Michel Temer (2016-2018), a educação do campo também sofreu diversas mudanças e retrocessos. Uma das principais medidas adotadas pelo governo foi a reforma do ensino médio, que afetou diretamente a educação do campo. A reforma previa uma flexibilização curricular, com a possibilidade de os alunos escolherem as disciplinas que desejavam estudar. No entanto, essa medida acabou prejudicando as escolas rurais, que muitas vezes contavam com uma oferta limitada de disciplinas e com um número reduzido de professores.

Outra medida que afetou a educação do campo foi a suspensão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha como objetivo oferecer

educação básica e superior aos assentados da reforma agrária e aos povos do campo. Com a suspensão do programa, muitos jovens e adultos que vivem no campo ficaram sem acesso à educação.

Além disso, houve cortes significativos de verbas para a educação, o que afetou diretamente as escolas rurais, que já enfrentavam problemas como falta de infraestrutura adequada e falta de professores qualificados. Portanto, o governo Michel Temer adotou medidas que prejudicaram a educação do campo no Brasil, com a suspensão do PRONERA e a reforma do ensino médio, que não considerou as especificidades das escolas rurais. Os cortes de verbas para a educação também afetaram diretamente as escolas rurais e a formação dos alunos que vivem em áreas rurais.

#### **4.6 A Educação do Campo no Governo Bolsonaro (2019 – 2022)**

Nos primeiros dias de seu governo, Jair Messias Bolsonaro, popularmente conhecido por Bolsonaro, priorizou um amplo programa de privatizações, ocupou os principais postos da máquina econômica do Estado e rascunhou uma proposta de reforma da Previdência buscando desconstitucionalizar a Seguridade Social, ampliar a capitalização como fonte de financiamento da previdência e reduzir os custos com diminuição de direitos.

Um dos novos setores do capital que apoiaram Bolsonaro foi o setor ligado à Educação privada, com o governo instituindo em vários postos da área da Educação representantes diretos deste setor, ampliando as possibilidades de convênios e influência direta de instituições privadas de Ensino, assim como ampliando as possibilidades de militarização da Educação.

Assim, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), a educação do campo no Brasil sofreu diversas mudanças e retrocessos (ARAÚJO, 2022). O Ministério da Educação (MEC) passou por várias trocas de gestão e os cortes de verbas para a educação foram significativos.

Além disso, houve uma série de medidas que foram criticadas por movimentos sociais e educadores, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que tinha como objetivo garantir a inclusão e a diversidade no sistema educacional brasileiro, e a suspensão do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que tinha como objetivo fortalecer a educação nos assentamentos da reforma agrária e em áreas rurais (SILVA, 2022).

Outra medida polêmica foi a nomeação de Ricardo Braga como secretário de Educação Básica do MEC. Braga foi criticado por sua falta de experiência na área e por defender a ideia de que a escola deve ter um papel secundário na formação dos alunos, dando maior ênfase à formação na família e na igreja (DAUD, 2022). Portanto, no governo Bolsonaro não houve uma política clara para a educação do campo, ademais de ter tomado medidas que prejudicaram ainda mais as escolas rurais e a formação dos alunos que vivem em áreas rurais.

#### **4.6.1 Capitalismo Financeiro no Brasil**

O capitalismo financeiro, definido como um momento do capitalismo em que o capital financeiro se torna hegemônico, é um fenômeno que tem se intensificado no contexto brasileiro. Nas últimas décadas, o país tem enfrentado transformações significativas em seu sistema econômico, com o advento do neoliberalismo e a ascensão da extrema direita.

O capitalismo financeiro é caracterizado pela dominância do setor financeiro, em detrimento dos setores produtivos, na economia de um país. Nesse sistema, a circulação de dinheiro por meio de especulações financeiras e investimentos em ativos se torna a principal fonte de acumulação do capital.

Compreender a ascensão do neoliberalismo, que é um momento específico do capitalismo financeiro, é um fator importante para entender a atual configuração econômica do Brasil. Desde a década de 1990, o país adotou medidas neoliberais que promoveram a abertura de sua economia, a redução do Estado e a flexibilização das relações de trabalho. Essas políticas favoreceram o crescimento do capital financeiro, uma vez que incentivos foram concedidos para a especulação financeira e para os investimentos em ativos.

O neoliberalismo trouxe consigo um discurso de que a liberalização econômica geraria crescimento e prosperidade para todos. No entanto, o que se observou foi um aumento de desigualdades sociais e econômicas no Brasil. A concentração de riqueza nas mãos do setor financeiro e a precarização do trabalho são alguns dos efeitos deste modelo. O capitalismo financeiro se fortaleceu enquanto a população em geral enfrentava dificuldades.

Nesse contexto, a ascensão da extrema direita no Brasil desempenhou um papel importante na manutenção e consolidação do capitalismo financeiro. Ideologias autoritárias e conservadoras são propícias para a implantação de políticas que beneficiam

o setor financeiro, uma vez que essas correntes são geralmente avessas a regulações e defensoras de menor intervenção estatal. Ao promoverem medidas que favorecem as elites financeiras, os governos de extrema direita reforçam a hegemonia do capital financeiro no país.

Um exemplo concreto dessa relação entre capitalismo financeiro e extrema direita foi o governo Bolsonaro (2019 – 2022). Desde que assumiu o poder em 2019, a administração de extrema direita promoveu uma série de políticas que beneficiam o setor financeiro, como a desregulamentação do mercado de capitais e a flexibilização das leis trabalhistas. Além disso, o governo adotou uma postura não intervencionista, privilegiando os interesses do capital financeiro em vez dos interesses da população em geral.

A hegemonia do capital financeiro se intensifica à medida que a concentração de riqueza aumenta e as desigualdades sociais se agravam. O desafio para o país é encontrar alternativas que promovam um desenvolvimento mais justo e equilibrado, de forma a mitigar os efeitos prejudiciais desse sistema econômico. A conscientização e a mobilização da sociedade civil são fundamentais para questionar o atual arranjo do capitalismo financeiro e lutar por uma economia mais inclusiva e sustentável.

Dessa forma, o capitalismo financeiro no Brasil tem sido caracterizado pela concentração de riqueza nas mãos de poucos grupos financeiros, que dominam o mercado e exercem grande poder econômico e político. Isso tem levado a uma desigualdade econômica crescente, com uma parcela cada vez menor da população controlando a maior parte da riqueza.

O capitalismo financeiro também tem levado a uma série de problemas econômicos no Brasil, como o endividamento excessivo das famílias e empresas, a falta de investimento em setores produtivos, a redução da oferta de empregos formais e a vulnerabilidade do país a choques externos, como crises financeiras globais.

Além disso, o capitalismo financeiro no Brasil tem sido marcado por escândalos de corrupção envolvendo grandes grupos financeiros e políticos, que muitas vezes atuam em conjunto para obter vantagens financeiras indevidas. Diante desses desafios, muitos defensores de políticas econômicas mais justas e equilibradas têm pressionado por reformas no sistema financeiro brasileiro, incluindo a regulamentação mais rigorosa dos mercados financeiros e a promoção de políticas públicas que incentivem o investimento em setores produtivos e a redução da desigualdade social e econômica.

#### **4.6.2 Capitalismo Financeiro no Governo Bolsonaro**

O governo Bolsonaro tem sido criticado por muitos especialistas e analistas por adotar uma política econômica que favorece o capitalismo financeiro no Brasil. Algumas das principais medidas adotadas pelo governo, que fazem parte de uma ortodoxia neoliberal, incluíram:

- Privatizações: O governo tem buscado vender empresas estatais, incluindo bancos públicos, para investidores privados. Isso tem sido criticado por muitos que argumentam que a privatização favorece os interesses dos investidores financeiros em detrimento do interesse público.
- Reforma da Previdência: O governo Bolsonaro implementou uma reforma da Previdência que limitou os benefícios sociais e aumentou as exigências para a aposentadoria, o que tem sido criticado por muitos que argumentam que essa reforma favorece os investidores financeiros em detrimento dos trabalhadores.
- Política monetária: O Banco Central do Brasil tem adotado uma política monetária que favorece os investidores financeiros, mantendo as taxas de juros elevadas, o que reduz o consumo e o investimento, mas aumenta os lucros dos bancos.
- Redução de impostos: O governo Bolsonaro tem reduzido os impostos para empresas e indivíduos de alta renda, o que tem sido criticado por muitos que argumentam que essa política favorece os investidores financeiros em detrimento dos trabalhadores e dos serviços públicos.
- Desregulação: O governo tem buscado desregulamentar o setor financeiro, o que pode aumentar o risco de crises financeiras e favorecer os interesses dos investidores financeiros em detrimento da estabilidade econômica.

