



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

OSMIRIZ LIMA FEITOSA

**A POLÍTICA DO PRONERA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO CAMPO NO SUL DE RORAIMA NOS LIMITES DO CAPITAL**

MANAUS – AM

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

OSMIRIZ LIMA FEITOSA

**A POLÍTICA DO PRONERA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO CAMPO NO SUL DE RORAIMA NOS LIMITES DO CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Políticas Públicas em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Selma Suely Baçal de Oliveira.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE.

MANAUS – AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

| | |
|-------|---|
| F311p | Feitosa, Osmiriz Lima A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital / Osmiriz Lima Feitosa . 2021 325 f.: il. color; 31 cm. Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Capitalismo. 2. Formação Docente. 3. Educação do Campo. 4. Pronera. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título |
|-------|---|

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata da Defesa Pública da Tese de doutorado do discente **Osmiriz Lima Feitosa**, intitulada "**A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**" realizada em 07 de Maio de 2021.

Aos sete dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, horário de Manaus/AM, por videoconferência, via aplicativo *Google Meet*, realizou-se a Defesa Pública da Tese de Doutorado do discente **Osmiriz Lima Feitosa**, intitulada "**A política do PRONERA para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital**". A Banca Examinadora foi composta pelos Professores Doutores: Prof. (a) Dra. **Selma Suely Baçal de Oliveira** - Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Presidente), Prof. (a) Dra. **Arminda Rachel Botelho Mourão** - Membro/ Universidade Federal do Amazonas, Prof. Dr. **Ramofly Bicalho dos Santos** – Membro/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Prof. (a) Dra. **Heloisa da Silva Borges** – Membro/ Universidade Federal do Amazonas, Prof. (a) Dra. **Alessandra Paternella** – Membro/ Universidade Federal de Roraima. A presidente deu início à sessão, convidando os membros da Banca Examinadora e o doutorando, **Osmiriz Lima Feitosa**, a se pronunciarem e, em seguida, assumiu a direção do trabalho, informando sobre os procedimentos do exame. A palavra foi dada então ao doutorando para apresentação dos resultados de seu estudo. Após a apresentação, a presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição ao candidato. Em seguida, o doutorando respondeu as perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Tese do doutorando **Osmiriz Lima Feitosa** foi **aprovada com distinção pela unanimidade da banca avaliadora e indicada para ampla publicação**. A sessão foi encerrada às 18 horas e 50 minutos, e eu, Samuel Guimarães da Silva, Técnico-Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pelo discente **Osmiriz Lima Feitosa**.

Manaus, 07 de maio de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Selma Suely Baçal de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 08/05/2021, às 11:18, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Guimarães da Silva, Assistente em Administração**, em 10/05/2021, às 09:21, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Peternella, Usuário Externo**, em 12/05/2021, às 17:43, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Osmiriz Lima Feitosa, Usuário Externo**, em 18/05/2021, às 08:57, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ramofly Bicalho dos Santos, Usuário Externo**, em 18/05/2021, às 09:08, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arminda Rachel Botelho Mourão, Professor do Magistério Superior**, em 18/05/2021, às 11:23, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa da Silva Borges, Professor do Magistério Superior**, em 20/05/2021, às 05:54, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

TERMO DE APROVAÇÃO

OSMIRIZ LIMA FEITOSA

Tese de Doutorado apresentada em 07 de Maio de 2021 pela plataforma digital *Google Meet* para a obtenção do Título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Selma Suely Baçal de Oliveira - Presidente
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Peternella - Membro
Universidade Federal de Roraima - UFRR

Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos - Membro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof^ª. Dr^ª. Arminda Rachel Botelho Mourão - Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof^ª. Dr^ª. Heloisa da Silva Borges - Membro
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof^ª Dr^ª. Fabiane Garcia Maia - Suplente
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

AGRADECIMENTOS

A construção desse trabalho revelou os desafios da produção científica e o quanto é difícil se libertar das correntes que a ideologia da ordem nos condiciona nas diferentes formas. No entanto, foi gratificante compreender o mundo a partir do olhar do materialismo dialético como instrumento científico de interpretação da realidade e possibilidade de sua transformação para uma sociedade verdadeiramente humanizada. Desse modo, não poderia deixar de agradecer a todos e todas que contribuíram de forma direta e indireta para finalização da tese de doutorado, visto que, as contribuições para maturidade acadêmica foram imprescindíveis. Assim, frente a esses desafios em tempos de desmonte de direitos gostaria de agradecer especialmente:

A todos os professores egressos do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR pela contribuição, paciência e disponibilidade nas entrevistas e respostas sobre a formação de professores do campo, principalmente no momento de pandemia que atravessamos atualmente, que possibilitou a análise, interpretação e compreensão da política do Pronera em Roraima.

Aos meus pais, Osmel Santos Feitosa (*in memoriam*) e Maria do Carmo Lima Feitosa pela educação, carinho e ensinamentos;

Ao Coordenador Marcos do INCRA-RR que não mediu esforços para conceder informações, entrevistas e diálogos sobre o Pronera em Roraima;

A minha companheira Euzamar Endy pela paciência e apoio nos momentos difíceis.

Aos colegas de turma do doutorado que se disponibilizaram a dialogar, discutir e debater sobre os caminhos da pesquisa;

Aos membros da banca examinadora, Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, Dr^a. Alessandra Peternella, Dr^a. Heloisa Borges, Dr^a. Arminda Mourão pelas contribuições e considerações no trabalho de pesquisa;

A minha orientadora Dr^a. Selma Suely Baçal de Oliveira pelo apoio incondicional e firmeza nos posicionamentos e discussões para construção da tese;

Aos meus filhos Wecksley, Osmel Neto e Wenya pela paciência e pelo momento de ausência do pai nesse momento difícil;

A Universidade Federal do Amazonas - UFAM pela acolhida e oportunidade para maturidade acadêmica;

A Universidade Estadual de Roraima pelo apoio;

RESUMO

A presente tese é fruto de uma investigação desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação – GPPE/UFAM e à linha de Pesquisa 02 do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAM. A pesquisa trata das implicações entre os processos sociais amplos de reprodução do capital e os processos formativos da docência considerando quatro categorias fundantes, a saber: reforma agrária, formação docente, Educação do Campo e Pronera, que se encontram materializadas nas contradições da crise estrutural do capital, cujo interesse é a reprodução da lógica do capital. Constatamos que essas categorias foram concretizadas pelos movimentos sociais do campo representando o projeto contra-hegemônico à estrutura capitalista, mas que estão em disputa pela hegemonia burguesa e encontram-se nos limites do capital. Definimos como objeto de estudo a formação política dos professores-egressos-PEGs do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, identificando a formação política, o movimento de militância e as contradições da formação dos PEGs. O objetivo é analisar os impactos provocados pela política do Pronera, a partir do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, compreendendo a materialidade da formação política dos PEGs em áreas de assentamentos rurais no sul do Estado de Roraima. Optamos por utilizar o método materialismo histórico, por compreender que o objeto se encontra em movimento permanente, analisando as contradições do modo de produção capitalista, uma vez que, permite compreender a totalidade, a mediação, a historicidade e a essência dos fenômenos sociais. Organizamos o caminho metodológico em três eixos: a pesquisa bibliográfica com teóricos marxistas, bem como, Marx (2017), Lênin (2012), Gramsci (2001), Mészáros (2011) e Harvey (2011), autores que discutem a questão agrária e as políticas educacionais no viés do materialismo histórico, tais como: Ianni (2004), Prado Júnior (2000), Martins (2002), Oliveira (2007), Gentili (2013), Frigotto (2010); Santomé (2002), Behring (2015) e autores que discutem a Educação do Campo, bem como, Molina (2011), Caldart (2005), Antunes-Rocha (2012), Ribeiro (2013), Arroyo (2011) e outros; a pesquisa documental, em que foram analisados 04 documentos oficiais: o PNE (2014-2014), as Diretrizes Curriculares para o campo, o manual do Pronera e o projeto do curso de especialização; e por fim, a pesquisa empírica por meio de entrevistas estruturadas e destinadas aos 24 PEGs do curso. Desse modo, concluímos que a política do Pronera para formação de professores do campo, por meio do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR, apresenta-se nos limites do capitalismo brasileiro, revelando que a matriz curricular e a concepção político-pedagógica dos professores egressos evidenciados nos depoimentos, encontram-se pautados no ecletismo pedagógico constituindo-se no ideário das tendências da pós-modernidade, contribuindo para o arrefecimento das contradições entre capital e trabalho sob o tecido agrário capitalista.

Palavras-chave: Capitalismo. Formação Docente. Educação do Campo. Pronera.

ABSTRACT

This dissertation is the result of an investigation conducted with the Group of Studies and Research in Public Policies and Education – GPPE/UFAM and the line of Research 02 of the Graduate Program in Education – PPGE/UFAM. This research addresses the implications between the broad social processes of reproduction of capital and the teacher training processes, considering four supporting categories, namely: agrarian reform, teacher training, Rural Education and Pronera, which are materialized in the contradictions of the structural crisis of capital, the interest of which is the reproduction of the logic of capital. We found that these categories were implemented by rural social movements representing the counter-hegemonic project to the capitalist structure, but that they are in dispute for the bourgeois hegemony and are found on the limits of capital. The aim of our study is the political education of teachers (PEGs) who completed the INCRA/PRONERA/UERR specialization course in Rural Education, identifying political education, the militancy movement and the contradictions of the PEGs' education. Our purpose is to analyze the impacts caused by the Pronera policy taking into consideration the INCRA/PRONERA/UERR specialization course in Rural Education, understanding the materiality of the political education of the PEGs in rural settlement areas in southern Roraima. We chose to employ the historical materialism method because we understand that the aim of our study is in permanent movement, by analyzing the contradictions within the capitalist mode of production as it allows one to understand the totality, mediation, historicity and the essence of social phenomena. Our methodology was organized in three axes: bibliographic research with Marxist theorists, as well as Marx (2017), Lenin (2012), Gramsci (2001), Mészáros (2011) and Harvey (2011), authors who discuss the agrarian issue and educational policies taking into account the historical materialism bias, such as: Ianni (2004), Prado Júnior (2000), Martins (2002), Oliveira (2007), Gentili (2013), Frigotto (2010); Santomé (2002), Behring (2015) and authors who discuss Rural Education, as well as Molina (2011), Caldart (2005), Antunes-Rocha (2012), Ribeiro (2013), Arroyo (2011) and others; documentary research, in which 04 official documents were analyzed: the PNE (2014-2014), the Curriculum Guidelines for the field, the Pronera manual and the specialization course project; and finally, empirical research by means of structured interviews with the 24 PEGs of the course. Thus, we concluded that Pronera's policy for training rural education teachers, by means of the INCRA/PRONERA/UERR specialization course in Rural Education, lies within the limits of Brazilian capitalism, demonstrating that the curricular framework and the political-pedagogical conception of the teachers, evidenced in the testimonies, are based on pedagogical eclecticism, constituting itself in the ideology of post-modern trends, contributing to reduced contradictions between capital and labor under the capitalist agrarian perspective.

Keywords: Capitalism. Teacher Training. Rural Education. Pronera.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Contradição entre a formação política dos professores do campo e os fundamentos da Educação do Campo no tecido social capitalista | 29 |
| Figura 2: Vias da formação política dos professores do campo..... | 31 |
| Figura 3: Método da pesquisa | 33 |
| Figura 4: Caminho metodológico da pesquisa | 37 |
| Figura 5: Sujeitos da pesquisa..... | 40 |
| Figura 6: Imóveis rurais desapropriados para reforma agrária entre 1985 a 2013..... | 79 |
| Figura 7: Contradições das políticas públicas do Estado para o campo..... | 177 |
| Figura 8: Os pressupostos epistemológicos básicos da Educação do Campo..... | 211 |
| Figura 9: Matriz da Pedagogia do Movimento..... | 217 |
| Figura 10: Matriz Formativa Docente dentro da ordem do capital | 260 |
| Figura 11: Múltiplas determinações da formação política docente nos limites do capital ... | 294 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Projetos criados no governo FHC | 69 |
| Quadro 2: Empresas instaladas na Amazônia entre 1990 a 2006 | 73 |
| Quadro 3: Movimentos Sociais Populares do Campo | 90 |
| Quadro 4: Principais políticas neoliberais no Brasil entre 1985-2018 | 102 |
| Quadro 5: Políticas educacionais sob a plataforma neoliberal a nível macroestrutura..... | 109 |
| Quadro 6: Políticas educacionais sob a plataforma neoliberal a nível micro | 110 |
| Quadro 7: Políticas Educacionais para Educação do Campo entre 1995-2018 | 134 |
| Quadro 8: Bloco histórico da hegemonia cultural do agronegócio..... | 164 |
| Quadro 9: Eixos de Fortalecimento do Agronegócio | 166 |
| Quadro 10: Organização dos Movimentos de Educadores e Educadoras do Campo | 173 |
| Quadro 11: Legislação para Educação do Campo | 175 |
| Quadro 12: Cursos do Pronera por regiões no Brasil – 1998-2011 | 182 |
| Quadro 13: Funcionamento dos cursos do Pronera em Roraima..... | 195 |
| Quadro 14: Eixos de consolidação do Pronera | 197 |
| Quadro 15: Metas e estratégias do PNE/2014-24 para Educação do Campo | 231 |
| Quadro 16: Matriz Curricular do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PROENRA/UERR | 247 |
| Quadro 17: Dificuldades dos PEGs do curso de Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR | 283 |
| Quadro 18: Depoimentos dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR localizados no sul de Roraima | 288 |
| Quadro 19: Constatação do processo formativo dos PEGs nos limites do capital | 292 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Números de assentamentos rurais entre 1990 a 2002..... | 73 |
| Tabela 2: Números de Conflitos de terras no campo entre 2000 e 2016..... | 76 |
| Tabela 3: Áreas de Estabelecimentos Rurais 1985 a 2006 no Brasil | 77 |
| Tabela 4: Taxa de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 2010..... | 121 |
| Tabela 5: Taxa de Analfabetismo na Zona Urbana e Rural em 2010 | 138 |
| Tabela 6: Realidade dos domicílios no Brasil | 139 |
| Tabela 7: Número de cursos do Pronera por Estado entre 1998-2011 | 157 |
| Tabela 8: Taxa de lucro do agronegócio entre 2012-2018 | 169 |
| Tabela 9: Cursos do Pronera em Roraima entre 2000 a 2014 | 191 |
| Tabela 10: Crescimento do agronegócio em Roraima entre 2002/03 a 2014/15 | 197 |
| Tabela 11: Número de projetos de Assentamentos Rurais no Sul de Roraima | 270 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Crescimento do agronegócio no Brasil em bilhões de dólares entre 2000-2018 . | 162 |
| Gráfico 2: Principais produtos de exportação do agronegócio..... | 163 |
| Gráfico 3: Cursos do Pronera por nível de ensino no Brasil | 171 |
| Gráfico 4: Escolaridade dos professores dos cursos do Pronera | 182 |
| Gráfico 5: Perfil formativo dos professores formadores do curso de especialização em Educação do Campo INCRA//PRONERA/UERR..... | 252 |
| Gráfico 6: Produção acadêmica dos professores formadores do curso de especialização em Educação do Campo INCRA/PROENRA/UERR..... | 254 |
| Gráfico 7: Produção acadêmica na perspectiva do materialismo histórico-dialético dos professores formadores do curso de especialização em Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR | 255 |
| Gráfico 8: Atuação dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR | 266 |
| Gráfico 9: Residência dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR | 268 |
| Gráfico 10: Percentual dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR | 273 |
| Gráfico 11: Concepção dos PEGs sobre Educação do Campo e Educação Rural | 277 |
| Gráfico 12: Concepção dos PEGs sobre os fundamentos teóricos da Educação do Campo . | 279 |
| Gráfico 13: Participação dos PEGs em movimentos sociais e sindicatos rurais..... | 280 |
| Gráfico 14: Participação dos PEGs no Fórum Estadual da Educação do Campo – FOEEC-RR | 280 |
| Gráfico 15: Concepção dos PEGs sobre as reformas do governo: previdência, trabalhista e congelamento do orçamento público..... | 281 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|-----|
| Mapa 1: Produção de energia elétrica na Amazônia Legal | 74 |
| Mapa 2: Distribuição dos cursos do Pronera no Brasil | 179 |
| Mapa 3: Projetos de assentamentos rurais distribuídos em Roraima pelo INCRA..... | 182 |
| Mapa 4: Expansão dos cursos do Pronera nos municípios de Roraima..... | 191 |
| Mapa 5: Divisão política de Roraima em eixo Norte e Sul e a localização dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR | 264 |
| Mapa 6: Os PEGs no sul de Roraima do curso de especialização em+ Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR | 273 |