Essas políticas foram criticadas por muitos que argumentam que elas beneficiaram uma elite financeira em detrimento do interesse público. Alguns defensores do capitalismo financeiro, no entanto, argumentam que essas políticas são necessárias para incentivar o investimento e o crescimento econômico.

Além disso, o governo tem mantido a política monetária do Banco Central do Brasil voltada para o controle da inflação, o que tem favorecido os investidores financeiros em detrimento de outros setores da economia. A política monetária tem mantido as taxas de

juros elevadas, o que reduz o consumo e o investimento, mas aumenta os lucros dos bancos.

No entanto, é importante notar que essas medidas têm sido controversas e criticadas por muitos. Alguns argumentam que elas favorecem uma elite financeira em detrimento do interesse público e da estabilidade econômica. Além disso, a pandemia de COVID-19 agravou a crise econômica no Brasil e aumentou a desigualdade social, tornando ainda mais urgente a necessidade de políticas que visem a uma distribuição mais justa da riqueza e a proteção dos trabalhadores e dos serviços públicos.

### **4.6.3 Capitalismo Financeiro e o Campo**

O capitalismo financeiro também tem impacto significativo no setor agropecuário e na economia rural. No Brasil, o agronegócio é uma importante fonte de exportação e representa uma parcela significativa do PIB.

No entanto, o capitalismo financeiro no campo muitas vezes é marcado por práticas insustentáveis e desiguais. Grandes empresas do setor agropecuário são frequentemente beneficiadas por políticas governamentais que favorecem o agronegócio em detrimento da agricultura familiar e da agroecologia.

Além disso, o capitalismo financeiro no campo pode levar à concentração de terras nas mãos de poucos proprietários rurais e empresas, o que limita o acesso à terra e à produção para pequenos agricultores e comunidades tradicionais.

Outro aspecto do capitalismo financeiro no campo é a especulação imobiliária. Empresas e investidores financeiros frequentemente adquirem grandes áreas de terra para fins especulativos, como a valorização da terra ou a instalação de empreendimentos imobiliários, prejudicando o uso sustentável da terra e o acesso de comunidades rurais a recursos naturais.

Por fim, é importante mencionar que o capitalismo financeiro no campo também tem impacto na saúde e no meio ambiente. Muitas práticas agropecuárias insustentáveis, como o uso excessivo de agrotóxicos e a monocultura, têm impacto negativo na saúde dos trabalhadores rurais e na biodiversidade.

Percebe-se que a história de luta dos movimentos sociais do campo reforça a ideia de a utilização da terra e toda sua potencialidade tem um “valor” socioeconômico que respeita a dignidade humana e protege o meio ambiente em contraposição ao uso

exploração do solo proposto pelo agronegócio que promove o desmatamento e uso desenfreado de agroquímicos.

Assim, o capitalismo financeiro tem impactos no agronegócio, que é uma atividade econômica importante em vários países, incluindo o Brasil. O agronegócio é caracterizado por grandes empresas que atuam em toda a cadeia produtiva, desde o plantio até a comercialização dos produtos agropecuários.

Além disso, o capitalismo financeiro no agronegócio pode levar à concentração de terras nas mãos de poucos proprietários rurais e empresas, o que limita o acesso à terra e à produção para pequenos agricultores e comunidades tradicionais. Isso pode gerar um ciclo vicioso em que os pequenos produtores são forçados a vender suas terras e se tornarem trabalhadores assalariados nas grandes empresas do agronegócio.

Por fim, é importante mencionar que o capitalismo financeiro no agronegócio também tem impacto na saúde e no meio ambiente. Muitas práticas agropecuárias insustentáveis, como o uso excessivo de agrotóxicos e a monocultura, têm impacto negativo na saúde dos trabalhadores rurais e na biodiversidade.

#### ***4.6.4 O Agronegócio nas políticas públicas e nos movimentos sociais***

Contudo, não é correto afirmar que o agronegócio inviabilizou as políticas públicas. Embora o agronegócio tenha um grande poder econômico e político, existem diversas políticas públicas que são implementadas para garantir a produção agropecuária sustentável e a proteção dos direitos dos trabalhadores rurais, a exemplo do crédito rural e o seguro agrícola, a assistência técnica e extensão rural, a pesquisa agropecuária, a defesa sanitária e as ações voltadas para o abastecimento e a comercialização

Porém, é importante ressaltar que o modelo de desenvolvimento do agronegócio muitas vezes prioriza o lucro em detrimento da sustentabilidade ambiental e da justiça social. A concentração de terras e recursos nas mãos de grandes empresas do agronegócio pode impedir o acesso de pequenos produtores rurais e comunidades tradicionais a recursos naturais, como a terra e a água.

Nesse sentido, adquire enorme relevância a proposta do MST de que as políticas públicas sejam pensadas de forma a promover a sustentabilidade ambiental e a justiça social no campo, incentivando a agricultura familiar, a agroecologia e a distribuição equitativa da terra e da riqueza no campo.

Nesse discurso, o agronegócio frequentemente é visto como um setor que entra em conflito com os movimentos sociais no campo. Isso porque o modelo de desenvolvimento do agronegócio muitas vezes privilegia as grandes empresas em detrimento dos pequenos produtores rurais, comunidades tradicionais e povos indígenas, que têm suas terras e recursos naturais ameaçados pela expansão do agronegócio.

Os movimentos sociais no campo, por sua vez, lutam por reforma agrária, direitos trabalhistas, justiça ambiental e acesso a recursos naturais para as populações do campo. Eles denunciam as práticas insustentáveis do agronegócio, como o uso excessivo de agrotóxicos, a monocultura e a concentração de terras, que geram impactos negativos na saúde e no meio ambiente.

Em algumas ocasiões, os conflitos entre o agronegócio e os movimentos sociais no campo podem se intensificar e levar à violência. O Brasil é um dos países que mais registram conflitos no campo, incluindo casos de violência física, assassinatos e criminalização de lideranças de movimentos sociais.

No entanto, é importante ressaltar que nem todos os produtores rurais que atuam no agronegócio são contrários aos movimentos sociais. Existem produtores rurais que adotam práticas agrícolas sustentáveis, respeitam os direitos trabalhistas e ambientais e apoiam a luta dos movimentos sociais no campo por uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, o diálogo entre o agronegócio e os movimentos sociais no campo é fundamental para construir um modelo de desenvolvimento agropecuário mais justo e sustentável, que leve em conta as necessidades e demandas das populações do campo e proteja os recursos naturais para as gerações presentes e futuras.

#### ***4.6.5 O Agronegócio e o Retrocesso na Educação***

Contudo, não há uma relação direta entre o agronegócio e o retrocesso na educação. O que pode acontecer é que determinadas políticas públicas e investimentos em setores como o agronegócio podem afetar indiretamente a educação.

Por exemplo, se um governo investe uma grande quantidade de recursos financeiros no agronegócio em detrimento de investimentos em educação, isso pode afetar a qualidade da educação oferecida e gerar um retrocesso educacional. Isso porque a educação é um fator chave para o desenvolvimento social e econômico de um país.

Além disso, se a educação no campo não receber a devida atenção e investimentos, isso pode gerar desigualdades no acesso à educação entre os habitantes das áreas rurais e urbanas, o que pode levar a uma exclusão social e econômica.