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Técnica Rural

ANCAR – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Técnica Rural

BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEB – Conselho da Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

CIAC – Centro Integrado de Atendimento a Criança

CCP – Centros de Cultura Popular

CF – Constituição Federal

CODESPAR – Companhia do Desenvolvimento do Sul do Pará

CODERARA – Companhia do Desenvolvimento do Rio Araguaia

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNA – Confederação Nacional da Agricultura

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CTB – Central Trabalhista do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCOEC – Diretrizes Curriculares Operacionais para Educação do Campo

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Produtos Agropecuários

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária

FAO – Organização das nações Unidas para Agricultura e Alimentação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola

FIES – Financiamento Estudantil

FETAG/RR – Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado de Roraima

FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FOAF- RR – Fórum da Agricultura Familiar de Roraima

FOEEC-RR – Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima

GESTAR – Programa de Gestão da aprendizagem Escolar

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

ITERAIMA – Instituto de Terras de Roraima

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MEC – Ministério da Educação

MEB – Movimento de Educação de Base

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

MIBRASA – Mineração Brasileira S/A

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MIRAD – Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária

MOP – Manual de Operações do Pronera

MSPC – Movimentos Sociais Populares do Campo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras

ONU – Organização das Nações Unidas

ONGs – Organizações Não governamentais

PA – Projeto de Assentamento

PAD – Projeto de Assentamento Dirigido

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAR – Projeto de Assentamento Rápido

PEGs – Professores Egressos do Curso de Educação do Campo pelo Pronera

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola

PME – Programa de Melhoria da Escola

PIC – Programa Integrado de Colonização

PIN – Programa de Integração Nacional

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

PRONASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural

PROMUNICIPIO – Programa de Apoio aos Municípios

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PROCERA – Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária

PRALER – Programa de Apoio a Leitura e Escrita

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PROCAMPO – Programa de Apoio a Formação de Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulos a Agroindústria do Norte e Nordeste

POLAMAZÔNIA – Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia

POLONORDESTE – Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste

PROVALE – Programa Especial para o Vale do São Francisco

NAFTA – Tratado Norte-Americano de Livre e Comércio

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica

SAF – Secretaria da Agricultura Familiar

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEAPA – Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas

SENAR – Serviço Nacional de Agricultura Familiar

SINTER – Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Roraima

SDR – Secretaria do Desenvolvimento Rural

SNA – Sociedade Nacional da Agricultura

SSR – Serviço Social Rural

SRB – Sociedade Rural Brasileira

SECADI – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECD – Secretaria de Estado de Educação Cultura Desporto

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

UDR – União Democrática Ruralista

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UERR – Universidade Estadual de Roraima

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UnB – Universidade de Brasília

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

ZFM – Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E HIPÓTESE..... | 22 |
| 2.CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 32 |
| 3.ESTRUTURA DO ESTUDO | 41 |
| SEÇÃO I: O ESTADO FRENTE À QUESTÃO AGRÁRIA: AJUSTAMENTO DA LÓGICA DE MERCADO PARA O CAPITAL | 46 |
| 1.1.QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: TESSITURA LATIFUNDIÁRIA CAPITALISTA..... | 48 |
| 1.2.REFORMA AGRÁRIA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ATENDER O CAPITAL..... | 66 |
| 1.3.MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO CONTRA O CAPITALISMO AGRÁRIO..... | 84 |
| SEÇÃO II: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA LÓGICA DO CAPITAL: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 92 |
| 2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL BRASILEIRO..... | 95 |
| 2.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: <i>ETHOS</i> DO NEOLIBERALISMO..... | 111 |
| 2.3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À RESISTÊNCIA | 119 |
| 2.4. POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESAFIO PARA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA..... | 126 |
| SEÇÃO III: NOS LIMITES DO CAPITAL: A ENCRUZILHADA DO PRONERA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA | 144 |
| 3.1. A POLÍTICA DO PRONERA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NOS LIMITES DO CAPITAL..... | 149 |
| 3.2. O PROTAGONISMO DO PRONERA E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE..... | 178 |
| 3.3. EXPERIÊNCIAS DO PRONERA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA | 185 |
| SEÇÃO IV: O PRONERA NOS MARCOS DO CAPITAL: OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES-EGRESSOS-PEGS | |

| | |
|---|------------|
| DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CONVÊNIO INCRA/PRONERA/UERR..... | 94 |
| 4.1. A POLÍTICA SOCIAL REGULATÓRIA NO CAPITALISMO | 202 |
| 4.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO ... | 208 |
| 4.2.1. A Pedagogia Socialista | 211 |
| 4.2.2. A Pedagogia do Movimento | 213 |
| 4.2.3. A Educação Popular | 217 |
| 4.2.4. O trabalho como categoria fundante do ser social..... | 220 |
| 4.3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 225 |
| 4.3.1. Plano Nacional de Educação – PNE-2014/24 | 226 |
| 4.3.2. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo | 233 |
| 4.3.3. Manual de Operações do Pronera | 237 |
| 4.3.4. Projeto de curso de Especialização em Educação do Campo..... | 240 |
| 4.4. MATERIALIDADE DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CONVÊNIO INCRA/PRONERA/UERR | 261 |
| 4.4.1. Atuação dos PEGs do curso de Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR..... | 263 |
| 4.4.2. Contradições do processo formativo dos PEGs pelo Pronera no sul de Roraima..... | 275 |
| 4.4.3. Os limites da formação política dos PEGs pelo Pronera no sul de Roraima.... | 286 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 297 |
| REFERÊNCIAS | 301 |
| APÊNDICES | 319 |

INTRODUÇÃO

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire

Iniciamos o diálogo com a análise crítica da realidade social da Educação do Campo¹ ao considerá-la em contradição entre a realidade dos sujeitos que vivem do campo e a necessidade de construir uma educação voltada para formação crítica, conscientização de classe e emancipação política dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, contribuindo no enfrentamento à concentração latifundiária e ao grande capital no mundo rural. Essa contradição é revelada ao perceber que, por um lado a Educação do Campo alcançou conquistas sociais históricas através da participação dos movimentos sociais que se organizaram enquanto classe e exigiram a implantação de políticas públicas para mudanças da educação no espaço² rural, por outro lado, os resultados obtidos nas últimas décadas sobre a realidade social do campo revelou aprofundamento dos problemas sociais, concentração latifundiária, ampliação dos conflitos de terras, grandes empreendimentos e crescimento do agronegócio, nos quais, os resultados alcançados não garantiram a transformação estrutural da sociedade por meio da educação, uma vez que, de acordo com Iasi, Figueiredo e Neves (2019) ela representa a ferramenta fundamental no processo de emancipação e politização das camadas sociais oprimidas para construção de um projeto nacional democrático-popular, de enfrentamento a ordem social vigente.

A contradição do campo desperta inquietações sobre os problemas sociais, políticos e econômicos, principalmente as categorias em análise, o capitalismo, a questão agrária e a Educação do Campo. Desse modo, destacamos os teóricos que estudam sobre o capitalismo e sua relação com a questão agrária, bem como, Marx (2011, 2017), Gramsci (1999, 2001), Mézáros (2008, 2011a, 2011b, 2016), Harvey (2005, 2008, 2011, 2018), Frigotto (2010a, 2010b), Wood (2011), Oliveira (2007), Saviani (2019), Fernandes (1975), Freire (1996, 2005), Prado Júnior (1972, 2008, 2014), Kautsky (1986), Buainain (2008), Martins (2000,

¹ Nesta Tese, usarei a expressão Educação do Campo em letra maiúscula para designar a concreticidade do projeto campesino, um processo educativo de origem na materialidade dos movimentos sociais populares do campo, nascido como movimento de resistência social, política, cultural e educativa à hegemonia do capital, manifestando um conjunto de valores que expressa o modo de produção com a terra que se contrapõe a tessitura agrária capitalista (grifo nosso).

² Para Santos (2012), o espaço é uma produção e essa produção do espaço se faz por meio do resultado da propriedade do trabalho, do que o trabalhador executou e se revela como um momento intimamente ligado ao ser e estar no espaço.

2013), Sauer e Pereira (2006), Lenin (2017), Oliveira (1993), Caldart (2004), Molina, Martins (2019), Lustosa (2012), Stédile (2006, 2011, 2013) e Ianni (1986, 2004a, 2004b). E os autores que discutem sobre a Educação do Campo e os fundamentos epistemológicos na formação docente, tais como: Ghedin (2012), Ghedin e Borges (2012), Arroyo; Caldart; Molina (2011), Ribeiro (2013), Antunes (2005, 2015, 2018), Munarim et al. (2010), Martins, Rodrigues (2015), Santos, Molina e Jesus (2010) e as teses de Camacho (2013), Santos (2014) e Nascimento (2009) sobre o Proneira e a Educação do Campo em disputa pelo capital agrário na tentativa de despolitização e desmobilização dos movimentos camponeses. Portanto, consideramos importante compreender a relação entre capitalismo, questão agrária, políticas públicas para o campo e seus impactos no espaço rural, pois são questões urgentes na construção de formas de resistência ao capital-agrário, a concentração latifundiária, a desigualdade social e a cultura educacional dominante, imposta pelo aparelho ideológico do Estado e pelo poder simbólico do capital (ALTHUSSER, 1980; BOURDIEU; PASSERON, 2012; MÉSZÁROS, 2011).

O processo dialético se constitui nas relações sociais e produtivas, percebendo que a democracia³ liberal burguesa tem funcionado como “[...] mecanismo para escolher e autorizar governos, a partir da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos por voto [...]” (CHAUÍ, 2007, p. 145), uma realidade presente desde a redemocratização do país⁴. Portanto, é nesse cenário que tecemos as categorias de análise da proposição da tese, identificando a relação simbiótica na tríade capitalismo, questão agrária e Educação do Campo a partir dos conceitos elementais do materialismo histórico, tais como: estrutura social, classes sociais e teoria marxista (HARNECKER, 1971), tendo como base as contradições dos fenômenos sociais da estrutura agrária.

Os motivos que impulsionaram a investigação se deram em virtude da minha trajetória de vida, realidade social, contato com os agricultores familiares e trabalhadores rurais e a vivência com a docência em áreas de reforma agrária, pois as primeiras experiências como professor no espaço rural possibilitaram questionamentos sobre o campo, ainda embrionário, quando trabalhei na região de assentamento rural no projeto de colonização do Apiaú, no município de Mucajaí-RR na função de professor da Educação Básica. Ministrei durante

³ Ressaltamos que esse conceito de democracia se restringe a estratégia de poder da classe burguesa em promover de forma jurídica, legislativa e midiática os privilégios da burguesia, negando totalmente o acesso aos direitos fundamentais do homem enquanto ser social, além de garantir a consolidação das práticas neoliberais para manutenção e ampliação do capital (CHOMSKY, 2008; CHAUÍ, 2007).

⁴ De acordo com Fausto (2008) esse termo é utilizado pelos historiadores para definir o fim da Ditadura Militar no Brasil e o início das eleições para presidente determinada pela Carta Constitucional de 1988 (FAUSTO, 2008).

alguns anos aulas aos filhos de agricultores familiares, proporcionando aproximação com a questão agrária e a Educação do Campo. A relação com o campo, a minha formação docente elementar, a responsabilidade na educação de jovens e as inquietações sobre os problemas rurais representaram um desafio a ser enfrentado, possibilitando perceber, de forma empírica com base no senso comum, as dificuldades reveladas em depoimentos, reclamações e reivindicações dos agricultores em áreas de colonização e assentamentos.

Outro motivo que justificou a investigação foi a formação acadêmica, considerando que passei a atuar como professor da universidade estadual, ministrando aulas nos cursos das Licenciaturas, entre elas: Letras, Sociologia, Pedagogia e Pedagogia do Campo nos municípios de Boa Vista, Caracaraí, Rorainópolis e São João da Baliza, contribuindo para conhecer a realidade dos sujeitos dos assentamentos rurais da reforma agrária na região meridional do Estado, visto que, muitos são filhos de trabalhadores rurais, em que foi possível conhecer sobre a Educação do Campo e contextualizá-la com o processo de ocupação do espaço amazônico. As experiências no ensino básico do campo e minha formação acadêmica possibilitaram atuar como orientador dos alunos do curso de Pedagogia do Campo conhecendo os fenômenos educacionais em territórios rurais.

Consideramos importante também a minha participação no Fórum Estadual de Educação do Campo do Estado de Roraima – FOEEC-RR. O Fórum tem como finalidade envolver instituições rurais como a Federação dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultores do Estado de Roraima- FETRAFERR, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Roraima- SINTER, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, a Central dos Trabalhadores do Brasil – CTB, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, a Comissão Pastoral da Terra – CPT, as Instituições Públicas de Ensino Superior - IES⁵, o Fórum de agricultores familiares e os sindicatos rurais dos municípios, para discutir políticas educacionais para Educação do Campo em Roraima.

Os pontos apresentados revelam a importância de investigar os problemas relacionados à Educação do Campo e meu envolvimento com o objeto de pesquisa, buscando compreender a relação entre o capital e a formação de professores da Educação do Campo, uma vez que, consideramos que existe uma simbiose entre o modo de produção capitalista e os processos formativos. Ou seja, esse é um desafio para classe camponesa na conjuntura

⁵ De acordo com a carta de criação do FOEEC-RR as Instituições de Ensino Superior que participaram do fórum foram: o curso de Licenciatura de Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima-LEDUCARR, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima-UERR e o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Roraima-UFRR.

atual da ofensiva burguesa no Brasil com o arrocho aos direitos sociais e os ataques à classe trabalhadora do campo acelerada pela plataforma neoliberal, determinada pelo grande capital (MARTINS, 2011). Desse modo, a luta de classe encontra-se viva, real, concreta e material, fato que nos conduz para a necessidade da organização política e de uma educação que possa garantir a luta pelos direitos sociais dos sujeitos do campo, tais como: acesso à escola pública, apropriação dos conhecimentos, direito a terra, saúde, moradia etc. Portanto, é nesse cenário que apresentamos o percurso do problema, das questões norteadoras e dos objetivos da pesquisa.

1. PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS E HIPÓTESE

O tema apresenta um leque de questionamentos sobre as políticas públicas do campo e da formação de professores em assentamentos rurais, revelando as dificuldades relacionadas à educação dos trabalhadores da agricultura camponesa, a formação da população que vive do campo, principalmente as condições de acesso à escola, material escolar, condições materiais das escolas, falta de professores, currículos específicos, formação de professores, transporte escolar, desigualdade social rural, concentração de terras, pobreza, etc. Ou seja, áreas de assentamentos rurais exigem maior atenção de políticas públicas relacionadas à formação docente e a cultura dos sujeitos, pois as discussões das políticas educacionais para o mundo rural são imprescindíveis como direito humano e qualidade de vida (PIRES, 2012). Desse modo, definimos como título do trabalho “*A política do Pronera para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital*”, identificando os limites, impasses, contradições e historicidade na formação de professores do campo a partir dessa política pública.