Por outro lado, é importante destacar que o agronegócio também pode gerar benefícios para a educação, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de tecnologias e práticas sustentáveis na agricultura e na pecuária, que podem ser aplicadas nas escolas e universidades como objetos de estudo e pesquisa.

Portanto, é importante que os investimentos em setores como o agronegócio sejam acompanhados de investimentos na educação, para que possam ser gerados benefícios para a sociedade como um todo. O desenvolvimento sustentável de um país depende de uma educação de qualidade, que forme cidadãos críticos, conscientes e capazes de lidar com os desafios do mundo contemporâneo.

#### **4.6.6 Inviabilização do PRONERA**

Como já mencionado, o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) é um programa do governo federal brasileiro que visa oferecer formação técnica e superior para jovens e adultos do campo, em especial aqueles vinculados aos assentamentos da reforma agrária. O objetivo do programa é promover a inclusão social e a democratização do acesso ao ensino e à qualificação profissional, contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

No entanto, desde a posse do governo Bolsonaro em 2019, o PRONERA tem sofrido com a redução de recursos e de investimentos, o que tem inviabilizado sua continuidade e enfraquecido sua atuação.

O corte de verbas para o PRONERA e para outros programas voltados para o campo foi uma política recorrente do governo, que priorizou o agronegócio em detrimento da agricultura familiar e dos assentamentos da reforma agrária. Além disso, o governo Bolsonaro adotou medidas que prejudicam a atuação dos movimentos sociais no campo, que são parceiros importantes na implementação do PRONERA.

Com isso, o PRONERA sofreu com a falta de recursos para sua operacionalização, gerando a suspensão de novas turmas, o descredenciamento de instituições parceiras e a interrupção de projetos de pesquisa e extensão nas comunidades rurais. Essa situação comprometeu o acesso à educação e à qualificação profissional das populações rurais,

dificultando sua inclusão social e sua capacitação para a geração de renda e para o desenvolvimento sustentável das regiões.

Assim, a inviabilização do PRONERA é um reflexo da política do governo federal em relação ao campo, que privilegiou o agronegócio em detrimento da agricultura familiar e da reforma agrária. Essa política prejudica o acesso à educação e à qualificação profissional das populações rurais, gerando um retrocesso no desenvolvimento social e econômico das regiões rurais do país.

Portanto, pelo exposto fica claro que o capitalismo financeiro no Brasil, especialmente no Governo Bolsonaro, voltou-se cada vez mais para o agronegócio em detrimento da agricultura familiar e da reforma agrária. Essa política tem gerado um retrocesso no acesso à educação e à qualificação profissional das populações rurais, especialmente por meio do enfraquecimento do PRONERA.

O PRONERA foi alvo de cortes de verbas e de investimentos pelo governo Bolsonaro, inviabilizando sua continuidade e enfraquecendo sua atuação. Além disso, o governo adotou medidas que prejudicam a atuação dos movimentos sociais no campo, que são parceiros importantes na implementação do PRONERA. Isso inclui a criminalização de lideranças e a limitação do acesso a recursos públicos para organizações e instituições que atuam em prol dos direitos das populações rurais.

Com isso, o acesso à educação e à qualificação profissional das populações rurais foi comprometido, dificultando sua inclusão social e sua capacitação para a geração de renda e para o desenvolvimento sustentável das regiões rurais. Na outra ponta, o MST buscou fortalecer o PRONERA e a adoção de políticas públicas de valorização da agricultura familiar e da reforma agrária. Confirma-se assim que a luta por educação e qualificação profissional das populações campo, a luta pela terra, a agroecologia o desenvolvimento sustentável sempre foram pautas indissociáveis dos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo no Brasil.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da batalha pela educação do campo e no campo, em construção, é um grande exemplo de resistência e luta pela superação de uma forma excludente de apropriação do uso da terra que não leva em consideração as necessidades sociais das populações camponesas, nem a sustentabilidade do meio ambiente

No Brasil, desde o golpe democrático de 2016 observamos uma forte investida do capital contra a classe trabalhadora, fazendo retroceder e mesmo extinguir políticas sociais importantes na garantia da dignidade humana. Políticas estas que, em sua maioria, foram conquistadas por meio de muita luta, muito sofrimento, mortes e resistência, a exemplo da luta pela terra e pela educação do campo, como a realizada pelo PRONERA.

Atualmente percebemos que o modelo educacional brasileiro é fortemente influenciado pela globalização do capital, que busca subjugar a classe trabalhadora, buscando sua subordinação nos âmbitos econômico, político e ideológico.

Essa subordinação é considerada como um requisito para garantir a continuidade das relações capitalistas baseadas numa enorme concentração da terra; na super exploração do trabalhador rural; na monocultura, que esgota a terra; no uso indiscriminado de produtos químicos, que envenenam o solo e a alimentação da população brasileira e que é voltada inteiramente para a exportação, num país que ainda possui milhões de pessoas que passam fome cotidianamente.

Concordamos com Darcy Ribeiro quando afirmou que "a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto". Na atualidade, esse projeto tem sido executado pelo setor empresarial, pela "elite econômica brasileira", que, representada pela extrema direita dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019 – 2022) implementou uma reforma para educação básica que, na verdade, revela-se como uma estratégia de precarização abrangente do sistema educacional. A "nova" Base Nacional Comum Curricular (BNCC) transforma a educação básica e as escolas públicas em "fábricas de produção de indivíduos" desprovidos de senso crítico, prontos para se adequar a um "mercado de trabalho" no qual a classe trabalhadora deve aceitar passivamente a gradativa degradação de seus direitos essenciais e fundamentais.

Essa reforma precariza ainda mais a educação brasileira, que já enfrenta graves desafios no combate ao analfabetismo, a evasão e a garantia aos mais elevados níveis de ensino para a classe trabalhadora. A "nova" Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

busca alavancar ainda mais o “abismo” entre escolas públicas e privadas, aumentando a disparidade entre seus públicos-alvo.

Dito de outra forma, as escolas particulares continuarão preparando indivíduos para ingressarem nas universidades, enquanto as instituições públicas formarão uma força de trabalho ainda mais barata, com uma educação menos humanista e desprovida de pensamento crítico; seduzidas pelo falso discurso da meritocracia esses futuros trabalhadores e trabalhadoras reivindicarão cada vez menos melhores condições de trabalho e vida, direitos inalienáveis de todo e qualquer cidadão.

No contexto das contradições da luta de classes na sociedade capitalista, as políticas públicas, especialmente as educacionais, frequentemente servem para legitimar a manutenção do poder da classe burguesa. O Estado desempenha o papel de administrador dessas contradições, influenciado por diversas instâncias internacionais e nacionais que financiam e direcionam a educação conforme seus próprios interesses. Essa lógica de manutenção do poder tem sido evidente ao longo da história do Brasil, desde o período monárquico até os dias atuais, como evidenciado pelas sucessivas Constituições Federais e pela implementação de programas e leis educacionais.

Como um espaço onde as contradições e a luta de classes se manifestam, o Estado pode ser um agente capaz de promover programas e políticas que visem a garantir direitos e melhorar as condições de vida da classe trabalhadora. Embora o Estado muitas vezes sirva para legitimar o poder da classe dominante, ele também pode ser pressionado e influenciado por movimentos sociais, sindicatos e outros grupos que representam os interesses da classe trabalhadora.

Para os capitalistas, o campo é visto primordialmente como uma fonte de lucro através da indústria do agronegócio. Conseqüentemente, o esvaziamento das áreas rurais é uma parte essencial das estratégias para manter essa lógica econômica. As políticas neoliberais que promovem esse objetivo se concentram no abandono, na precarização e no fechamento das escolas do campo. Os governantes, alinhados com essa visão, implementam políticas que facilitam essas estratégias. Isso inclui a manutenção da estrutura agrária existente, a redução de custos econômicos nos setores de educação, saúde, cultura e serviços sociais. Além disso, políticas de concentração de escolas e favorecimento do transporte escolar, frequentemente beneficiando o setor automobilístico, são promovidas. Essas ações não apenas impactam negativamente a

vida nas áreas rurais, mas também perpetuam um modelo econômico centrado no agronegócio, em detrimento de outras formas de vida e produção no campo.

A adoção de diretrizes neoliberais no Brasil resultou na redução de investimentos e financiamentos nos setores públicos, como saúde, educação e previdência, entre outros. Como parte dessa lógica, políticas como a do transporte escolar tornaram-se mais viáveis economicamente do que manter escolas do campo em funcionamento. Ao fechar uma escola, o Estado consegue diminuir os custos com equipamentos escolares, funcionários e professores. No entanto, essa prática prejudica inúmeras camadas sociais, visando a minimizar os custos e maximizar os investimentos em setores mais lucrativos e competitivos do mercado, especialmente os externos ao país.

A instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) direcionada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em 17 de maio de 2023 consistiu em mais uma investida do capital financeiro contra a classe trabalhadora brasileira, explicitada pelo absurdo de ter Ricardo Salles (PL-SP), ex-ministro do Meio Ambiente no governo Bolsonaro, como relator. O propósito da CPI revelou a intenção de criminalizar o MST, bem como todos os movimentos populares que se dedicam à luta pela terra no país (movimentos indígenas, quilombolas e camponeses posseiros, e aqueles que defendem a causa da reforma agrária). Esse tem sido o novo desafio a ser superado pelo MST perante os ataques da bancada ruralista.

Importante citar que esta CPI encerrou seus trabalhos em 27 de setembro de 2023, sendo a denúncia de “crimes cometidos pelo MST” arquivada por falta de materialidade nas provas apresentadas pelo seu relator demais representantes da extrema-direita.

É com medida como essas que o capitalismo financeiro busca silenciar a classe trabalhadora. O atual padrão de acumulação capitalista, moldado pela globalização, requer uma educação profissionalizante que vá além das competências técnicas. Ela também deve englobar competências transferíveis, como pensamento crítico e habilidades de comunicação para preparar os estudantes não apenas para tarefas específicas, mas também para amplas mudanças nas dinâmicas do trabalho.

Importante destacar também que muitos estudos têm realizado uma avaliação crítica dos impactos sociais e culturais da modernização da agricultura no Brasil, especialmente nos modelos de extensão rural e educação agrícola desenvolvidos a partir dos anos 1960. Autores como Freire (2008), Caporal (1998), Caporal e Costabeber (2002) e Koller e Sobral (2010) destacaram como a educação agrícola e a extensão rural foram

utilizadas como uma espécie de "correia de transmissão" para a divulgação das tecnologias contidas nos pacotes da Revolução Verde.

Essa Revolução Verde compreende um conjunto de tecnologias geradas em centros de pesquisas ou instituições de educação agrícola, visando aumentar a produtividade agrícola. Entre essas tecnologias estão o uso de sementes geneticamente melhoradas, fertilizantes químicos, agrotóxicos, motomecanização e irrigação.

Para atingir esse objetivo, houve uma mudança na orientação da extensão, pesquisa e formação profissional para incorporar e promover os chamados "pacotes tecnológicos modernos", como se fossem universalmente aplicáveis, destinados a maximizar o rendimento dos cultivos e da criação de animais em diferentes contextos ecológicos. Especialistas em agricultura, agronomia e veterinária, formados com base na lógica da modernização, ampliaram a disseminação do modelo centrado na intervenção artificial na natureza (Cavallet, 1999).

Essa abordagem enfatizou a adoção de técnicas e insumos químicos, mecânicos e genéticos, muitas vezes ignorando os contextos específicos das diferentes regiões e as práticas tradicionais sustentáveis desenvolvidas ao longo de gerações. Essa uniformização das práticas agrícolas contribuiu para a perda de biodiversidade, degradação ambiental e dependência crescente de insumos externos, aumentando assim a vulnerabilidade dos agricultores aos riscos econômicos e ambientais.

O processo de modernização da agricultura alterou profundamente a relação dos camponeses com seus agroecossistemas. Os agricultores passaram a ser vistos principalmente como receptores de pacotes tecnológicos originados em centros de pesquisa e instituições de ensino agrícola. Muitas práticas tradicionais desenvolvidas ao longo de gerações foram perdidas ou desconsideradas, resultando em uma perda de saberes. A introdução de novas tecnologias, como sementes melhoradas e agroquímicos, levou à descontinuidade de práticas agrícolas históricas. No entanto, a população camponesa tem reagido nos últimos anos, organizando-se em movimentos sociais, liderados pelo MST e implementando iniciativas de educação, pesquisa e extensão baseadas nos princípios da agroecologia e na educação do campo, em uma tentativa de resistir à hegemonia da difusão do conhecimento moderno.

Deste movimento de resistência, surge uma pedagogia da transformação socioecológica para a população do campo, que vai além de meros diagnósticos e introdução de pacotes "verdes" na realidade agrária.

O PRONERA tem se destacado como um importante espaço para a oferta de cursos que enfatizam a crítica profunda ao modelo de desenvolvimento predominante, buscando uma ruptura epistemológica com a ciência dominante. Sua abordagem pedagógica valoriza os territórios e o conhecimento tradicional das comunidades rurais, garantindo a inclusão dos diferentes contextos de formação. Além disso, propõe uma formação que não apenas busca compreender a realidade do campo, mas também trabalha para transformá-la.

As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho têm impactos que vão além do âmbito individual, estendendo-se às relações entre o Estado e a sociedade. Nesse contexto, a educação profissional desempenha um importante papel, influenciando questões sociais e políticas, como a distribuição de oportunidades e a mobilidade social e a preocupação com as questões socioambientais.

No que diz respeito aos cursos ofertados pelo PRONERA, as propostas de educação profissional de nível médio devem manter seu modelo colaborativo, envolvendo os estudantes, a comunidade e os educadores na elaboração de seus currículos, conforme descrito nos manuais de operação do PRONERA. Isso assegura que os estudantes estejam preparados não somente para as demandas técnicas do mundo do trabalho, mas também para as transformações mais amplas nas relações profissionais e na sociedade como um todo.

Segundo dados da última Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, que apresentou o banco de dados das ações do PRONERA de 1998 a 2011, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no ano de 2015, no estado do Espírito Santo, 1329 assentados da reforma agrária foram contemplados com cursos do PRONERA. Deste total, 1044 concluíram a Educação de Jovens e Adultos - EJA (ensino fundamental), 52 concluíram o ensino médio técnico (objeto da presente pesquisa) e 143 concluíram o ensino superior (cursos de licenciatura em Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo e Residência Agrária). No que se refere à formação técnica de nível médio houve apenas a oferta do curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.

Ao longo das entrevistas buscamos compreender o motivo de só ter havido uma oferta de curso técnico de nível médio pelo PRONERA no estado do ES. A maior dificuldade apontada foi encontrar instituições de ensino para firmar parceria para oferta estes cursos. Para oferta de Educação de Jovens e Adultos a SEDU- ES realizou essa

parceria com suas escolas estaduais, para a oferta do curso técnico de nível médio; a oferta foi realizada pelo CEFORMA, entretanto, por não se tratar de uma instituição de ensino autorizada para emitir certificados de educação básica, o curso precisou passar por um processo de validação e anexação junto a uma escola do estado. Já as ofertas de cursos superiores, tiveram maiores ofertas pois a Universidade Federal do Espírito Santo tem sido a maior parceira do MST no estado do ES, desde o surgimento do PRONERA.

Atualmente um curso técnico subsequente ao ensino médio em Agroecologia está sendo ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo em parceria com o CEFORMA, usando a metodologia da pedagogia da alternância, para a população assentada atingida pelo desastre ambiental causado pela Samarco em 2015 no Rio Doce.

No que diz respeito aos egressos, a análise das entrevistas nos mostrou que o PRONERA efetivamente trouxe benefícios sociais, profissionais e para as comunidades envolvidas na dinâmica do curso.