Para Martins (2011) a globalização, a crise do moderno sistema mundial e a dependência econômica brasileira provocaram mudanças concretas no cenário agrário do país, principalmente com a ofensiva do capital agrário através da agenda neoliberal que se tornou latente na América Latina a partir da década de 1990 (SAUER; PEREIRA, 2006) e acentuou a implantação de políticas agrárias na tentativa de arrefecimento dos movimentos sociais do campo para atender as novas exigências do neoliberalismo (FELICIANO, 2008; LUSTOSA, 2012). De acordo com Pereira (2010) a política de reforma agrária de mercado e a agenda neoliberal materializou a ampliação das desigualdades sociais do campo, tendo em vista que, a maioria das políticas agrárias desenvolvidas pelo Estado em meados de 1990 tem favorecido as elites latifundiárias e o agronegócio, enquanto os trabalhadores do campo permanecem

excluídos, expropriados e dependentes de políticas agrárias paliativas que não resolvem o problema estrutural do meio rural. Para corroborar com essa afirmação, as estatísticas revelam que a desigualdade social rural ainda perpetua no Brasil, pois dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁶ (2010) e dados agrários do relatório da Luta pela Terra (DATALUTA, 2016) expõe que cerca de 45% das áreas de terras cultiváveis do país pertencem a 1% dos grandes latifundiários, enquanto 20% das terras pertencem a 89% dos pequenos proprietários. Nos últimos 10 anos, o Brasil obteve maior investimento na reforma agrária de acordo o Ministério do Desenvolvimento Agrário⁷ - MDA, mas o campo permaneceu com níveis de desigualdades abissais, concentração de terras e conflitos rurais, principalmente no que diz respeito, a liberdade, equidade, direitos sociais, trabalho e democratização da terra.

Discutir a questão agrária é algo complexo e amplo, exigindo aprofundamento do estudo com autores que analisam criticamente a temática, algo que não teremos folego para discutir. Desse modo, direcionamos para as demandas da Educação do Campo no século XXI, visto que, também apresenta problemas relacionados ao cenário educacional, a vulnerabilidade social, a concentração de terras, a precarização do trabalho, os elevados índices de analfabetismo, a baixa escolaridade entre a população adulta do campo, o baixo desempenho escolar dos discentes e o descaso com a formação de professores que atuam em áreas rurais.

O último censo populacional apresentado pelo IBGE (2010), no que diz respeito à educação, consta que 25,8% da população analfabeta no Brasil encontram-se na zona rural e 8,7% na zona urbana. A taxa de frequência das crianças na faixa etária entre os 07 e 14 anos nas escolas do campo se comparados às escolas urbanas é 10% menor na zona rural, ou seja, o abandono e a desistência são significativamente superiores nas escolas rurais. Além disso, a formação docente no campo encontra-se abaixo da formação dos docentes da cidade, pois mais de 60% dos professores que atuam no campo carece de formação continuada. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (INEP, 2017)⁸, mesmo com os avanços na qualificação docente sobre formação superior, ainda continua baixo, principalmente na região setentrional do país.

⁶ Censo Agropecuário/ IBGE, 2010.

⁷ De acordo o Ministério do Desenvolvimento Agrário Brasileiro-MDA o país investiu cerca de R\$ 916 milhões/anos em 1996 e essa cifra subiu em 2006 para R\$ 2.612 milhões/ano. Fonte: CGPMA/SRA.

⁸ Dados do Censo Escolar sobre formação de professores do campo no Brasil (INEP, 2017).

Concordamos com Boschetti, Behring e Lima (2018) ao evidenciarem as contradições das políticas sociais, visto que, no modo de produção capitalista se apresentam como direitos conquistados pela classe trabalhadora, por outro, cumprem o papel de formação para o consenso da crise estrutural do capital. Diante das contradições do tecido agrário capitalista, é importante ressaltar que várias políticas educacionais para o campo foram desenvolvidas pelo Estado nas últimas décadas, entre elas destacamos: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diretrizes Complementares da Educação do Campo; Procampo, Licenciaturas em Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Contextualizamos brevemente cada uma delas. A SECADI foi criada no governo Lula (2003-2010) e extinta no primeiro ano do governo Bolsonaro (2018-2022), cujo objetivo é a implementação de políticas específicas para atender as populações do campo, representando uma conquista importante nas ações educacionais desenvolvidas aos grupos sociais historicamente excluídos, ao discutir diversidade e inclusão, pois:

Para sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustenta, todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional; etno-racial; de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (SECADI/MEC, 2013, p. 516).

A atuação da SECADI é conduzir políticas educacionais articuladas para diversidade humana, social e inclusiva nos espaços formais da educação pública, considerando questões de raça, etnia, posição social, gênero, orientação sexual, deficiências e as condições de existência, representando uma conquista nas políticas públicas. Outra política importante foram as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e as Diretrizes Complementares da Educação do Campo que conceberam um norteamento no processo didático-pedagógico para escolas do campo, direcionado aos agricultores, camponeses, ribeirinhos, quilombolas e indígenas com ações pedagógicas, princípios e fundamentos legais, tornando a Educação do Campo um marco histórico aos povos que vivem da ruralidade (MEC; SECADI, 2013), possibilitando “[...] consciência crítica e a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica [...]” (FREIRE, 1967, p. 105). O Programa de

Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo representa outra política para as populações do espaço rural, pois, tem como finalidade garantir formação de professores para atuarem em área de colonização e assentamentos da reforma agrária, uma vez que, “[...] o Procampo tem a intenção de fortalecer as licenciaturas em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 140).

O Pronera é também um símbolo de luta e conquista dos movimentos sociais do campo, que se organizaram e ocuparam espaços na construção da Educação do Campo, referendada na materialidade das relações sociais e nos direitos dos sujeitos que vivem *no e do* campo (BRASIL, 2011). Em 2004, foi ajustado como diretriz no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cuja prioridade era educação como direito social, sendo implantado o manual de operações do Pronera que tinha por finalidade:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004, p.17).

Para Santos, Molina e Jesus (2010) o Pronera se constitui como mecanismo em defesa da educação para trabalhadores e trabalhadoras que vivem *no e do* campo, contribuindo para permanência de agricultores, ribeirinhos, camponeses, assentados e pescadores no acesso a educação pública como direito humano. As políticas educacionais têm um papel importante para as populações do campo, no que tange a superação das dificuldades sociais, políticas e econômicas do meio rural, porém, elas revelam contradições, valores ideológicos e interesses de mercado em suas práticas. Por um lado, foram conquistadas historicamente pelos movimentos sociais que lutaram e lutam para garantir direitos sociais básicos, negados pelo poder público e pela classe dominante, por outro lado, são ações tuteladas pelo poder estatal que estão atreladas aos valores ideológicos burgueses e não buscam enfrentar o capital e romper com a sociedade de classes. Marx (2017) expõe sobre a luta de classes e as contradições do capitalismo que,

Obviamente a dialética marxiana não poderia almejar um escopo tão vasto. Continua buscando no concreto uma negatividade capaz de transformar as oposições, em particular as lutas de classe, numa contradição em que um dos termos fosse capaz de sobrepujar o outro e, por fim, aniquilá-lo por completo, ainda que conservasse o conteúdo das partes. Esse é o sentido mais profundo da revolução. (MARX, 2017, p.68).

Marx (2017) expõe as contradições sociais por meio da luta de classe. Portanto, a luta dos movimentos sociais do campo levou a criação da política do Pronera em 1998, garantiu a conquista pelo direito a Educação do Campo para os trabalhadores do campo, tornando-se uma política pública articulada de forma tripartite entre governo, universidade e movimentos sociais para qualificação profissional, formação pedagógica de professores e escolarização de camponeses, agricultores, trabalhadores rurais e assentados, cujo objetivo é o desenvolvimento de projetos educacionais e metodologias voltadas para as especificidades do campo (SANTOS, MOLINA, JESUS, 2010).

O recorte do objeto de estudo da tese refere-se à primeira turma de professores do curso de especialização de Educação do Campo, realizado pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, através do convênio INCRA/PRONERA/UERR, iniciado em 2013⁹ e concluído em 2014 para atuar em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária do Estado. Desse modo, elaboramos o seguinte problema: *Como se configura a materialidade da política do Pronera para formação político-pedagógica dos professores do campo em áreas de assentamentos de reforma agrária no sul de Roraima, a partir do curso de especialização da Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR dentro dos limites da sociedade capitalista, considerando os determinantes da estrutura social e a natureza irreformável do capital?*

Com base em Marx (2017), Lênin (2015) e Boschetti, Behring e Lima (2018) o Estado é burguês e, portanto, as políticas sociais buscam atender ao capital. Assim, partindo da assertiva das contradições das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado, entendemos que elas não se apresentam neutras, mas imbuídas de valores ideológicos e intencionalidades, ou seja, as políticas governamentais estão vinculadas a totalidade da dinâmica do modo de produção e precisa ser analisado nas suas múltiplas determinações. Assim, apresentamos outros questionamentos: Qual conjuntura política, social e econômica o Pronera foi implantado? Quais foram as transformações no cenário da Educação do Campo no Brasil e em Roraima a partir do Pronera? Qual a participação dos movimentos sociais e das IES no processo de construção das políticas educacionais para formação de professores em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária? O debate precisa ser feito sistematicamente para compreender o movimento da Educação do Campo dentro do sistema capitalista,

⁹ O projeto de especialização, realizado pela Universidade Estadual de Roraima-UERR, tem como finalidade o desenvolvimento do processo de pesquisa em Educação do Campo para formação contínua de professores por meio do curso de Especialização em Educação do Campo e suas Metodologias, conveniado entre INCRA/PRONERA/UERR (PROJETO DE PESQUISA, 2013).

identificando em que ponto está a luta de classe e o debate na construção de um projeto educativo pautado nos fundamentos da Educação do Campo.

As políticas educacionais têm relação direta com o sistema produtivo capitalista, pois Boschetti, Behring e Lima (2018, p. 75) afirma que “[...] as políticas sociais funcionam como mecanismo necessário de regular o mercado[...]” e estão a serviço dos valores ideológicos da classe burguesa orientada pela plataforma neoliberal desenvolvida em diferentes setores da sociedade. Desse modo, capitalismo, reforma agrária e políticas de formação de professores do campo precisam ser analisados crítica e dialeticamente na sua totalidade, pois encontram-se inseridos dentro da reprodução do capital. Assim, apresentamos as questões norteadoras como bússola da investigação: 1 - O Pronera encontra-se atrelado ao conjunto de políticas públicas educacionais desenvolvidas, a partir da década de 1990 sob a égide da plataforma econômica neoliberal para manutenção do capitalismo agrário? 2- O Pronera como política de formação de professores do campo nascida dos movimentos sociais em oposição à educação rural no Brasil, propõe uma formação político-pedagógica que possa romper a educação neoliberal em assentamentos rurais da reforma agrária, considerando que está em disputa pela hegemonia do capital? 3 - A política do Pronera promove a formação de professores do campo na perspectiva da emancipação política, a partir do curso de especialização em Educação do Campo pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR apropriando dos fundamentos da Educação do Campo e dos parâmetros estruturais do capital? 4 - A política do Pronera destinada à formação de professores do campo, a partir do curso de especialização em Educação do Campo pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, é capaz de promover uma formação político-pedagógica que ultrapassem as fronteiras das tendências pedagógicas do ideário pós-moderno, direcionada para além dos limites do capital?

Desse modo, partimos da hipótese de que as contradições entre capital e trabalho, os processos formativos da docência tem se materializado nas fronteiras do capitalismo brasileiro, uma vez que, os dados da investigação evidenciaram a partir do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR que a política do Pronera para formação de professores do campo encontra-se nos limites do capital, permitindo que a matriz curricular e a concepção político-pedagógica dos PEGs não ultrapassem a concepção das tendências pós-modernas, sem compreender a totalidade das práticas educacionais da sociedade e os processos de internalização dos padrões produtivos de reprodução do capitalismo brasileiro.

A pesquisa expõe as implicações sobre a relação entre o modelo econômico capitalista e a política educacional de forma sistêmica, revelando suas contradições, uma vez que, “[...] é

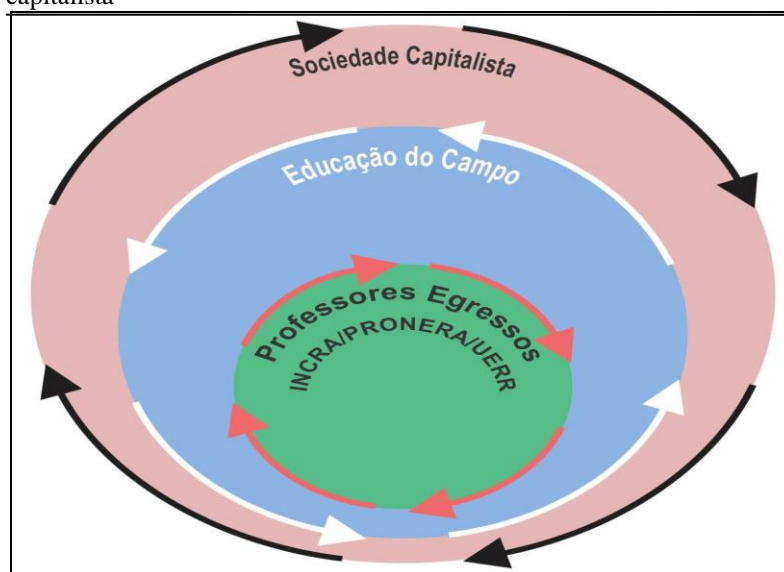
determinado pelo conflito entre capital-trabalho” (BOSCHETTI, 2018, p. 75). As políticas educacionais destinadas para formação de professores encontram-se sob a égide dos interesses da plataforma neoliberal representando os interesses do capital, mas ao mesmo tempo, representa um mecanismo de luta e resistência através da ocupação de espaços de poder dentro da estrutura do próprio capital, o que Gramsci (2001) definiu como vencer a hegemonia do Estado no campo das ideias dentro das instituições, sendo “[...] necessário conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia destes intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural e moral, a fim de destruí-la ou assimilá-la [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 158).

Ao investigar a política do Pronera em Roraima, a partir do curso de formação de professores do campo, constatamos a afirmativa da seguinte tese: *A natureza irreformável do capital como sistema orgânico determina as relações sociais de produção permitindo que a política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para formação de professores do campo, realizada por meio do curso de especialização em Educação do Campo do convênio INCRA/PRONERA/UERR para atuação docente nos assentamentos rurais no sul de Roraima se materialize nos limites do capital, pautada no ecletismo pedagógico, no professor reflexivo e na identidade docente, constituindo-se no ideário das tendências pós-modernas, contribuindo para o amortecimento das lutas de classes na relação entre capital e trabalho.*

Desse modo, é possível um projeto de formação docente através da política do Pronera que possa se apropriar dos determinantes do capital no âmbito da educação e da formação de professores do campo? Desse modo, é preciso uma formação docente pautada nos fundamentos epistemológicos da Educação do Campo e um movimento social camponês radical, forte, politizado e organizado, capaz de constituir uma emancipação política que ultrapasse os limites do capitalismo brasileiro, ou melhor, compreender a lógica do império do capital e suas estruturas de superexploração da força de trabalho e extração de mais-valor da classe trabalhadora na América Latina, pois “[...] o trabalhador não estará submetido apenas a um grau maior de exploração, mas será também objeto de uma superexploração” (MARINI, 2017, p. 174). Portanto, não há fortalecimento dos movimentos sociais populares do campo, filosofia da práxis, consciência de classe e ação concreta na realidade concreta capaz de promover uma ruptura radical da estrutura social, sem apropriação das formas metabólicas do capital, visto que, a fragilidade dos movimentos sociais permite a política de conciliação entre Estado e a classe camponesa (GOHN, 2015). Desse modo, como é possível uma práxis revolucionária sem um movimento social popular radical e sem teoria revolucionária de base?