No entanto, as entrevistas também destacaram dificuldades. Embora o Programa tenha suas raízes firmemente plantadas na luta dos trabalhadores rurais, nem sempre esse princípio é consistentemente incorporado em seus projetos educacionais. De fato, essa é uma das principais contradições que o PRONERA enfrentará em suas novas ofertas, pois nem sempre seus projetos educacionais englobam as perspectivas dos indivíduos que os requisitaram. Além disso, nem todos os docentes envolvidos em seus projetos possuem uma formação política e ideológica voltada para enfrentar a lógica da exploração do trabalhador rural, da concentração de terras e da renda e do uso indiscriminado dos recursos naturais.

Outro ponto de grande relevância que emergiu em nossa pesquisa e que merece atenção é a perspectiva da classe dominante em relação à Educação do Campo. Isso ocorre porque, em certos contextos, essa classe tende a examinar o projeto da classe trabalhadora não com a intenção de apoiá-lo, mas sim de deturpá-lo e ajustá-lo aos seus interesses. Esse fenômeno tem influenciado a abordagem do agronegócio em relação à educação dos indivíduos no campo, uma vez que a luta ideológica permeia todos os domínios e está intrinsicamente ligada à visão sobre o propósito da educação.

Mesmo diante de uma correlação de forças desfavorável à classe trabalhadora, tanto no campo como na cidade, é importante que haja uma manifestação específica da classe trabalhadora, com a participação em debates contrários ao domínio do capital,

inclusive no campo das ideias, e isso só se torna viável por meio do conhecimento. O que o dilago com os egressos do curso e com a liderança do MST do norte do estado do Espírito Santo nos apontou é a necessidade premente de que a população do campo se engaje na defesa da Educação do Campo, combatendo o fechamento de escolas e defendendo o PRONERA.

Portanto, compreendemos que os ataques direcionados ao PRONERA estão intrinsecamente ligados à ameaça que essa política representa para a supremacia política e ideológica dos grandes proprietários rurais, representada pela bancada ruralista e o agronegócio. Compreendemos também que o PRONERA desempenha um papel fundamental na luta de classes ao lado dos camponeses, ao focar a educação de maneira integrada ao campo e seus habitantes. Isso implica não tratar a Educação do Campo meramente como uma teoria pedagógica abstrata. No processo de produção do conhecimento, estão envolvidos interesses de diferentes classes sociais.

Portanto, a partir dos dados coletados com a liderança do MST percebe-se que é incumbência do Movimento da Educação do Campo articular-se com outras lutas em prol da educação pública, combatendo o fechamento de escolas rurais, batalhando pela democratização do acesso ao ensino superior e defendendo a disponibilização de cursos técnicos com a visão de moldar uma nova estrutura de produção.

Contudo, um dos maiores obstáculos enfrentados entre os anos de 2016 a 2022 foi a própria existência contínua do PRONERA enquanto política pública. Cenário que se modificou com a eleição do 3º mandato do Presidente Lula. Em 2024 vários cursos que vão desde alfabetização de jovens e adultos a cursos de graduação voltaram a ser pactuados entre Universidades e Institutos Federais com o INCRA para oferta à população oriunda da reforma agrária via PRONERA. Isso reforça nossa tese de que este Programa, muito mais do que uma política pública, é um espaço de luta, resistência e vitória da população camponesa contra o agronegócio associado ao capital financeiro, conforme demonstramos anteriormente.

Por fim concluímos que a luta incansável pela Educação do Campo, evidenciada pelo compromisso do PRONERA e seus participantes, ecoa as esperanças proclamadas por Paulo Freire em sua filosofia. Assim como Freire (1992) acreditava na capacidade transformadora da educação, a busca pela Educação do Campo representa um esforço coletivo para superar desafios, construir conhecimento e moldar um futuro mais justo e igualitário para as comunidades camponesas.

Assim como Paulo Freire esperava em despertar a consciência crítica dos oprimidos, a luta pela Educação do Campo inspira a resistência contra a opressão e a construção de um ambiente educacional que valoriza a cultura, a identidade e os interesses da população do campo. Portanto, ao unir a luta pela Educação do Campo com a mensagem de esperança de Paulo Freire, reforçamos a importância de continuar essa jornada em prol da transformação social, onde a educação é uma ferramenta poderosa para alcançar a libertação e a justiça para todos.

## 7 REFERÊNCIAS

ANAMATRA. **Nota Técnica PLC 38/2017 – Reforma Trabalhista Aspectos de Inconstitucionalidade e de Antijuridicidade.** Disponível em: <https://www.anamatra.org.br/files/Nota-tcnica-Conjunta-Reforma-Trabalhista--aspectos-de-constitucionalidade-e-antijuridicidade.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Política de Formação de Educadores(as) do Campo.** Cadernos Cedes, v.27, n.72, p.157-176, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2.

AUED, Bernardete W. e VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.) **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos.** Editora Insular. Florianópolis. 2009.

BARBOSA, Livia. **O jeitinho brasileiro – a arte de ser mais igual que os outros.** Rio de Janeiro: Elsevier. 2006.

BIANCHINI, Valter. **Vinte anos do PRONAF,1995 – 2015: avanços e desafios.** Brasília: SAF/MDA, 2015. 113p.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF, 30 jan. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 6/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília, DF, 20 set. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho:** aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

BRASIL. **Lei 13.467/2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Instituições, Bom Estado, Instituições, Bom Estado, e Reforma da Gestão Pública**. In: Ciro Biderman e Paulo Arvate (orgs.) *Economia do Setor Público no Brasil*. São Paulo: Campus Elsevier, 2004: 3-15. Biblioteca Virtual TOP GRAU,

BUSSINGER, V.V. **Assentamentos e sem-terra no Espírito Santo: a importância do papel dos mediadores**. 1992. 235 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CABRAL JUNIOR, Roberto *et al.* Universidade de Vila Velha – UVV. **Os instrumentos de democratização do estatuto da cidade e a comunidade de pesca artesanal de Barra do Riacho de pesca artesanal, Aracruz/ES, frente a implantação de empreendimentos portuários**. 2019 disponível em <http://coloquiointernacional.com/>. Acesso em: 24/08/2022

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009

CALDART, Roseli Salete. *Escola do Campo em Movimento*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2004.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. A educação básica e o movimento social do campo. Por uma educação do campo/Miguel Gonzalez Arroyo Roseli Salete Caldart, Monica Castagna Molina (organizadores).3. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes,2008.

CAPORAL, F.R. **La extensión agraria del sector público ante los desafíos del desarrollo sostenible: el caso de Rio Grande do Sul, Brasil**. 517 f. Tese (Doutorado em Agroecología, Campesinado e História) – ISEC-ETSIAN, Universidad de Córdoba, Córdoba, Espanha, 1998.

CAPORAL, F.R.; COSTABEBER, J.A. **Agroecologia: enfoque científico e estratégico**. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 13-16, 2002.

CAPORAL, F.R.; PETERSEN, P. **Agroecologia e políticas públicas na América Latina: o caso do Brasil**. Agroecología, v. 6, p. 63-74, 2011.

CASADO, G.; MOLINA, M.G.; GUZMÁN, E.S. **Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible**. Madri: Mundi-Prensa, 2000.

CAVALLET, V.J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão: a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CIAVATTA, Maria. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COLETTI, Claudinei. **A trajetória política do MST: da crise da ditadura ao período neoliberal** - Campinas, SP: [s. n.], 2005. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

COSTA, Vera Rita da. Oswaldo Frota-Pessoa: Mestre de mestres. *Ciência Hoje*, São Paulo, Vol. 35, n. 207, ago. 2004.

COSTA, S. O et al. **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo: conquistas, desafios e retrocessos**. *Revista Momento Diálogos em Educação*. V. 28. N.3. 2019.

DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004. 315 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

DAL RI, Neusa Maria. Introdução. In: DAL RI, Neusa Maria (org.). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária; Montevideu: Editorial PROCOAS, 2010.

DAL RI, N. M. **Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Projeto de pesquisa com apoio financeiro do CNPq Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES n. 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Marília, 2013.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho**. *Educação Unisinos*. São Leopoldo. v. 14, n. 2, p. 11-125, 2010.

DELGADO, Gabriela Neves; RIBEIRO, Ana Carolina Paranhos de Campos. **Os direitos sócios trabalhistas como dimensão dos direitos humanos**. *Revista do Tribunal Superior do Trabalho*, São Paulo, SP, v. 79, n. 2, p. 199-219, abr./jun. 2013.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do trabalho**. 16 ed. São Paulo: LTr, 2017.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente e ensino de História**. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

DORNEY, Zoltan. **The Psychology of Second Language Aquisition**. Oxford. Oxford University Press. 2009.

DORNEY, Zoltan. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford. Oxford University Press. 2007.

EROS Roberto. **A Ordem Econômica na Constituição de 1988**. 11ª. Ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo, SP: EdUSP, 14ªed. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire**. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FELIX, Nelson Marques. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): história, estrutura, funcionamento e características**. In: MARTINS, Maria de Fátima Almeida, RODRIGUES, Sônia da Silva (Org). PRONERA: experiências de Gestão de uma Política Pública. São Paulo: Compacta, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Escola do Campo**. In Revista Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 3, nº 2, p. 35-46, jul/dez, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: vozes, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª edição. São Paulo. Ed. Globo. 1975.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e as Reformas Agrárias do Brasil**. Boletim DATALUTA – Artigo do mês: dezembro de 2008. ISSN 2177-4463. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - Disponível em [www.fct.unesp.br/nera](http://www.fct.unesp.br/nera).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In. MOLIN, Mônica (Org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília. MDA. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Reforma Agrária e Educação do campo no governo Lula**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago. 2012

FERNANDES, Bernardo Mançano, STÉDILE, João Pedro. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-90.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

FERREIRA, Oséias Soares. **Educação e reforma agrária: O caso dos assentados (as) agroextrativistas do sul do estado do Amapá**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2018.

FILHO, Vagner Octer. **O Papel do crédito rural frente ao crescimento econômico do Brasil**. Pensamento & Realidade, 32(1), 16. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/28928> Acesso em 10 de set 2021.

FIRMIANO, F. D.; MAFORT, K.C DE OLIVEIRA. **A reforma da contrarreforma agrária no Brasil**. Revista libertas. UFJF. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos**. In: **II Seminário Nacional “o MST e a Pesquisa”**. Cadernos do ITERRA. Veranópolis. Ano VII – Nº 14 – Dezembro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, 3ed. Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou educação politécnica?** In: SILVA, Tomaz T. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz: revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo. Martins Fontes. 1978.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007.

IANNI, Octávio. **Pensamento Social no Brasil**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

IANNI, Octávio. **Colonização e Contrarreforma agrária na Amazônia**. Petrópolis - RJ. Vozes. 1979.

INTINI, João Marcelo. **Luzes e Sombras**: Negociação e diálogo no sul e sudeste do Estado do Pará. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal do Pará. Belém – PA. 2004.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KOLLING, E.; VARGAS, M.; CALDART, R. **MST e educação**. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

LEITE, Márcia de Paula e POSTHUMA, Anne Caroline. **Reestruturação produtiva e qualificação**: reflexões sobre a experiência brasileira. São Paulo. São Paulo em Perspectiva, vol. 10, nº 1, 1996.

LEITE, Márcia de Paula. **O futuro do trabalho**. São Paulo. Página Aberta. 1994.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico**. In: LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. (org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU. 2013.

LIMA, A. C. **Práticas educativas em agroecologia no MST/PR**: processos formativos na luta pela emancipação humana. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

YUNUS, Muhammad. **Um mundo sem pobreza: a empresa social e o futuro do capitalismo**. Tradução: Juliana A. Saad e Henrique Amat Rêgo Monteiro. São Paulo: Ática, 2008.272p.

MASCARO, A. L. **Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro**. Revista da Boitempo, São Paulo, n. 32, ed. 1, p. 25-32, maio 2019.

MARTINS, Alberto André Barreto. **Crédito rural: Evolução histórica, aspectos jurídicos e papel do conselho monetário nacional e do Banco Central do Brasil.** Âmbito Jurídico, 13(73).2010 Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=7156](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7156) Acesso em 10 de jun 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Lucas Braga de, RESENDE, Moisés de Andrade. **Determinantes do Risco de Crédito Rural no Brasil: Uma Crítica às Renegociações da Dívida Rural.** Revista Brasileira de Economia [online]. 2017, v. 71, n. 1 pp. 67-91. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0034-7140.20170004>>. ISSN 1806-9134. <https://doi.org/10.5935/0034-7140.20170004>. Acesso em 13 set 2021

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de operações: PRONERA.** Brasília, 2001.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de operações: PRONERA.** Brasília, 2004.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de operações: PRONERA.** Brasília, 2012.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de operações: PRONERA.** Brasília, 2016.

MEPF – Ministério Extraordinária de Política Fundiária; INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de operações: Pronera.** Brasília, 1998.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** 5ª ed. Vozes; Petrópolis, 1995

MARTINS, José de Souza. **A questão agrária brasileira e o papel do MST.** In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MARX, Karl & Friedrich Engels. **A Ideologia Alemã.** (Feuerbach), Tradução de José Carlos Bruni. 11ª. Edição, São Paulo: HUCITEC, 2007.

MARX, Karl & Friedrich Engels.. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Edipro 2015.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo. 2007.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, 2003. (Tese) Doutorado em Desenvolvimento Sustentável. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

NASCIMENTO, F. DAS CHAGAS; BICALHO, RAMOFLY. **Breve Contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do Campo**. Revista Educação em Debate. Fortaleza, ano 41, nº 78 - jan./abr. 2019

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no. Brasil / Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2012. 288 p.

NOVAES, Henrique; MAZIN, Angelo Diogo; SANTOS, Lais (Ed.). **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. Outras Expressões, 2016.

ORTEGA, A. C.; NUNES, E. M. **Agricultura familiar: por um projeto alternativo de desenvolvimento local**. In: Congresso da Universidade Federal de Ouro Preto, 5, 2001, Ouro Preto. Anais. Ouro Preto: UFOP. 2001.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida Aliga Ázara de. **A forma política do MST**. 2008. Dissertação (mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

PAIVA, F. V.; DE JESUS MONTEIRO, A. J. **Da Alternância como movimento diaspórico decolonial**: por uma história-memória popular de sujeitos em Curso. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, p. e7326, 19 dez. 2019.. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7326>. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7326>. Acesso em 02 maio 2021.

PALUDETO, Melina Casari. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. São Paulo – SP: Ed. Lutas Anticapital, 2019.

PEREIRA, Lutero de Paiva. **Crédito rural legal**. Vol. 5. Curitiba: Juruá, 2017, p. 23-24. Coleção Direito do Agronegócio.

PIRES, R.R.C. **Implementando desigualdades** : reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro : Ipea, 2019.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e Práxis dos Professores das Escolas de Assentamento: A experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

POCHMANN, M. **O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social**, 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. **Estado social, desenvolvimento humano e sustentabilidade na América Latina**. In: Ingo Sarlet; Humberto Nogueira; Gina Marcílio Pompeu. (Org.). *Direitos Fundamentais na perspectiva da Democracia Interamericana*. 1 ed. Rio de Janeiro, 2019, v. 1, p. 225-256.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília: UnB, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.

SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª Ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

SANTOS, Anselmo Luiz; GIMENEZ, Denis Maracci. **Desenvolvimento, competitividade e a reforma trabalhista**. In: José Dari Krein; Denis Maracci Gimenez; Anselmo Luís dos Santos. (Org.). *Dimensões críticas da reforma trabalhista no Brasil*. 1 ed. Campinas: CURT NIMUENDAJÚ, 2018, v. 1, p. 27-68.