Na verdade, são as contradições materiais da realidade rural que permitiu a organização política dos movimentos camponeses para materialidade do movimento de Educação do Campo, da luta por políticas públicas e cursos de formação para professores do campo. Diante da afirmativa de tese apresentamos na figura 01 um desenho que simboliza a totalidade estruturante da sociedade capitalista a relação dialética entre universal e particular e a operacionalização das políticas do Estado no processo formativo dos professores do campo:

Figura 1: Contradição entre a formação política dos professores do campo e os fundamentos da Educação do Campo no tecido social capitalista



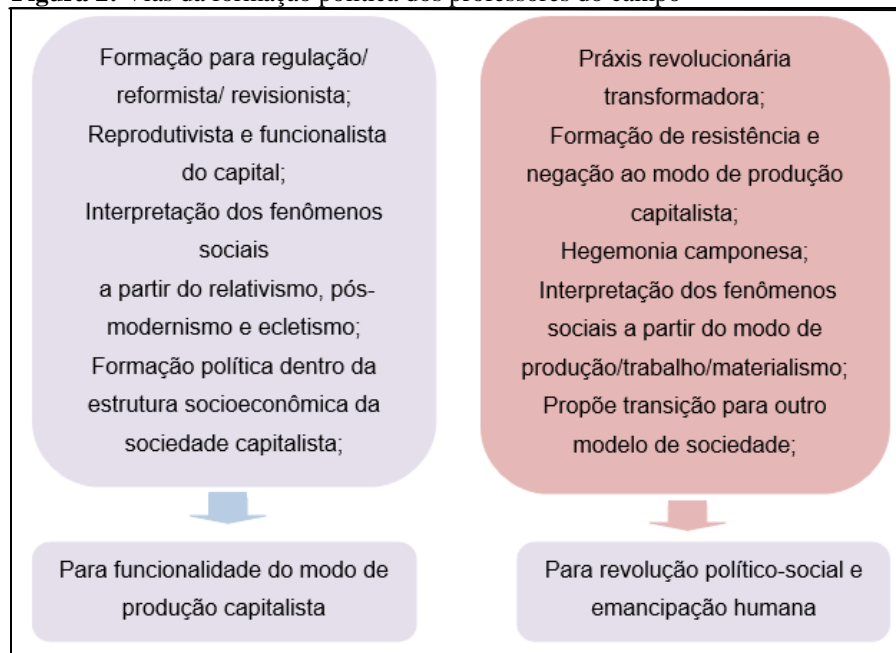
Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A figura 01 representa a contradição existente entre a realidade social através da funcionalidade do modo de produção capitalista, os fundamentos da Educação do Campo e a formação docente. É preciso compreender a totalidade da dinâmica estrutural do tecido capitalista, pois o capital determina os valores econômicos, políticos, sociais e culturais da sociedade (MARX, 2017), pois nesse arquétipo, tudo se transforma em mercadoria, lucro e propriedade privada, inclusive a própria força de trabalho e a formação docente. Dessa forma, para Marx (2017) é “[...] o modo de produção capitalista, com seus próprios métodos, meios e condições, só surge e se desenvolve naturalmente sobre a base da subsunção formal do trabalho sob o capital” (MARX, 2017, p. 578), ou seja, a engrenagem da sociedade é constituída pelo modo de produção capitalista que condiciona para sua manutenção e reprodução permanente, o que Mézszaros (2011) definiu como reprodução sociometabólica. Nesse sentido, a figura expõe que os fundamentos epistemológicos da Educação do Campo se materializam em sentido oposto ao capital, constituindo-se como ação contra-hegemônica, resistência e enfrentamento a estrutura e superestrutura da sociedade na contradição entre

capital e trabalho (MUNARIM, et al., 2010, BORGES, GHEDIN, 2012; FRIGOTTO, 2010; MOLINA, JESUS, 2004; MOLINA; MARTINS, 2019).

Nossos esforços propõem compreender que a Educação do Campo se encontra em disputa dentro da estrutura do capital, visto que, as políticas educacionais e os valores sociais são determinados pelo modo de produção. O processo de formação de professores das escolas do campo, a partir da formação dos PEGs do convênio INCRA/PRONERA/UERR, encontra-se operacionalizada pelo Estado nos limites do capital, materializando a funcionalidade dos valores simbólicos burgueses, assumindo o papel de arrefecer as contradições da luta de classe, legitimando a valorização dos princípios liberais burgueses, bem como, o mérito, a competição, o esforço individual e a educação por competências, uma vez que, a formação não garante “[...] a crítica à economia política enquanto ciência surgida e desenvolvida sob inspiração do pensamento burguês [...]” (MARX, 2017, p. 18). Ou seja, apropriação das leis do modo de produção capitalista, “[...] sob a modernidade do capital põe-se a necessidade de uma teoria crítica capaz de expor a natureza do capital e a raiz da exploração do trabalho” (ALVES, 2007, p. 21), pois essa ideologia tem por função determinar as formas de pensamento e ideais dominados pelo capital.

As políticas para Educação do Campo precisam ser discutidas com vários segmentos dos movimentos sociais populares, não no sentido funcionalista, reprodutivista ou reformista, mas compreender que estamos “[...] submetidos à ideologia dominante (a da classe dominante), que intervém diretamente em sua prática “científica” para falsear seu objeto, sua teoria e seus métodos” (MARX, 2017, p. 40). É preciso uma ação efetiva à formação docente com uma formação política radical contra-hegemônica ao próprio capital e de transição ao socialismo. Dessa forma, evidenciamos que a plataforma de formação docente pela via das políticas educacionais sob a tutela do Estado capitalista, sempre vai apresentar barreiras para garantir uma formação político-pedagógica aos professores do campo que possa romper as teorias pedagógicas pós-modernas e caminhar para a formação que fortaleça a hegemonia cultural camponesa numa perspectiva de ruptura a estrutura agrária capitalista. A política do Pronera para formação político-pedagógica dos professores do campo em áreas de reforma agrária pode ser constituídas em duas vias, que em nossa compreensão são contraditórias, conforme está exposta na figura 02:

Figura 2: Vias da formação política dos professores do campo

Fonte: elaborado pelo autor com base em Gramsci (1999; 2001).

A figura 02 expõe a via da formação política para a funcionalidade da estrutura, superestrutura e coesão harmoniosa do capital e a via da emancipação política para revolução social através da formação de intelectuais orgânicos da classe proletária a prática revolucionária dos subalternos (GRAMSCI, 2001). Desse modo, precisa ser constituída da apropriação da natureza do capital e sua negação, militância política, tática posicional, estratégia de resistência e organização política dos movimentos sociais com base nos fundamentos da Educação do Campo. A esse respeito,

A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação política dos camponeses (FONEC, 2012, p.01).

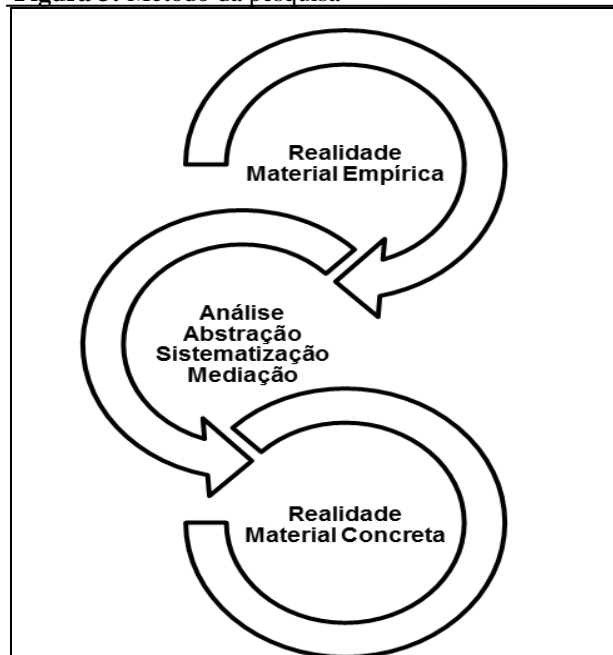
A posição do FONEC revela que a formação dos professores pelo Pronera se contrapõe a educação rural e ao projeto de agricultura patronal, porém não apresenta um debate sobre os fundamentos da Educação do Campo na luta contra o capital, ou seja, precisa compreender sua capacidade orgânica de dominação, isto é, romper o viés reformista, funcional e regulatório, cuja finalidade é garantir que o sistema capitalista alcance a conformidade aceitável, mantendo sempre em funcionamento e operacionalização para atingir

seus objetivos. Com base nessa contradição, discorremos o caminho metodológico da pesquisa através do método materialismo histórico-dialético.

2. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Compreendemos a importância do caminho metodológico para sustentação da tese, principalmente no que se refere à sistematização e análise categórica dos elementos da pesquisa na construção dos conceitos teóricos e práticos da realidade social, pois, a metodologia é o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade, considerando que “[...] o mundo fenomênico, porém não é algo independente e absoluto, os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência [...]” (KOSIK, 1976, p. 16).

Nossa seleção ao método sobre o caminho metodológico é para compreender a realidade na sua totalidade, sendo instrumento de análise na interpretação dos fenômenos sociais, apreensão das relações sociais concretas no contexto atual, pois é necessário “[...] apropriar-se da totalidade das forças produtivas existentes [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 58). Com essa lógica, optamos pelo método do materialismo histórico-dialético para realização do estudo, considerando que as categorias do método como totalidade, materialidade, mediação e contradição são os fundamentos para explicação da realidade, ou seja, “[...] o método materialismo histórico-dialético é o método de interpretação da realidade, visão de mundo da *práxis*, e diz respeito, principalmente, a materialidade e a concreticidade” (PIRES, 1997, p. 86). Portanto, significa superação das impressões imediatas e observáveis da realidade empírica para sistematização abstrata do real, isto é, a utilização do materialismo histórico-dialético com suas categorias - mediação, contradição e totalidade - e leis - luta dos contrários, transformação da realidade e negação da negação - tem contribuição indispensável para solidificação da pesquisa, “[...] sendo a lógica dialética aplicável indiferentemente à natureza e a sociedade, bastando o conhecimento de suas leis para assegurar o bom andamento da pesquisa” (PAULO NETTO, 2011, p. 13). A ilustração abaixo representada na Figura 03 expressa o método utilizado:

Figura 3: Método da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor para construção da tese com base em Paulo Netto (2011), Kosik (1976) e Harnecker (1971).

A figura acima expressa o processo de desenvolvimento do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico-dialético, apresentando a dinâmica e o movimento da realidade (objeto) e o esforço sistemático do pesquisador (sujeito) para superação do empirismo e compreensão da realidade concreta (conhecimento). Ou seja, primeiro partimos do empírico real, das impressões imediatas e das observações da realidade, que, no início, apresenta-se confuso e ambíguo. No segundo momento, partimos para análise da realidade material empírica, isto é, a realização da sistematização e abstração da totalidade, identificando as categorias e os elementos do real. No terceiro momento, será realizada a construção da nova realidade, a síntese da realidade material concreta pensada e científica do novo conhecimento. A esse respeito destacamos,

Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo: apresenta-se como campo em que se exercia a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p.13-14).

Para exercer a atividade prático-sensível é preciso trilhar o caminho metodológico de forma clara, definindo o tipo de pesquisa, os procedimentos, os instrumentos para coleta dos

dados, as análises das fontes documentais, a interpretação dos dados, da compreensão do objeto investigado relacionado à totalidade e a relação teórica e prática do processo investigativo, que nos conduz entender que o objeto estudado apresenta historicidade, materialidade e contradição dos fenômenos, pois “[...] para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial [...]” (PIRES, 1997, p. 87).

Com bases nas exposições, o trabalho apresenta a abordagem de natureza materialista, cujo objeto é o fenômeno em sua essência, uma vez que, o método dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e, num movimento lógico, perceber “[...] o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência [...]” (KOSIK, 1976, p. 16). O método tem a finalidade de extrair não somente a forma e aparência do objeto de formação dos professores formados pela política do Pronera em áreas de assentamentos rurais, mas conhecer sua essência, estrutura, dinâmica, contradição e relação entre universal e particular a partir dos fatores políticos, sociais, culturais e determinados pela estrutura social do campo, pois,

Voltemos à concepção marxiana de teoria: a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas (PAULO NETTO, 2011, p.24).

O autor destaca a atenção para o universo de significados que a investigação pode expor. Os fenômenos sociais existentes na realidade precisam ser interpretados com tomada de consciência, com o pensamento crítico ao analisar as condições objetivas da dinâmica do objeto. O papel do investigador é fundamental para esse tipo de investigação no processo de captação de informações relevantes que podem ocorrer durante a realização da coleta de dados, percebendo a essência dos fenômenos sociais dos “[...] homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e

pelo intercâmbio que ele corresponde até chegar as suas formações mais amplas” (MARX, ENGELS, 1979, p. 36-37).

O materialismo histórico-dialético é fundamental para compreender a mediação entre homem e natureza, entre sujeito e objeto, entre teoria e prática (LESSA; TONET, 2011), considerando que as mudanças realizadas pelo ser humano na natureza, transforma sua própria consciência, “agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2017, p. 255). Na verdade, a existência do homem está condicionada por sua materialidade e por meio das necessidades da produção material, que são determinadas pelo modo de vida e pela sua existência através da ação humana na realidade, pois “[...] em sua ação ao modificar a natureza do mundo que o cerca, o indivíduo sofre influência de condições que não criou em absoluto” (LEFEBVRE, 2009, p. 69) sempre em um processo dialético e material. Nessa perspectiva, o aporte metodológico estruturou-se nos elementos do materialismo histórico-dialético, por compreender que são as relações materiais de produção, as forças produtivas estabelecidas entre homem e natureza e entre os próprios homens que são possíveis as interpretações das relações sociais e das forças produtivas. Para compreender a realidade social,

Os ideólogos acreditam que as ideais modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si. Não são, por tanto, a ideia absoluta, o Espírito, a consciência crítica, os conceitos de liberdade e justiça, que movem e transformam a sociedade. Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. Não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil: ao contrario, é a sociedade civil que cria o Estado (MARX, 2017, p.21-22).

A afirmação de Marx (2017) revela a compreensão dos problemas existentes na realidade para análise dos fenômenos sociais, sendo resultado das forças produtivas. Portanto, o método posto apresenta-se como parâmetro para questionar, compreender e transformar a realidade em movimento, no qual sua aparência imediata se apresenta como ações naturalizadas das relações sociais manifestadas. Para compreendê-la e transformá-la é preciso o pensamento crítico revelado nas contradições da própria realidade social, isto é, o método busca apropriação do conhecimento a partir do que está fora, ir à essência do real com “[...]”

elaboração crítica e a consciência daquilo que somos realmente [...] como produto do processo histórico” (GRAMSCI, 1999, p. 94). Para Minayo (2012, p. 24) existe uma relação intrínseca entre a materialidade, a *práxis* e ao fato social, pois “[...] abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”.

Os procedimentos metodológicos com base no materialismo permitem compreender e analisar de forma crítica a realidade, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados, das contradições, mediações e totalidade, visto que, proporcionará ao sujeito a construção da síntese do real-concreto e a compreensão do real pensado, pois, considera a historicidade dos processos sociais e das contradições fenomênicas. Para Kosik (1976),

Todavia, a existência real e as formas fenomênicas da realidade se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada *práxis* histórica, como conjunto de representações ou categorias do pensamento comum, que apenas por hábito bárbaro são consideradas conceitos, são diferentes e muitas vezes absolutamente contra-história com a lei do fenômeno com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito corresponde (KOSIK, 1976, p.14)

A teoria e método em Marx (2017) exposto por Kosik (1976) corroboram para o posicionamento do sujeito diante do objetivo investigado para extrair, com base nas categorias do materialismo histórico, as diferentes concepções da realidade, considerando que “[...] o método implica, pois, para Marx uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquele em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (PAULO NETTO, 2011, p. 52).