SANTOS, CLARICE APARECIDA DOS. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB**. Brasília: Liber Livro. 2012.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais** (p. 2010 – 224). In: *Micropolítica, Democracia e Educação*. Revista Teias. UERJ. V.18. n.51.

SANTOS, Ricardo Bruno Nascimento dos. BRAGA, Marcelo José. **Impactos do Crédito Rural na produtividade da terra e do trabalho nas regiões brasileiras**. *Economia Aplicada*, v. 17, n. 3, 2013, pp. 299-324 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-80502013000300004>>. Epub 02 Dez 2013. ISSN 1980-5330. <https://doi.org/10.1590/S1413-80502013000300004>. Acesso em 10 de ago2021.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Ordem burguesa e liberalismo político**. São Paulo: Duas Cidades. 1978.

SCARIM, P. C; JOÃO CARLOS SALDANHA, J. C; ANTONGIOVANNI. **Diálogos entre a multifuncionalidade da agricultura familiar e os projetos coletivos de educação do campo e da agroecologia no Norte do Espírito Santo**. Orgs. *Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil*. Ademir A. Cazella, Philippe Bonnal e Renato S. Maluf organizadores. - Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolsan de. **Ciência Política & Teoria do Estado**. 5ª ed. Ed. Livraria do Advogado. Porto Alegre, 2006.

SECCO, Lincoln. **História do PT**. Editora Ateliê Editorial. São Paulo – SP. 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2003.

SOUZA, Simone Maria De. **O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a luta pela participação política em defesa dos Direitos pela Classe Trabalhadora:** as implicações vivenciadas pela superpopulação relativa no acesso aos direitos trabalhista, previdenciário e na política de assistência social. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira – BA. 2015.

SOBRAL, Fernanda Antônia da Fonseca. **Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social.** São Paulo em Perspectiva. Revista da Fundação SEADE, São Paulo, n. 1, p. 3-11, 2000.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000.** São Paulo: Expressão Popular, 2013. V. 7.

TÁVORA, Fernando Lagares. **Renegociação de dívida rural: Reflexões sobre o financiamento da agricultura brasileira** (Texto para Discussão No 146). Brasília, DF: Senado Federal. 2014 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-146-renegociacao-de-divida-rural-reflexoes-sobre-o-financiamento-da-agricultura-brasileira>. Acesso em 10 de agosto 2021.

TRINDADE, Rodrigo. **Reforma trabalhista: riscos e inseguranças.** Jornal Correio do Povo. 16 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.anamatra.org.br/artigos/25643-reforma-trabalhista-riscos-e-inseguranças> Acesso em: 18 de ag. 2021.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses.** In.: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998a. v. 1. (Coleção Textos Didáticos)

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses.** In.: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998b. v. 2, p. 57-106. (Coleção Textos Didáticos)

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e Sem Terra: a importância do papel dos mediadores.** Vitória: EDUFES, 1999.

VALIM, R. **Estado de Exceção: A Forma Jurídica do Neoliberalismo.** São Paulo: Contracorrente, 2017

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra Trabalho e Educação:** experiência socioeducativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VICENTE, Gilmar Felipe. O MST e a luta por políticas de educação e por escola do campo. In: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org.). Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

ZEN, Elieser. **Pedagogia da Terra:** a formação do professor sem-terra. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

WILLIAMS, R. **O Campo e a Cidade.** São Paulo: Cia. das Letras, 1989 p.439

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA COM ENFASE EM AGROECOLOGIA - CEFORMA<sup>47</sup>

**Entrevistador:** Oséias Soares Ferreira

Pesquisa de tese de doutorado para obtenção do título de Doutor em Educação, linha de Pesquisa Trabalho e Educação, da UNICAMP – SP

Tema: PRONERA No Norte do estado do Espírito Santo: uma Política Social de qualificação para os assentamentos da Reforma Agrária

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - GRAVAÇÃO DE AUDIO

##### ABERTURA:

1. Apresentação do trabalho a ser desenvolvido e do entrevistador;
2. Horário de início: \_\_\_\_\_;
3. Agradecimentos;
4. Pedido de autorização para a utilização dos dados a serem coletados e gravação.

#### PARTE I – DADOS PESSOAIS

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_  
 Local de residência atual: \_\_\_\_\_  
 Vive na região desde \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_  
 Idade atual (2020): \_\_\_\_\_  
 A família tem origem de qual região/estado: \_\_\_\_\_  
 Profissão/ocupação: \_\_\_\_\_  
 Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020 Início: \_\_\_\_h Término: \_\_\_\_h  
 Local da entrevista: \_\_\_\_\_

#### PARTE II – PERCEPÇÃO DO ALUNO QUANTO AO CURSO

1. Como você ficou sabendo do processo seletivo para ingresso nesse curso?
2. O que é o PRONERA para você?
3. Quais são as dificuldades que você encontra para realizar o curso?
4. O que você mais gosta no curso?
5. Você já conseguiu praticar em sua comunidade alguma das técnicas aprendidas no curso? Se sim qual (is)? Como? Gostou do resultado? Se não por quê?
6. Como você avalia as atividades desenvolvidas no “Tempo escola”? Comente
7. Como você avalia as atividades desenvolvidas no “Tempo Comunidade”? Encontra dificuldades? Comente.
8. Conte-me sua trajetória após a conclusão desse curso?

<sup>47</sup> Por ser uma entrevista semiestruturada há variações de perguntas no decorrer da conversa, conforme vão surgindo questões novas sobre o assunto abordado, em decorrência da vivência e perspectiva de cada entrevistado.

9. Se fosse para você escolher, faria esse curso ou outro (qual)? Indicaria para outra pessoa? Por quê?

### **PARTE III – O ALUNO E SUA PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE**

1. Descreva a comunidade \_\_\_\_\_ com suas palavras,
2. Você gosta de morar lá? Por quê?
3. Quais são as suas atividades diárias? Pode relatar?
4. Participa da associação comunitária? Como ela funciona? Se não, por quê?
5. Conhece o Programa de Reforma Agrária? Se sim, explique – o com suas palavras.

## ANEXO 02

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MORADORES DO ASSENTAMENTO QUILOMBO DOS PALMARES<sup>48</sup>

**Entrevistador:** Oséias Soares Ferreira

Pesquisa de tese de doutorado para obtenção do título de Doutor em Educação, linha de Pesquisa Trabalho e Educação, da UNICAMP – SP

Tema: PRONERA no Norte do Estado do Espírito Santo: uma Política Social de qualificação para os assentamentos da Reforma Agrária

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - GRAVAÇÃO DE AUDIO

##### ABERTURA:

1. Apresentação do trabalho a ser desenvolvido e do entrevistador;
2. Horário de início: \_\_\_\_\_;
3. Agradecimentos;
4. Pedido de autorização para a utilização dos dados a serem coletados e gravação.

##### PARTE I – DADOS PESSOAIS

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_

Local de residência atual: \_\_\_\_\_

Vive na região desde \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Idade atual (2020): \_\_\_\_\_

A família tem origem de qual região/estado: \_\_\_\_\_

Profissão/ocupação: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020 Início: \_\_\_\_h Término: \_\_\_\_h

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

##### PARTE II – HISTÓRIA DA COMUNIDADE

1. Vive na comunidade a quanto tempo?
2. Conte como foi sua chegada na comunidade.
3. O que esperava quando se mudou para a comunidade?
4. Como era a comunidade quando chegou?
5. Quais foram as dificuldades que encontrou quando chegou na comunidade?
6. O que mudou em sua vida e de sua família após a mudança para a comunidade?
7. De quando mudou até os dias atuais houve mudanças na comunidade? Se sim quais? Se não, por quê?

##### PARTE III – PARTICIPAÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

<sup>48</sup> Por ser uma entrevista semiestruturada há variações de perguntas no decorrer da conversa, conforme vão surgindo questões novas sobre o assunto abordado, em decorrência da vivência e perspectiva de cada entrevistado.