O percurso do caminho metodológico se deu através da estruturação dos seguintes procedimentos adotados na construção da tese dividida em três momentos: O primeiro foi a realização da pesquisa bibliográfica através de uma sistemática revisão da literatura sobre a reprodução do capital e sua relação com as políticas sociais para o campo, fundamentado em Marx (2017), Mészáros (2011), Gramsci (1999), Lênin (2017), Harvey (2013), Prado Júnior (2000), entre outros. O segundo foi a pesquisa documental com análise crítica dos documentos oficiais sobre a Educação do Campo e a formação docente; O terceiro foi a pesquisa de campo com aplicação de entrevistas e questionários semiestruturados aos sujeitos participantes, isto é, aos professores egressos do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PROENRA/UERR. A Figura 04 revela o caminho metodológico da pesquisa:

Figura 4: Caminho metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor na construção da tese (2019)

O procedimento da pesquisa apresenta-se no viés do materialismo histórico-dialético, permitindo o aprofundamento sistemático na compreensão do fenômeno e do objeto investigado, referente às políticas públicas para Educação do Campo, por considerar que um objeto particular pertence à totalidade e, por entender que, o Estado funciona como instituição operacional e executora no fomento das políticas, representando os interesses da classe burguesa e manutenção da ordem sob a égide neoliberal.

A pesquisa bibliográfica se deu através do estado da arte com um arcabouço teórico sobre a literatura da estrutura do capital, partindo do universal para o particular, expondo como fundamentos epistemológicos a obra de Karl Marx “*O capital: crítica da economia política*” (2017), o livro de István Mézaros “*Para Além do Capital*” (2011), o livro de Vladimir Ilitch Lênin “*O Estado e a Revolução*” (2017), a obra de David Harvey “*O enigma do capital, neoliberalismo: história e conceitos e Os limites do capital*” (2012, 2013), o livro de Eric Hobsbawm “*A era do capital*” (1977), Ladislau Dowbor “*A era do capital improdutivo*” (2017), Antonio Gramsci “*Cadernos do Cárcere*” (1999; 2001), Ellen Wood “*Democracia contra o capitalismo*” (2011) e o *Marxismo* de Henri Lefebvre (2009), pois,

O capital, no século XX, foi forçado a responder as crises cada vez extensas (que trouxeram consigo duas guerras mundiais, antes impensáveis) aceitando a “hibridização” sob a forma de um sempre crescente intromissão do Estado no

processo socioeconômico de reprodução como um modo de superar suas dificuldades, ignorando os perigos que a adoção deste remédio traz, a longo prazo, para a viabilidade do sistema (MÉSZÁROS, 2000, p.03).

O Estado e as políticas educacionais são categorias do modelo de produção capitalista relacionados à conjuntura das forças do sistema produtivo, fato evidenciado no levantamento bibliográfico à luz de teóricos marxistas que compreendem os elementos do capital com profundidade. Portanto, concretizamos os esforços com autores que estudam a Educação do Campo, buscando articular a relação entre o universal e o particular. Desse modo, realizamos os estudos com base em Borges (2015), Ribeiro (2013), Caldart (2004, 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Molina e Martins (2019), Molina e Sá (2011), Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012), Mourão (2014), Santos (2015) e Munarim et al. (2010). O levantamento das teses de Heloisa da Silva Borges que expõe a formação contínua de professores da Educação do Campo no Amazonas (2010-2014), a tese de Rodrigo Simão Camacho que discute sobre os Paradigmas em disputas na Educação do Campo, a tese de Mônica Molina que debate sobre a contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e a tese de Claudemiro Godoy Nascimento que debate a Educação do Campo e as Políticas Públicas para além do capital.

O procedimento da pesquisa documental se deu por meio da análise crítica as políticas públicas oficiais referentes ao campo, implantados a partir da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) até o governo Dilma Rousseff (2011-2016), destacando as políticas relacionadas à questão agrária: Procerá, Proterra, Banco da Terra, Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA e também as políticas relacionadas à Educação do Campo, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Procampo, Pronacampo, Pronera, Diretrizes Operacionais para Educação do Campo e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Na tentativa de construir resultados concretos e objetivos, selecionamos quatro (04) documentos oficiais relacionados ao objeto de pesquisa: O Plano Nacional de Educação (2014-2014), no que se refere às diretrizes, objetivos e metas educacionais estabelecidas por força da Lei 13.005/14 para a Educação do Campo na próxima década como superação das desigualdades educacionais, universalização do ensino, erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2014); As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo que estabelece os princípios educativos que norteiam a prática pedagógica do campo e “[...] orientam os profissionais da educação na elaboração de metodologias, currículos, estruturas, condições de trabalho e ressignificação do campo como espaço da produção de cultura”

(BRASIL, 2012, p. 266); O manual do Pronera que estabelece os objetivos, as finalidades e as formas de execução do programa para formação dos sujeitos em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária (BRASIL, 2011); E o projeto de especialização em Educação do Campo e suas metodologias para formação de professores do campo pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR que estabeleceu a matriz curricular, os objetivos, a metodologia e as bases epistemológicas de formação (PROJETO DE PESQUISA, 2013).

Utilizamos também por meio de órgãos públicos as fontes secundárias para ampliação da análise, bem como, o uso de documentos catalogados como mapas, relatórios e dados estatísticos nas instituições locais, tais como: o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em Roraima – INCRA/RR, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, as Instituições Públicas de Ensino Superior - IES e a Secretaria de Educação para coleta de informações, dados, censos, mapeamentos e legislação específica.

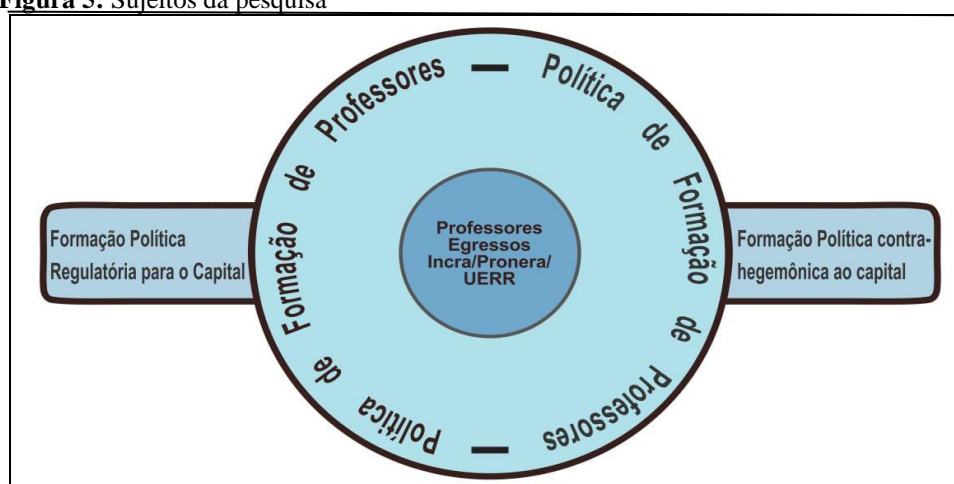
Por fim, a pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas gravadas e aplicação de questionários semiestruturados aos professores formados pelo curso de especialização em Educação do Campo pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR considerando os pressupostos empíricos, delimitação, problema, relação pesquisador/pesquisado, dados e técnicas com base nos conceitos elementais do materialismo histórico (HARNECKER, 1971), pois “[...] para o marxismo, a compreensão última dos processos históricos deve ser buscada na forma pela qual os homens produzem os meios materiais [...]” (HARNECKER, 1971, p. 27), uma vez que, “[...] a dialética também insiste na relação dinâmica entre sujeito e o objeto no processo de conhecimento” (CHIZZOTTI, 2009, p. 80).

A política do Pronera tem a finalidade de garantir educação escolar em diferentes níveis e modalidades para os agricultores familiares, assentados da reforma agrária e trabalhadores rurais. Além disso, reconhece a importância do processo de formação de professores do campo, a história, sociologia e filosofia da educação, metodologias educacionais, didática, concepção de educação popular e socialista, organização do trabalho pedagógico, recursos materiais didático-pedagógicos, valorização das experiências vividas e Pedagogia da Alternância, em que, o projeto político-pedagógico do curso de Especialização/Residência Agrária deve priorizar “[...] questões teóricas e metodológicas que contribuam para compreensão crítica da realidade do campo e sua transformação em direção a um paradigma sustentável” (BRASIL, 2011, p. 55).

Os sujeitos participantes selecionados são os professores egressos-PEGs do curso de especialização em Educação do Campo e suas metodologias, do convênio INCRA/PRONERA/UERR iniciado em abril de 2013 e concluído em março de 2014, com um

total de 44 professores matriculados e 24 professores formados (REGISTRO ACADÊMICO /UERR, 2020). As entrevistas foram realizadas com perguntas estruturadas sobre o processo de formação e atuação dos professores em assentamentos rurais, identificando o perfil da formação política dos professores formados pelo Pronera. Para compreender o processo formativo do curso entre instituições parceiras observou-se a matriz teórico-formativa, as disciplinas, organização, planejamento, práticas e fundamentos, a produção dos professores formadores e a concepção política dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo (PROJETO DE PESQUISA, 2013). A figura 05 revela os sujeitos da pesquisa:

Figura 5: Sujeitos da pesquisa



Fonte: Construído pelo autor (2019)

A Figura 05 apresenta os sujeitos da pesquisa, isto é, os professores formados que concluíram o curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR. Entramos em contato *in lócus* com os professores e identificamos a localização e atuação das atividades docentes em diferentes municípios de Roraima, a saber: 07 professores em Rorainópolis, 05 professores em Boa Vista, 03 professores em Caroebe, 02 professores em São Luiz do Anauá, 01 professor em Iracema, 01 professor em São João da Baliza, 01 professor em Itacoatiara, no Amazonas e 03 professores não foram contactados, totalizando 24 PEGs. As entrevistas foram realizadas com 06 PEGs que atuam no sul do Estado de Roraima e os questionários aplicados aos 15 PEGs que obtivemos o contato. As observações em sala de aula nas escolas do campo em que atuam os PEGs foram excluídas da análise em virtude da pandemia¹⁰ e da crise sanitária que se instalou no país e no mundo.

¹⁰ De acordo com Palú, Schutz e Mayer (2020) em seu livro “Desafios da educação em tempo de pandemia” aborda o debate educacional no contexto do contágio do corona vírus no Brasil (PALÚ, SCHUTZ, MAYER, 2020).

Portanto, é por meio das entrevistas e questionários que identificamos as contradições da política de formação, bem como os limites da política do Pronera na formação de professores do campo em áreas de reforma agrária, a partir do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, funcionando com propostas e teorias da educação em territórios rurais pautadas no ecletismo pedagógico, cuja finalidade apresenta-se como controle e arrefecimento da contradição entre capital e trabalho.

De acordo com Marx (2017) é preciso se contrapor a aparência da realidade, uma vez que, o Pronera se revela aparentemente como a materialidade da formação política aos sujeitos que vivem *no* e *do* campo no enfrentamento a estrutura agrária capitalista e instrumento da emancipação humana, considerando que, para Marx (2017), Lênin (2012) e Mészáros (2011) acerca da luta de classe e das mediações entre relações sociais e produtivas e constituição do Estado, a emancipação humana somente se concretiza com a destruição e superação desse último. Compreender que, as mudanças no campo se tornam produtos de relações sociais construídas pelos homens, mediante uma determinada realidade, interpretada e analisada na sua essência, pois,

Como bom materialista, Marx distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como dados; pela análise, um e outros elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples. Este foi o caminho ou, se se quiser, o método (PAULO NETTO, 2011, p.43).

O método em Marx (2017) torna-se um instrumento imprescindível para compreender os fenômenos sociais, a interpretação do real e a transformação da realidade, uma vez que, “[...] o pressuposto fundamental da análise materialista histórica é que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético” (FRIGOTTO, 2010a, p. 19) e a partir dele, definimos a estruturação do estudo para encontrar os resultados.

3. ESTRUTURA DO ESTUDO

A organização no desenvolvimento da estrutura do estudo ocorreu considerando a simbiose entre o capitalismo, a reforma agrária e a Educação do Campo, pois a tese encontra-

se fundamentada em 04 categorias de análise que sustentam a coluna vertebral do tema “*A política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para formação de professores do campo no sul de Roraima nos limites do capital*”, a saber: 1) A reforma agrária como ação concreta de ajuste para o mercado e ao capital (IANNI, 2004; MARTINS, 2000; PRADO JÚNIOR, 2014); 2) A formação docente como política social de ajuste ao mercado e ao capital determinada pelos organismos internacionais para manutenção e reprodução da ordem através da plataforma educacional neoliberal (FRIGOTTO, 2010; GENTILI, 2000; SANTOMÉ, 2002); A Educação do Campo como espaço de formação política em disputa pela hegemonia do capital, constituindo-se, de um lado, um movimento de formação pautada na identidade docente, no ecletismo pedagógico e na exigência por políticas públicas por meio do Estado, por outro lado, um movimento organizado pelos sujeitos do campo na luta pelas condições objetivas e direitos sociais, na contraposição a educação rural e na construção de um projeto contra-hegemônico a estrutura agrária capitalista (CALDART, 2004, 2012; ARROYO, 2012, ANTUNES-ROCHA, MARTINS, MARTINS, 2012; GHEDINI, 2017; MOLINA, MARTINS, 2019); 4) O Pronera como a materialidade da formação política docente nos territórios do campo, nascido dos movimentos populares do campo para escolarização do campo nos marcos do capitalismo à brasileira (CALDART, 2004, 2012; MOLINA, JESUS, 2010; MARTINS, RODRIGUES, 2015; STAUFFER et al., 2015).

Frente ao avanço do capital em escala global, os ataques aos direitos sociais à classe trabalhadora e ao Estado mínimo (MÉSZÁROS, 2011; HARVEY, 2008; ALVES, 2007), é urgente compreender a organicidade de sua reprodução e capacidade destrutiva, sua natureza e seus determinantes para as políticas sociais e formação de professores da reforma agrária. A arquitetura da tese está estruturada em quatro (04) seções precedidas por esta introdução que expõe o problema, as questões norteadoras, a hipótese, o percurso metodológico e a estrutura do estudo.

A primeira Seção intitulada “O Estado frente à questão agrária: ajustamento da lógica de mercado para o capital” discorre sobre a consolidação do Estado brasileiro frente à reforma agrária definida como política de mercado para atender ao capital, afirmando que a formação da tessitura latifundiária capitalista contribuiu para efetivação de políticas agrárias de mercado, cujo resultado se materializou na concentração latifundiária e expansão da agroexportação, tendo como consequência o surgimento da educação rural pela elite latifundiária. Desse modo, apontamos que a Educação do Campo tem uma relação intrínseca a questão agrária, uma vez que, evidenciamos que a estrutura social do campo se consolidou nas bases da produção capitalista, determinando os processos de reprodução da ordem através

da educação rural. Portanto, a Educação do Campo surge das contradições da estrutura agrária capitalista.

A segunda Seção apresenta o título: “As políticas educacionais na lógica do capital: efeitos do neoliberalismo na Educação do Campo” expõe a simbiose entre as políticas educacionais e a lógica do capital, identificando os efeitos das políticas neoliberais do Estado na formação de professores, principalmente a partir da década de 1990, com a reorganização do capital no mundo após a derrocada do socialismo real¹¹. Desse modo, afirmamos que as políticas educacionais desenvolvidas para formação de professores têm funcionado como aparelho de dominação política para atender as necessidades de reprodução do capital, abrindo caminho para formação docente pautada nas competências e nas tendências do ideário pós-moderno.

A terceira Seção sob o título “Nos limites do capital: a encruzilhada da política do Pronera na formação de professores do campo em Roraima” discorre sobre o protagonismo da política do Pronera no Estado, expondo as primeiras experiências na formação de professores do campo em assentamentos rurais da reforma agrária, bem como, os limites que o capitalismo impõe na implantação das políticas sociais para o campo. A proposição é afirmar que o capital tem suas contradições, por um lado, determina políticas sociais para educação da classe trabalhadora nos territórios da reforma agrária para garantir a manutenção e reprodução da ordem, permitindo que a política para formação de professores do campo funcione dentro de seus limites, atuando no arrefecimento da luta de classes, por outro, se concretiza a expansão da agricultura patronal na produção de commodities e empresas privadas.