1. Como foi a criação da associação comunitária?
2. Todos os moradores da comunidade são associados? Se não, sabe o porquê?
3. Como funcionam os trabalhos da associação?
4. Além da associação comunitária, existe na comunidade outro movimento social? Qual (is)? Você participa? Se sim, comente como ele funciona, os objetivos, propostas, lutas, dificuldades, melhorias? Se não, porque não participa?
5. A associação comunitária e os demais movimentos sociais (se existir) recebem influência religiosa? Se sim, de qual religião? Como ela participa? Se não, saberia o motivo?

#### **PARTE IV – TRABALHO DO INCRA NA COMUNIDADE E O PRONERA**

1. Como é a participação do INCRA na comunidade?
2. Conhece o PRONERA? Se sim, explique o com suas palavras.
3. Qual sua opinião sobre a organização estrutural e gestão (centralizada ou descentralizada) do PRONERA? Justifique.
4. Em que sentido o PRONERA tem contribuído na melhoria da qualidade de vida dos assentados da reforma agrária da comunidade?
5. Como foi a escolha do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em agroecologia?
6. Algum membro de sua família estuda nesse curso?
7. Na sua opinião o curso trará melhorias para a comunidade? Se sim, como? Se não por quê?
8. Se fosse para você escolher, gostaria que fosse ofertado esse curso ou gostaria de outro? Qual?
9. Você faria este curso? Por quê?

## ANEXO 03

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS DO INCRA – AMAPÁ PELO PRONERA NO ESPÍRITO SANTO<sup>49</sup>

**Entrevistador:** Oséias Soares Ferreira

Pesquisa de tese de doutorado para obtenção do título de Doutor em Educação, linha de Pesquisa Trabalho e Educação, da UNICAMP – SP

Tema: PRONERA no Norte do estado do Espírito Santo: uma Política Social de qualificação para os assentamentos da Reforma Agrária

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - GRAVAÇÃO DE AUDIO

##### ABERTURA:

1. Apresentação do trabalho a ser desenvolvido e do entrevistador;
2. Horário de início: \_\_\_\_\_;
3. Agradecimentos;
4. Pedido de autorização para a utilização dos dados a serem coletados e gravação.

#### PARTE I – DADOS PESSOAIS

Nome do Entrevistado: \_\_\_\_\_  
 Local de residência atual: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: \_\_\_\_\_  
 Cargo/Função: \_\_\_\_\_  
 Responsável pelo PRONERA desde de: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_  
 Idade atual (2020): \_\_\_\_\_  
 Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/2020                      Início: \_\_\_\_\_h Término: \_\_\_\_\_h  
 Local da entrevista: \_\_\_\_\_

#### PARTE I – ATUAÇÃO DO INCRA NO ESTADO AMAPÁ

1. Como acontece a execução do PRONERA no estado do ES?
2. Quais são as ações do INCRA junto as comunidades assentadas do ES?
3. Quais são os desafios ou dificuldades para implementar as ações PRONERA junto as comunidades assentadas do ES?
4. Quais são os parceiros para a execução do PRONERA junto as comunidades?
5. Como aconteceu a parceria do INCRA e o CIDAP para a oferta do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia?

---

<sup>49</sup> Por ser uma entrevista semiestruturada há variações de perguntas no decorrer da conversa, conforme vão surgindo questões novas sobre o assunto abordado, em decorrência da vivência e perspectiva de cada entrevistado.

## ANEXO 04

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Pesquisa de Doutorado:

**Entrevistador:** Oséias Soares Ferreira

**Tema:** PRONERA no Norte do estado do Espírito Santo: uma Política Social de qualificação para os assentamentos da Reforma Agrária

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - GRAVAÇÃO DE AUDIO

#### ABERTURA:

1. Apresentação do trabalho a ser desenvolvido e do entrevistador;
2. Horário de início: \_\_\_\_\_;
3. Agradecimentos;
4. Pedido de autorização para a utilização dos dados a serem coletados e gravação.

**Pesquisador:** Oséias Soares Ferreira

**Orientadora:** Márcia de Paula Leite

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### Justificativa e objetivos:

O objetivo da pesquisa é analisar a implantação e funcionamento do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia para assentados da reforma agrária do Norte do Estado do Espírito Santo. A pesquisa busca compreender qual significado de um curso de formação e qualificação profissional para assentados da reforma agrária em contexto amazônico. Procurar-se-á analisar os desafios e dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o curso, bem como a aplicação prática da pedagogia da alternância. Os dados serão analisados procurando compreender a origem do curso e seu significado prático no dia a dia dos assentamentos.

#### Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a conceder uma entrevista que será gravada em áudio. Serão realizadas questões relacionadas a sua história de vida, o assentamento e questões pertinentes ao curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia. A previsão de duração da entrevista é (1) uma hora.

A entrevista somente será gravada em áudio se houver autorização do(a) entrevistado(a), sendo condição para sua participação como voluntário(a) na pesquisa.

**Desconfortos e riscos:**

Você não deve participar deste estudo se durante a realização da entrevista sentir algum risco de constrangimento, de dano emocional e/ou social. Caso não se sinta à vontade para responder qualquer pergunta realizada pelo pesquisador responsável durante a realização da entrevista, você pode deixar de respondê-la, solicitando ao pesquisador a próxima pergunta ou, a persistir tal situação, o encerramento da entrevista.

**Benefícios:**

Participando desta pesquisa você contribuirá com a compreensão da organização e execução do PRONERA no Espírito Santo, oferecendo elementos para o pesquisador analisar este programa, sua aplicação prática e contribuições no dia a dia dos assentamentos.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação sua será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, isto é, pesquisador responsável e orientadora. Na transcrição da entrevista e na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado ou referências que possam identificá-lo(la).

**Ressarcimento e Indenização:**

A pesquisa não prevê qualquer tipo de ressarcimento financeiro devido à sua participação como voluntário(a) (transporte, alimentação, diárias etc.). A entrevista poderá, a seu critério, ser realizada em sua residência ou em outro local de sua escolha (universidade, café, lanchonete etc.), a ser combinada previamente com o pesquisador responsável.

**Armazenamento do material**

A entrevista será transcrita e armazenada em local seguro, através de arquivo digital, tendo acesso às mesmas apenas o pesquisador responsável, sua orientadora e o(a) voluntário(a), ficando sob a guarda do primeiro durante um período de cinco (5) anos. As informações constantes na entrevista serão utilizadas, integralmente ou em partes, para a elaboração da tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP e em publicações científicas daí decorrentes (livro, capítulos de livros, artigos científicos e/ou trabalhos completos em anais). Neste sentido, ao participar deste estudo, o(a) voluntário(a) cede, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, de maneira total e definitiva, os direitos autorais da entrevista (áudio) e da transcrição da mesma, de caráter histórico e documental, prestada ao pesquisador responsável.

Findado o período de guarda do material pelo pesquisador responsável, se o(a) voluntário(a) estiver de acordo, a entrevista e/ou sua transcrição será doada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) da Faculdade de Educação da UNICAMP, ficando sujeita às regras de doação, conservação, acesso e reprodução deste órgão.

Ao final da pesquisa, você poderá solicitar uma cópia da transcrição na íntegra da entrevista, assim como uma cópia da gravação e o relatório final da pesquisa.

### **Contato**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Oséias Soares Ferreira, e-mail: [oseias.soares.ferreira@gmail.com](mailto:oseias.soares.ferreira@gmail.com) ou com sua orientadora, Profa. Dra. Márcia de Paula Leite, e-mail: [mpleite@gmail.com](mailto:mpleite@gmail.com), ambos possíveis de serem localizados no contato telefônico (19) 3521-5673 ou no endereço profissional: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Sociais na Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio- Cultural (GEPEDISC), Av. Bertrand Russel, 8001, 2º andar, sala 2, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Campinas (SP), CEP 13083-865.

### **O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

### **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_.  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

### **Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.