A quarta Seção “Política social nos marcos do capital: documentos oficiais e a formação dos professores egressos-PEGs do curso de Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR no sul de Roraima” discorre sobre a política regulatória do capital e os fundamentos que sustentam a Educação do Campo, analisando os documentos oficiais da Educação no Campo, bem como, o Plano Nacional de Educação – 2014-2024, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, o Manual de Operações do Pronera-MOP, o projeto do curso e as contradições do processo formativo dos PEGs no sul de Roraima. Os estudos de Mészáros (2011) e Alves (2017) afirmam que o capital é irreformável, incontrolável e expansionista pela apropriação de riqueza e exploração, visto que, o processo necessário à sua acumulação implica e produz mediações que conduzem a formulações de determinadas políticas sociais, permitindo que o desenvolvimento da política do Pronera para

¹¹ HOBBSAWUM, E. Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991 (1995).

formação de professores do campo, a partir do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR em assentamentos rurais no sul de Roraima, se materialize nos marcos do capitalismo brasileiro controlado pela regulação estatal, no ecletismo pedagógico, no professor reflexivo e na formação para identidade docente, constituindo-se nas tendências do ideário pós-moderno, contribuindo para o arrefecimento das contradições entre capital e trabalho na estrutura agrária.

As considerações finais apresentam a conclusão da investigação e resultados evidenciados no percurso da pesquisa. Constatamos que as políticas educacionais para o campo e “[...] a ordem de reprodução sociometabólica do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 94) têm garantido a perpetuação desse modelo econômico como única via possível para a sociedade. Portanto, as crises cíclicas do sistema capitalista se tornam cada vez mais frequentes, exigindo que o capital se organize em construir novas formas de reprodução, através do capital especulativo, da financeirização, da ação do Estado com a legitimação de sua autorreprodução e da implantação de políticas públicas guiadas por organismos multilaterais a seu serviço, cumprindo um papel contraditório (MÉSZÁROS, 2011; DOWBOR, 2017; GENTILI, 2013).

De um lado, o discurso da redução da desigualdade social e da pobreza, do outro, potencializa o modelo capitalista, uma vez que, o capital - através dos intelectuais orgânicos da classe burguesa - avança na reprodução dos valores ideológicos, na alienação dos sujeitos, na hegemonia dominante, na fetichização da mercadoria, na acumulação de lucros e na capacidade orgânica de alienação, pois para Alves (2007, p. 12) a natureza do modo de produção capitalista “[...] é expansionista, incorrigível, insustentável e incontrolável [...]”. Por fim, em tempos de império do capital em seu estágio mais avançado de expropriação da classe trabalhadora, os resultados sobre o processo formativo de professores do campo, a partir de uma política pública para reforma agrária, expõe a urgência para constituição de uma formação que ultrapassem a perspectiva das correntes pós-modernas na formação docente e que possa assegurar uma mudança radical na apropriação dos instrumentos de pressão capazes de romper com a lógica mistificadora do capital, bem como, a efetivação da Educação do Campo como materialidade concreta na transformação das condições objetivas dos professores do campo e garantir a luta pela construção de uma nova ordem social radicalmente diferente.

À luz da teoria marxista, somente o poder material é capaz de derrubar a estrutura do capital, uma vez que, a prática revolucionária é inconcebível sem a contribuição de uma teoria revolucionária, pois “[...] o proletário é instintivamente revolucionário, mas não alcançou ainda

o estágio de classe consciente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 393), tornando as armas da crítica para revolução política, para apropriação da natureza do capital e para materialidade da construção de um projeto alternativo ao império do capital. Portanto, evidenciamos que os fundamentos da Educação do Campo através do processo formativo em assentamentos rurais da reforma agrária torna-se uma força material capaz de promover as armas da crítica aos professores do campo alcançando o estágio da consciência de classe.

SEÇÃO I: O ESTADO FRENTE À QUESTÃO AGRÁRIA: AJUSTAMENTO DA LÓGICA DE MERCADO PARA O CAPITAL

[...] A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome [...]

Pedro Terra

Discutir a questão agrária no Brasil representa um desafio, não somente em virtude da complexidade do eixo temático atrelado aos fatores políticos, sociais e econômicos envolvendo os diversos problemas agrários do país, mas pelo caráter ideológico da democracia brasileira na conjuntura vigente e precariedade vivenciada pelos sujeitos do campo, nos variados aspectos de sua historicidade. Ou seja, expor a análise crítica sobre a democracia liberal burguesa dirigida pela estrutura do capitalismo e a realidade do tecido socioeconômico do campo, exige compreender as raízes sociológicas, históricas e ideológicas que alicerçaram as origens da sociedade brasileira ligada às características agrárias (PRADO JÚNIOR, 2000). Nessa direção, José de Souza Martins (2000) expõe que a história brasileira se constituiu de forma eminentemente agrária, pois em vários acontecimentos históricos a questão agrária era evidenciada como processo em disputa, contradição e luta pela terra, deixando claro que as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas na história brasileira estão atreladas a manutenção do modelo capitalista agrário (MARTINS, 2000, 2013; IANNI, 2004).

A guisa dessa seção tem como fundamento três autores marxistas que analisam a conjuntura do país através de um pensamento sociológico de relevo, no qual compreende o processo de consolidação das bases do capitalismo agrário no Brasil. O primeiro é José de Souza Martins que discute em *Reforma Agrária: O impossível diálogo* (MARTINS, 2000), quando sustenta a afirmativa que a reforma agrária brasileira foi protagonizada pelas elites agrárias e pelo Estado, no qual está fortemente ligado ao capitalismo no campo; o segundo é Caio Prado Júnior (2000) no livro “*A questão agrária no Brasil*” ao sustentar que a sociedade brasileira foi forjada no escravismo, cuja questão agrária está relacionada à estrutura rural do modo de produção que alicerçou a hegemonia do capitalismo mercantil e da produção de uma monocultura de exportação de base escravocrata e, por fim, Octavio Ianni (2004) sobre os

clássicos “*As origens agrárias do Estado Brasileiro*” e “*Estado e Capitalismo*”, ao argumentar que os eventos históricos da sociedade brasileira estiveram marcadas pelas dimensões agrárias mediante fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais urdidas das raízes agrárias vinculadas ao sistema de produção capitalista.

Ante o exposto, analisaremos a questão agrária no que se refere aos fatores sociais, políticos e econômicos relacionados à terra como meio de produção, isto é, sua gênese é representada pela propriedade como desenvolvimento do capitalismo no campo por meio da exploração da força de trabalho. Frente à realidade, suscita um conjunto de políticas públicas direcionadas às populações rurais na superação das condições de superexploração no campo, ou seja, aos inúmeros problemas sobre posse, distribuição de propriedades de terras, produção agrícola, força de trabalho, concentração latifundiária, negação dos direitos sociais do campo, repressão, marginalização da cultura camponesa e expropriação da força de trabalho. Conforme o posicionamento de Prado Júnior (2014), Octávio Ianni (2004a, 2004b), José de Souza Martins (2000, 2013) e João Pedro Stédile (2005, 2013) esses fatores estão entrelaçados ao modo de produção capitalista alinhado a burguesia latifundiária para atender as demandas do mercado.

Não pretendemos discutir cada uma dessas relações sob a questão agrária, até porque não é nosso objeto de estudo, mas defender a afirmativa da relação indissociável que existe concretamente entre capitalismo, questão agrária e Educação do Campo. Esses três fatores estão interligados historicamente através da ação do Estado com políticas públicas agrárias, o modelo agroexportador, a concentração de terras e a formação da autocracia burguesa rural, que se organizaram nas estruturas do poder de forma orquestrada para expansão do capital e despolitização dos movimentos sociais do campo na manutenção da composição do tecido rural (MAZZEO, 2015; SAUER; PEREIRA, 2006; FELICIANO, 2004; LUSTOSA, 2012).

O objetivo da seção é compreender que a formação da tessitura latifundiária capitalista contribuiu para efetivação de políticas agrárias de mercado tendo como resultado a concentração de terras e expansão do agronegócio, cuja consequência foi o surgimento de uma educação rural forjada pela elite agrária para reprodução da estrutura social do campo. Desse modo, o processo histórico das políticas agrárias para o campo tem como materialidade a relação com a lógica do capital, ou seja, apontamos as contradições da política de reforma agrária no Brasil, a partir da conjuntura social, política e econômica do mundo rural, o desencadeamento da constituição de políticas agrárias de mercado pautado na plataforma neoliberal.

Assim, organizamos as discussões com teóricos clássicos das categorias de análise: capitalismo, questão agrária e Educação do Campo. A primeira categoria trata sobre a literatura do capitalismo através de teóricos como Karl Marx (2017) em sua obra “*O capital: crítica da economia política*”; István Mészáros (2011) em sua obra “*Para Além do Capital: rumo a uma teoria de transição*”; e a obra de Vladimir Lênin (2017) em seu livro “*Estado e Revolução*”, que contribuíram para compreender o processo da formação da classe burguesa, das relações sociais, da acumulação do capital para expropriação, exploração, alienação do sujeito, consolidação do capitalismo e caminhos para transição socialista. Na segunda categoria buscamos autores que discutem a questão agrária como problema estrutural do capital, enquanto a reforma agrária serviu de plataforma pró-mercado atrelado à produção e reprodução do capitalismo agrário, sustentado pelos autores Caio Prado Júnior (2008, 2014), Octavio Ianni (2004a, 2004b), José de Souza Martins (2000, 2013), Karl Kautsky (1986), Márcio Mendes Pereira (2010a, 2010b), Ariovaldo de Oliveira (1993), Nazaré Wanderley (2009), Maria das Graças Lustosa (2011), João Pedro Stédile (2006, 2011, 2013), Graziano da Silva (1986), Marlene Ribeiro (2013), Antônio Mazzeo (2017), David Harvey (2011, 2012), Gaudêncio Frigotto (2010), Ellen Wood (2010) e Henri Lefebvre (2012).

As leituras colaboraram para apreciações críticas, revelando a relação entre capitalismo, questão agrária e Educação do Campo, esse último, por considerarmos uma temática ampla será analisada na próxima seção. Desse modo, analisamos destacando três eixos fundamentais como centralidade, a saber: O processo histórico da questão agrária no Brasil; a política da reforma agrária baseada no modelo de mercado e; os movimentos sociais populares do campo contra o capitalismo agrário.

1.1. QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: TESSITURA LATIFUNDIÁRIA CAPITALISTA

Ao analisar a questão agrária no Brasil, lançamos mão de um conjunto de fatores que explicam a conceituação da estrutura agrária latifundiária, uma vez que, ela representa um fator *sui generis* relacionado ao processo de formação da sociedade rural brasileira, intrinsecamente ligada a terra e ao modo de produção capitalista, verificável na existência da “[...] propriedade privada com referência a terra e o caráter mercantil dos produtos agrícolas” (KAUTSKY, 1986, p. 57). Isso revela as origens agrárias do capitalismo, quando a forma dominante de apropriação do excedente está baseada na expropriação dos produtos e no sistema de relações de propriedade, os sujeitos do campo “[...] tornam-se agricultores

dependentes do mercado, não apenas para vender seus produtos, mas no sentido mais fundamental de que seu acesso à terra” (WOOD, 1998, p. 7). A esse respeito destacamos que,

[...] isso foi exatamente o que aconteceu no nosso país: a rápida industrialização da agricultura brasileira a partir dos anos sessenta agravou ainda mais a miséria de expressivos contingentes da nossa população. Mas ainda não especificamos as mudanças recentes ocorridas na agricultura brasileira, nem explicamos por que eles implicam num agravamento da questão agrária.

Para isso selecionamos três grandes modificações ocorridas na última década e que, em nossa opinião, tenderão a marcar profundamente o comportamento da agricultura brasileira no futuro próximo:

- a) O fechamento de nossas fronteiras agrárias, envolvendo as questões de colonização da Amazônia e da participação de grande empresa pecuária deslocando a pequena produção agrícola;
- b) O progresso acelerado de modernização da agricultura no Centro-Sul do país;
- c) A crescente presença do capitalismo monopolista no campo, ou seja, de grandes empresas industriais que passaram a atuar tanto diretamente na produção agropecuária propriamente dita, como fortaleceram sua presença no setor de comercialização e de fornecimento de insumos para agricultura (SILVA, 1986, p.18).

O posicionamento de Graziano da Silva (1986) sobre a questão agrária no país revela a centralidade da discussão do problema agrário brasileiro: o modo de produção capitalista e sua capacidade de atuar em diferentes setores no campo, desde a produção, a comercialização, o transporte e os insumos, aprofundando ainda mais os conflitos no cenário rural, ou seja, “[...] esse processo foi profundamente excludente, de modo que também a modernização foi um processo brutal de concentração de produção e renda” (SILVA, 2013, p. 165). Ao analisar a questão agrária consideramos que as relações existentes no modo de produção capitalista constituem um processo dialético, de conflitos, de luta de classes que precisa ser compreendido na sua totalidade, um modo de produção criticado por Karl Marx ao possuir na sua essência “[...] a expressão exata do grau da exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (MARX, 2017, p. 294).

Partindo da assertiva de José de Souza Martins (2000), Caio Prado Júnior (2000) e Octavio Ianni (2004), a consolidação da formação social e política brasileira foi eminentemente agrária, instituindo uma relação social antagônica da terra e da força de trabalho como mercadoria através do capitalismo na agricultura, isto é, de um lado o latifundiário proprietário da terra e, do outro, o proletário rural¹², uma vez que, para Prado Júnior (2000) a economia se constituiu em mercado, pois,

¹² Para Ianni (1986, 2004a, 2004b), o termo proletário rural surgiu nas relações sociais de produção do capitalismo agrário no Brasil, o que define a passagem de uma economia escravocrata para a economia fundada na utilização do trabalho assalariado. Nesse sentido, Octavio Ianni afirma que “a integração dialética dos

A economia agrária brasileira não se constituiu na base da produção individual ou familiar, e da ocupação parcelaria da terra, como na Europa, e sim se estruturou na grande exploração agrária voltada para o mercado. [...] Não se constituiu assim, uma economia e classe camponesas, a não ser em restritos setores de importância secundária. E o que tivemos foi uma estrutura de grandes unidades produtivas de mercadorias de exploração trabalhadas pela mão de obra escrava (PRADO JÚNIOR, 2000, p.170).

Para corroborar com Prado Júnior (2000), os autores Amin e Vergapoulos (1977) em seu livro “*a questão agrária e o capitalismo*”, apontam que:

A agricultura não é mais a atividade sedentária submetida à condição tradicional. Ela capta os fluxos de capitais, rendas e mão-de-obra; fá-los circular sob forma de produtos como parte integrante do sistema mecanizado. Põe em movimento e está em movimento perpétuo. A agricultura capitalista não é, pois, nem a atividade natural, nem a operação da propriedade fundiária codificada: ao contrário, é a decodificação da propriedade que a faz depender do mercado; é o caráter social da propriedade fundiária que predomina. Dito isto, uma abordagem teórica do funcionamento da agricultura no capitalismo deve levar em conta dois dados empiricamente contestáveis: a) um sobrelucro agrícola desviado em renda fundiária, o que foi o ponto de partida para todas as construções teóricas do século XIX; b) o desmoronamento desse sobrelucro no século XX, o que constitui um ponto de partida para as problemáticas da questão agrícola nesse século. Consideremos a agricultura não como uma justaposição de terras, mas como um todo em relação à indústria (AMIN; VERGAPOULOS, 1977, p.85-86).

A exposição revela a relação da agricultura capitalista com a indústria na cidade, pois o urbano e o rural estão interligados na mesma ótica do modo de produção. Ainda nesse viés, Caio Prado Júnior (2008) corrobora ao afirmar que o processo de colonização se constituiu em um espaço de expansão dos interesses capitalistas mercantilistas, transformando o país em exportador de produtos agrícolas, fato evidenciado na ocupação do interior com interesses no crescimento do capital sob a égide das correntes de povoamento, tanto nos aspectos da economia referente a lavoura, a pecuária e a mineração, quanto nos aspectos da vida colonial como a organização social e política. A estrutura agrária se constituiu nas evidências da vida material através da formação da grande propriedade, da monocultura, do trabalho escravo, que aos poucos vai se constituindo “[...] numa sólida base econômica, centralizando a vida social da colônia [...] de simples unidade produtiva, torna-se célula orgânica da sociedade colonial” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 286). Nesta mesma vertente, Octavio Ianni (2004) aponta que as

sistemas de produção, que resulta do aparecimento de um conjunto de condições que puderam ser apenas apontados, transforma o modo de utilização do trabalho, provocando a proletarização. Na agricultura brasileira, elas afetam a empresa agrícola em seus componentes fundamentais, transformando pouco a pouco o fazendeiro em capitalista, o capataz em gerente, o lavrador em proletário” (IANNI, 2004a, p. 114-115).

atividades econômicas ocorridas se apresentam com uma lógica implicada na acumulação do capital, ou seja, a formação do tecido social decorrente do dinamismo do capitalismo ocorreu através do modelo agroexportador. Logo, é possível perceber que Prado Júnior (2000) e Ianni (2004) expõem de forma clara o problema agrário brasileiro apresentado no viés marxista em linguagem concisa, dialética e crítica sobre a consolidação do capitalismo agrário e a materialização do desenvolvimento da agricultura patronal. A esse respeito Ianni (2004a) garante que,

O Estado brasileiro foi levado a realizar uma política econômica razoavelmente agressiva e sistemática de subordinação da agricultura ao capital. Nesses anos, o processo de subordinação da agricultura à indústria, do campo à cidade, entrou em uma fase talvez mais intensa e generalizada do que em ocasiões anteriores de tempo recente. As medidas governamentais adotadas propiciaram a aceleração e a generalização do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo. Nas atividades em que já se havia organizado uma agricultura capitalista, como na cana-de-açúcar, por exemplo, o poder estatal foi levado a apoiar ou induzir a concentração e a acumulação do capital, juntamente com a maquinização e quimificação do processo produtivo (IANNI, 2004, p.15-16).

A afirmação do autor evidencia não somente as contradições existentes nas relações sociais com a terra e a forma de produção, mas a constatação manifesta sobre a problemática agrária no Brasil que se forjou no alicerce do sistema produtivo capitalista, se adaptou aos problemas do campo nos diferentes momentos de rupturas históricas, sociais, políticas e econômicas, tornando um sistema capaz de se reorganizar e renovar suas estruturas “[...] como sistema de controle sociometabólico, o capital é absolutamente irresistível enquanto conseguir extrair e acumular trabalho excedente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 100), uma vez que, “[...] é expansionista, incontrolável, incorrigível e insustentável” (ALVES, 2007, p. 25), adaptando-se o modelo produtivo, as crises, as rupturas políticas, sociais e econômicas da sociedade.

Na concepção de Ianni (2004), Oliveira (2007) e Prado Júnior (2000) as origens históricas da questão agrária foi um processo de usurpação de terras baseado totalmente pelo latifúndio como modelo capitalista mercantil de produção da monocultura de base escravocrata. Segundo Stédile (2011) existe uma consensualidade entre os estudiosos que “[...] o modo de produção adotado para organização das unidades de produção agrícola foi o da *plantation*, utilizadas pelos sociólogos e historiadores para resumir o funcionamento do modelo empregado nas colônias” (2011, p. 21), porém apontamos uma divergência protagonizada pelo debate agrário da sociedade brasileira na ótica marxista entre Caio Prado

Júnior (2000) e Alberto Passos Guimarães (2007), quando Guimarães (2007) defende a asseveração na obra “*quatro séculos de latifúndio*” (GUIMARÃES, 2007), elucidando o julgo do domínio da terra na formação colonial, ao sustentar a tese que a constituição do latifúndio se deu nas bases do feudalismo agrário e que a agricultura brasileira apresentava uma formação de características semifeudais. Enquanto, Prado Júnior (2000) caminha na contramão desta concepção ao afirmar que a formação do latifúndio brasileiro ocorreu nas bases do capitalismo mercantilista na sociedade escravocrata, provocando a miséria da população e acentuada concentração latifundiária, pois,

Para saber a questão agrária brasileira, e colocá-la em seus devidos termos, que vem a ser, em primeiro e principal lugar, a relação de efeito e causa entre a miséria da população rural brasileira e o tipo da estrutura agrária do país, cujo traço essencial consiste na acentuada concentração da propriedade fundiária (PRADO JÚNIOR, 2000, p.18).

Concordamos com o posicionamento de Prado Júnior (2000), Ianni (2004), Martins (2002) e Oliveira (2007) sobre afirmativa do modelo agrário capitalista, seja pela produção agrícola para exportação ou pelo acúmulo de terras, bem como, as formas de extração de mais valor da terra através da força de trabalho (MARX, 2017). Isso demonstra que a história agrária expõe no seu bojo a formação latifundiária como herança de grandes concentrações de terras no Brasil consolidada sob o viés econômico mercantil protocapitalista (PRADO JÚNIOR, 2000), representando “[...] ainda no período colonial, não apenas a concentração fundiária, mas também a relação latifúndio-minifúndio, que marcaria tanto a estrutura fundiária como a dinâmica agrária brasileira” (BUAINAIN, 2008, p. 20). Ou seja, as evidências revelam que as origens agrárias estão no escopo da formação da concentração latifundiária, no qual envolve a exploração, expropriação, conflitos, exclusão, pobreza, escravidão e capital.

Não obstante, esse modelo agrário de concentração de terras contribuiu para a expansão e consolidação do sistema capitalista de produção da monocultura, isto é, o cultivo de um único produto utilizando mão de obra escrava - indígena e negra – caracterizando o embrião mercantil de exportação para a metrópole, elementos fundamentais na constituição da formação social e política do Brasil, que é caracterizada pela “[...] dependência e subordinação da economia brasileira com respeito ao contexto internacional do capitalismo

que nos enquadrámos [...] numa palavra imperialismo¹³, para empregarmos a expressão consagrada, há três quarto de séculos” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 346). Essa vertente encontra-se em oposição ao conceito de fusão harmoniosa da sociedade colonial revelada por Gilberto Freyre (2003), quando afirma que o país “[...] se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raças, dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural [...] da do conquistador com a do conquistado” (FREYRE, 2003, p. 80). Afirmamos que tal processo se deu completamente ao contrário, na transformação do escravo em mercadoria, na força de trabalho em mercadoria e na concentração de terras em latifúndios, fatores que serviram de base fundante para formação estrutural de uma sociedade colonial pautada na casa grande, na monocultura e no escravismo.

Com o advento da autonomia política o centro de poder passa ao Estado e as elites agrárias se reorganizam para “[...] manter a unidade do território e a estrutura político-econômica nos moldes metropolitanos” (MAZZEO, 2015, p. 109), representando o caráter da formação da aristocracia burguesa com o Estado centralizador. No período de 1870 a 1920 a expansão progressiva da lavoura cafeeira, a chegada de imigrantes da Europa meridional, o liberalismo inglês, os debates abolicionistas e republicanos conduziram para elaboração de uma política estatal que atendesse diretamente aos interesses das elites rurais, caso evidenciado na Lei de Terras¹⁴ de 1850, que regulamentou e consolidou o modelo agrário brasileiro ao instituir que qualquer cidadão poderia se transformar em proprietário de terra por meio da compra. Isso foi o resultado das pressões inglesas para transição do trabalho escravo ao trabalho assalariado, favorecendo diretamente o capitalismo agrário, no auge do capitalismo industrial na Inglaterra, representou o “*boom* satisfatório dos homens de negócios e a expansão do sistema capitalista” (HABSBAWM, 1977, p. 46), uma vez que,

¹³ De acordo com Souza (2014) o termo Imperialismo é uma palavra recente, criada no século XIX para designar a política de conquista e dominação de colônias pela Inglaterra e França, no início da expansão do capitalismo. Tanto a palavra “império” quanto a palavra “imperialismo” passaram a ser utilizadas para designar períodos históricos e processos variados que supõem dominação de uma entidade política sobre outra (SOUZA, 2014, p.35).

¹⁴ Lei nº 601 de 1850 que dispõe sobre as terras devolutas no Império e ficou estabelecido, a partir desta data, que só poderiam adquirir terras por compra e venda ou por doação do Estado. Não seria mais permitido obter terras por meio de posse, o chamado usucapião. Aqueles que já ocupavam algum lote receberia o título de proprietário. Dispõe sobre as terras devolutas no Império, acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica, por medidas demarcadas, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento das colônias nacionais e estrangeiras, somente com autorização do Governo em promover a colonização na forma que se declara. BRASIL. Lei nº 601 de 18 de setembro 1850 – Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm.

[...] o modelo de crescimento econômico, desenvolvimento político, progresso intelectual e realização cultural que iria, apesar de tudo, terminar por sobreviver com algumas melhoras, no futuro indefinido, mas ao invés de tudo isso uma espécie de interlúdio. Entretanto, suas realizações globais eram, de qualquer forma, extremamente surpreendentes. Nesta era, o capitalismo industrial tornou-se uma genuína economia mundial e o globo estava transformado, dali em diante, de uma expressão geográfica em uma constante realidade operacional. História, dali em diante passava a ser história mundial (HOBSBAWM, 1977, p.62).

Com base em Hobsbawm (1997) o capitalismo industrial tornava-se uma economia globalizada transformando as relações econômicas, enquanto no Brasil as forças produtivas estavam voltadas para produção agrícola de base escravista. Desse modo, a promulgação da Lei de Terras representaria, na prática, a consolidação do capitalismo agrário, que seria subserviente ao capitalismo industrial através da dependência econômica do modelo agroexportador, ou seja, essa realidade expõe ainda mais, expropriação, arbitrariedade, mandonismo, latifúndio, coronelismo e autoritarismo nas relações de trabalho das fazendas de café, fatores que são revelados nas primeiras décadas da República Velha, conforme apresentados por Ianni (2004^a, p.28),

A despeito da progressiva formalização das relações de produção na cafeicultura do oeste paulista, a massa de colonos, com os seus familiares, estava submetida ao mando e, muitas vezes, ao arbítrio do fazendeiro. Em suas verdades, o fazendeiro se considerava um soberano absoluto. Os colonos queixavam-se de que os seus filhos ficavam sem escola, apartados da sociedade, analfabetos, quando os pais às vezes possuíam alguns rudimentos de leitura. Também reclamavam contra as multas que os fazendeiros e os administradores lhe impunham, além de protestar contra preços abusivos cobrados pelos armazéns das fazendas. As tensões entre colonos e fazendeiros provocaram greves de colonos, incêndios e assassinatos.

Mediante as questões apontadas por Ianni (2004a) sobre a realidade do modelo agrário e as relações de produção capitalista, mostrou-se que o problema fundiário é histórico, pois o modelo econômico baseava no acúmulo de capitais da monocultura através do grande latifúndio e do trabalho assalariado¹⁵, fato que acarretou de forma incipiente a problemática da questão agrária: concentração de terras, conflitos, tensões, desigualdade, expropriação, exploração, exclusão, pobreza, etc. contribuindo para outros problemas sociais, bem como, o debate sobre um programa nacional de políticas públicas para o acesso à educação e a saúde.

¹⁵ Décio Saes apresenta um estudo sobre o processo de transformação do Estado escravista moderno no Brasil expondo sua natureza e etapa histórica. Para Saes (1985) essa transformação é entendida como “longo processo compreendendo o surgimento e a difusão da grande indústria, a formação e o desenvolvimento da burguesia industrial e do proletariado, a estruturação da ideologia jurídica burguesa de passagem ao capitalismo, isto é, de estabelecimento da dominância, numa formação social do modo de produção capitalista” (SAES, 1985, p. 182)

Afirmamos que a expressão “questão agrária” parte do princípio do modelo capitalista no campo e “se impõe como o mais importante elemento para compreender a sociedade brasileira e a luta de classe que nela se processa na atualidade” (SOUZA, 2014, p. 94), ou seja, conhecer a forma do capital se desenvolver no espaço da agricultura e o acúmulo primitivo através da mão de obra para apropriação do lucro em poder dos donos de terras, através da agricultura capitalista, representa um dos gumes da luta teórica e prática contra o capital sobre a exploração camponesa, pois verifica que a tendência do capitalismo na agricultura é “[...] a de intensificação, de substituição da economia extensiva pela intensiva, de diminuição de área por estabelecimento, de forma que, numa pequena propriedade se possa formando-a, assim numa grande exploração” (LÊNIN, 1980, p. 11).

A questão agrária não se dissocia do desenvolvimento histórico desigual do Brasil, que passou pelo período da Colônia, Império e República. De acordo com Ianni (2004) a relação agrária esteve atrelada até meados dos anos de 1980 na chamada redemocratização¹⁶ do país, pois as relações históricas eram eminentemente rurais quando ainda se apresenta como sociedade urbana, mas ainda ligada a ruralidade. Esses momentos e acontecimentos históricos delinearam as vertentes do Estado para a política agrária do país em apoio ao capital, ou seja, historicamente a agricultura permaneceu atrelada aos interesses burgueses, ambos indissociáveis, o campo e o capital, desvendando-se estritamente subordinado ao segundo,

Pode-se se dizer que o poder público tem sido levado a tomar decisões, criar órgãos, desenvolver políticas que influenciam bastante a agricultura, segundo os interesses da indústria, comércio e banco. A agricultura se desenvolve e se transforma segundo interesses do capital centrado na indústria nacional e estrangeira. Ao longo da história, o campo é subordinado a cidade em escala crescente. Há mesmo uma industrialização do campo, seja em termos estritamente econômicos, seja em termos sociais e culturais. No campo, o capitalismo se desenvolve de forma extensa e intensa, conquistando e reconquistando fronteiras. É essa dominação que garante a influência da questão agrária no Estado (IANNI, 2004b, p.242).

As proposições apresentadas revelam a simbiose da questão agrária relacionada às demandas capitalistas, onde o Estado promove e desenvolve políticas para a agricultura a partir dos interesses do grande capital e da burguesia, que define ações políticas para atender seus interesses no processo de reprodução, funcionando “[...] como mediação num sistema de relações de classes sociais, o poder público adquire relevância especial na formação do capitalismo industrial” (IANNI, 2004b, p. 46). O capital expande suas fronteiras, tanto no

¹⁶ De acordo com Fausto (2010) a Constituição brasileira promulgada em 1988 é considerada o marco histórico da redemocratização do país, logo após a Ditadura Civil-militar ocorrida entre 1964 a 1985 (FAUSTO, 2010).

espaço urbano e rural, impondo a lógica do modelo de mercado, em que a estrutura agrária se consolida no viés capitalista através da força de trabalho e das relações produtivas, visto que, “[...] a acumulação do capital pressupõe o mais valor, a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grande de capital e de força de trabalho nas mãos dos produtores de mercadorias [...]” (MARX, 2017, p. 785).

Neste sentido, asseguramos que a relação abjeta entre a questão agrária e a política agrária é o capital, pois “[...] em seu confronto com a propriedade fundiária, assume invariavelmente a forma do dinheiro, de riqueza monetária, dos capitais comerciais” (MARX, 2017, p. 289). Isso representa o modelo de produção agrária por meio das relações de forças produtivas, revelando o antagonismo das classes sociais, em que, a raiz da formação social do campo se afirma nas contradições da estrutura agrária, pois segundo Prado Júnior (2000) há uma contradição revelada:

Para nos orientar, e não perder o rumo, comecemos por lembrar a consideração feita no início do presente trabalho: acima de 30 milhões de brasileiros, ou seja, mais de metade da população do país, dependem necessariamente para seu sustento – uma vez que não lhes é dada outra alternativa, nem isso é possível nas atuais condições do país - da utilização da terra. Doutro lado, por força da grande concentração da propriedade brasileira, bem como das demais circunstâncias que derivam de tal concentração, a utilização da terra se faz, predominantemente em benefício de uma reduzida minoria (PRADO JÚNIOR, 2000, p.15).

De acordo com Prado Júnior (2000) há uma correlação de forças adversas no campo relacionado ao modo de produção capitalista. Esses fatores evidenciam a conexão com a questão agrária revelados nos acontecimentos históricos como a Guerra de Canudos na Bahia em 1897, em que sertanejos pobres, despossuídos de terras e explorados pelos latifundiários se organizaram em um movimento de resistência a estrutura social e econômica. Outro acontecimento importante ligado a terra é o movimento do Contestado (1912-1916), onde camponeses enfrentaram uma empresa americana e as forças do Estado que buscavam a desapropriação de suas terras. Evidentemente que o processo histórico dos primeiros anos da República Velha alicerçou as bases agrárias, desde o trabalho com a terra na produção de café no vale do Paraíba, nos engenhos de açúcar já em decadência no Nordeste, no processo eleitoral, político, econômico e social, orbitavam através do cenário rural. Os grupos de latifundiários da agroexportação que monopolizam o uso da terra através do modelo de produção, do arrendamento e da exploração da força de trabalho para alavancar a economia agroexportadora utilizava a massa trabalhadora camponesa como força motriz na produção de

mais-valia¹⁷, que “[...] se convertem em vendedores de si mesmos depois de terem sido roubados os meios de produção” (MARX, 2017, p. 787). Os camponeses que dependem da terra para sobrevivência ficavam à mercê das condições oferecidas pela estrutura agrária existente no tecido social sob a ação do capital, pois,

É apenas um dos aspectos da transformação da propriedade fundiária, sob a ação do capital. No capitalismo, ela passa a ter igualmente uma nova expressão, que é a realização econômica do direito (expressão jurídica) sobre a terra. Trata-se da renda fundiária capitalista. Ao penetrar na agricultura, o capital encontra uma classe que, por razões históricas (modos de produção anteriores), detém o monopólio sobre a terra. Essa classe não será o agente do capital, mas, pela sua posição social- de proprietário da terra, elemento essencial para que se realize a produção agrícola- está em condições de impor certas exigências para que o capital possa ser investido no setor (WANDERLEY, 2009, p.28).

Portanto, é nesse cenário de monopólio da terra que a partir de 1930, com a crise do modelo agrário exportador e a expansão da classe burguesa no Brasil, através do surto industrial, expressou ainda mais a desigualdade social, pois proporcionou a expulsão de milhares de camponeses da zona rural para os centros urbanos, incentivados pelo avanço da indústria, pela oferta de mão de obra barata e do trabalho assalariado (MARTINS, 2000). Essa corrente migratória¹⁸ do espaço rural aos centros urbanos, ainda em ebulição, foi responsável pela formação dos bolsões de miséria e pobreza nas cidades que estavam em ascensão, tendo como fator preponderante o aumento considerável da desigualdade social que se expandia desordenadamente. Com o fim do Estado Novo de Vargas a participação dos movimentos camponeses na luta pelos direitos sociais tornou-se latente a polarização entre capitalismo e socialismo, marcados por transformações em diferentes setores sociais, bem como, a participação de movimentos sociais e políticos, em contradição a instalação de “[...] empresas multinacionais no setor automobilístico [...]” (FAUSTO, 2008, p. 236). As tensões sociais se acentuam com a política de Joao Goulart (1961-1964) que propunha a realização das reformas de base, consideradas estruturantes em setores estratégicos como educacional, agrário, fiscal e

¹⁷ Trata-se do capital em sua relação direta de exploração da força de trabalho assalariada. Por isso mesmo, o *locus* preferencial é a fábrica e o tema principal é o processo de criação e acumulação da mais valia. O mais-valor, ou mais valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como substância capaz de aumentar por si mesma (MARX, 2017, 102).

¹⁸ De acordo com Martins (2013) em seu livro *O Cativo da Terra*, expõe as diferentes características da imigração no Brasil nos primeiros anos da República apresentando as características do processo migratório e afirma que “[...] a chamada imigração espontânea, do imigrante que custeava sua própria vida, tendia a afastar o imigrante da agricultura e, conseqüentemente, dos mecanismos de coerção e da dominação pessoal que marcaram as relações de trabalho nas fazendas de café” (MARTINS, 2013, p. 102).

político, representando um insulto à classe burguesa. Em meio ao confronto político, se destacaram duas conquistas históricas para o meio rural: o Estatuto da Terra¹⁹ e o Estatuto do Trabalhador Rural²⁰.

Foi na década de 1960 que as tensões da luta de classes aumentaram culminando na Ditadura Militar (1964-1985), promovendo intensa caça aos partidários ou simpatizantes dos movimentos identificados de esquerda, como lideranças dos movimentos sociais do campo e do Partido Comunista Brasileiro – PCB²¹. Mesmo com o tímido avanço da industrialização no Brasil, o cenário agrário apresentava suas contradições, a organização dos sindicatos e movimentos sociais na luta pelo direito a terra, tensões que se acentuaram com a crise do capital em 1970, tendo como fator determinante a “[...] grande redução da margem de manobra do sistema do capital ao entrar na crise estrutural dos anos de 1970” (MÉSZÁROS, 2011, p. 330), também conhecida como crise do petróleo²², levando o Estado a desenvolver políticas de transferir trabalhadores rurais para o interior da Amazônia com o discurso da garantia do acesso à terra. O alvo agora era sufocar movimentos camponeses que estouravam no Nordeste liderado por Francisco Julião²³, sendo que, os movimentos se destacaram como representantes dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais apresentando propostas

¹⁹ Lei nº 4.804, 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências que estabelece no Art. 1º Art. 1º Esta Lei regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola. § 1º Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade.

²⁰ O Estatuto do Trabalhador Rural, Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963 contém normas de quatro naturezas distintas: a) normas que disciplinam as relações individuais entre trabalhadores e empregadores rurais; b) normas que criam as formas de exercício e de defesa dos direitos subjetivos perante o Poder Judiciário; c) normas concernentes à organização dos sindicatos representativos das categorias profissionais e econômicas, bem como às relações (coletivas) que entre tais sindicatos se estabelecem; d) normas que procuram introduzir, no direito positivo nacional, um sistema amplo de Previdência Social em proveito do camponês. Por outras palavras, o «Estatuto» encerra regras jurídicas de Direito do Trabalho, de Direito Processual do Trabalho, de Direito Sindical e de Previdência Social naquilo que, dentro dessas quatro disciplinas, é aplicável à vida rural brasileira.

²¹ De acordo com Vital Nogueira Souza (2008) o Partido Comunista no Brasil surgiu em março de 1922 e foi denominado de Partido Comunista do Brasil, cuja sigla era PCB. Em 1961/62 houve uma dissidência do partido e foi dividido em dois, que reivindicavam a herança política de 1922: o Partido Comunista Brasileiro-PCB e o Partido Comunista do Brasil – PCdoB. Desse modo, “a produção da memória pelo partido comunista e a disputa por sua apropriação pelos comunistas do PCB e do PCdoB aconteceram no âmbito da realidade nacional e partidária, noções espaciais compreensíveis a partir do conceito de memória que se condensa em aspectos espaciais e temporais” (SOUZA, 2008, p. 11).

²² De acordo com Eric Hobsbawm (1995) em meados da década de 1970, o mundo entrou no que denominou de Guerra Fria, o que coincidiu com uma grande mudança econômica mundial, o período de crise a longo prazo [...], o súbito salto nos preços de energia provocado pelo bem-sucedido golpe do cartel de produtores de petróleo, a OPEP, um dos vários acontecimentos que pareceram sugerir um enfraquecimento no domínio internacional dos EUA” (HOBSBAWM, 1995, p. 241).

²³ Liderança política das Ligas Camponesas em Pernambuco, em 1955, com o objetivo de luta pela distribuição de terras e os direitos para os camponeses. (Dicionário histórico bibliográfico brasileiro pós 1930, 2011). www.cpdpc.fvg.br.

para os problemas e conflitos agrários do povo nordestino com ideias revolucionárias, simbolizando resistência ao capitalismo.

Mediante o temor das tensões sociais no campo, as políticas agrárias tratavam de promover o ufanismo como estratégia hegemônica da burguesia latifundiária para transferência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo para a Amazônia, pois a “[...] decisão e participação dos governos militares do país e seus estrategistas geopolíticos que são seguramente os maiores responsáveis pela incorporação da Amazônia ao capitalismo mundial de torque monopolista” (OLIVEIRA, 1993, p. 15). Essas políticas agrárias acentuaram conflitos na Amazônia, expondo por um lado, distribuição de terras para agricultores através de projetos de assentamentos realizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária²⁴ – INCRA e, por outro, o favorecimento ao capital estrangeiro com acesso à exploração dos recursos naturais da Amazônia para empresas privadas em diferentes estados da região Norte (OLIVEIRA, 1993). O embrião da política neoliberal havia germinado.

A questão agrária, após a Ditadura Militar se intensificou devido ao alinhamento ao modelo econômico neoliberal, provocando discussões e debates entre o Estado e os movimentos sociais do campo na defesa da reforma agrária com a participação popular. Constatamos no limiar da democracia liberal são as contradições de classes, entre mobilizações sociais populares efervescentes em defesa de um projeto de reforma agrária popular e ruralistas que buscavam manter seus privilégios e interesses. A esse respeito, Stédile (2010, p. 93) expõe que a “[...] proposta em um congresso de trabalhadores acirrar as tensões entre aqueles segmentos que se polarizavam entre os que não aceitavam nenhum princípio de reforma agrária, e os que não aceitavam aquele projeto de reforma agrária”, o que evidencia de forma clara a luta de classe, representando o enfrentamento da bancada ruralista que resultou na conquista de duas políticas públicas importantes, do ponto de vista histórico das lutas agrárias já travadas no curto século XX²⁵, como o Plano Nacional de Reforma Agrária-PNRA, de 1985 e a Constituição Federal - CF, de 1988, especificamente nos Artigos 184 a 191 que tratam da questão agrária.

²⁴ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA é uma autarquia federal criada pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, com a missão prioritária de realizar a reforma agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União. Está implantado em todo o território nacional por meio de Superintendências Regionais. <http://www.incra.gov.br/historico-do-incra>.

²⁵ Hobsbawm (1995) em seu livro “Era dos Extremos” define que o século XX tornou-se breve em detrimento das catástrofes e transformações sociais, pois o autor vê o século marcado por duas grandes eras, a da catástrofe (de 1914 a 1948) e a de ouro (de 1949 a 1973) e descreve que neste século mataram-se mais seres humanos do que em qualquer outra época e nele se chegou a níveis de bem-estar e transformações jamais vistas na experiência humana (HOBSBAWM, 1995).

Essa polarização em torno da reforma agrária chegaria à exaustão na última década do século, pois evidenciamos com base em Martins (2011), Pereira (2010) e Soares (2010) que, a partir de 1990, uma reconfiguração política expõe outra plataforma de governo, ou seja, o capitalismo seria como única alternativa possível, em que a produção capitalista se reproduz com a mesma necessidade de um processo natural, funcionando “[...] como leis eternas inexoráveis, as leis imanentes da produção capitalista” (MARX, 2017, p. 342), que ganha um novo corpo, não simplesmente pelo fatalismo expresso na obra “*O fim da história e o último homem*” de Francis Fukuyama (1992) que apresenta o colapso do socialismo no mundo e passa a defender que “[...] a democracia liberal continuaria como a única aspiração política, corrente que constitui o ponto de união entre regiões e cultura diversas do mundo todo” (FUKUYAMA, 1992, p. 12), mas pela capacidade do controle sociometabólico de reprodução do capital na extração e acumulação do trabalho excedente, visto que, “[...] toda sua constituição histórica, o capital se ornou, de longe, o mais poderoso extrator de excedentes conhecido da humanidade” (MÉSZÁROS, 2011, p. 199). Neste sentido, apontamos as críticas sobre a exposição do capitalismo como via natural da sociedade, pois é a total negação da luta de classe, da acumulação de riqueza, da capacidade do capital gerar crises e se reorganizar através de novos modelos produtivos, como por exemplo, a expansão do neoliberalismo durante o período dos avanços tecnológicos e científicos, pois é exatamente nesse caminho que o modelo econômico reorganiza a mais nova vertente com a plataforma neoliberal. István Mészáros (2011, p.41) contrapõe ao posicionamento liberal ao afirmar que,

Inevitavelmente, o desafio histórico de instituir-se uma alternativa viável à ordem dada também exige uma grande reavaliação do quadro estratégico do socialismo e das condições de sua realização, diante dos fatos e decepções do século XX. Necessitamos urgentemente de uma teoria socialista da transição, não simplesmente como antídoto para as absurdas teorizações do “fim da história” e o concomitante enterro prematuro do socialismo. Em seus próprios termos positivos, uma teoria da transição é necessária para que se reexamine o quadro conceitual da teoria socialista, elaborada originalmente em relação ao “cantinho do mundo” europeu.

Desse modo, Mészáros (2011) faz a crítica sobre a capacidade de o capital conciliar e harmonizar as contradições no tecido social, uma vez que,

A persistência teimosa de premissas injustificáveis, que antecipam circularmente as conclusões desejadas, demonstram que as necessidades sociais estão funcionando em todas essas concepções de “sociedade civil burguesa”. Mesmo o maior **gênio** dos filósofos fica irremediavelmente limitado pela estreita via imposta a **ela** pelo ponto de vista do capital; terá de pagar um preço alto por sua tentativa inútil de conciliar e

harmonizar os antagonismos internos do sistema estabelecido dentro dos confins do que ele visualiza como “absolutamente o fim da história” (MÉSZÁROS, 2011, p.72).

Constatamos nos fundamentos do autor que a dinâmica do capital é capaz de revelar, principalmente nos anos 1990, quando sua expansão atinge patamares avassaladores no mundo com a “cartilha neoliberal”²⁶. De acordo o posicionamento de Marx (2017), Mézszáros (2011), Harvey (2011, 2013) e Alves (2018) o modelo de reprodução do capital apresentou-se de forma sociometabólica com uma dinâmica capaz de se adaptar as novas formas de autorreprodução e gerar mais acúmulo de capital. Portanto, nesse cenário o capitalismo se constituía com sua nova forma predatória, no qual o *Welfare State* entra em decadência como agente social de não interventor econômico, mas sim, um papel fiscalizador das corporações econômicas, em que o domínio passa a ser dos grandes oligopólios capitalistas para o livre mercado, ampliando a cartilha (neo)liberal em todos os setores da sociedade, na saúde, na educação, na previdência e, principalmente, no setor agrário, pois a propriedade da terra ganha relevo de mercado, que por sua vez, naquele momento histórico a geopolítica do globo apresenta nova roupagem, pois,

Até a década de 1980. O Estado era alavanca principal da economia, mas neste terceiro momento há uma inversão. O Estado deixa de ser o principal controlador da economia: é o chamado neoliberalismo. Na questão agrária se destaca, na teoria, a generalização do conceito de capitalismo burocrático²⁷ a todos os países coloniais e semicoloniais e do programa proletário de Nova Democracia e da solução do problema agrário mediante a luta do campesinato do terceiro mundo contra a semifeudalidade (SOUZA, 2014, p.59).

Ora, essa realidade pode ser evidenciada, já no superado discurso de “integrar para não entregar” e vai ganhando corpo a política neoliberal na América Latina²⁸, “[...] sobretudo no início dos anos de 1990 que a maioria dos países latino-americanos desencadeia e/ou avança nos ajustes e nas reformas [...]” (SOARES, 2009, p. 23), em particular no Brasil através dos

²⁶ De acordo com Harvey (2011) a cartilha neoliberal deriva do neoliberalismo, é uma teórica econômica que busca o livre mercado competitivo sem nenhuma intervenção do Estado na economia e “refere-se a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (HARVEY, 2011, p. 16)

²⁷ De acordo com Souza (2014) o conceito de Capitalismo Burocrático se aplica a análise de todos os países que não fizeram a revolução burguesa e mantém o problema agrário (SOUZA, 2014, p. 55).

²⁸ O ajuste neoliberal na América Latina ocorre de forma feroz e contextualizado, em cada país, com suas especificidades, mas seus efeitos são refletidos no agravamento da desigualdade, exclusões sociais e reformas (SOARES, 2009).

organismos internacionais - Banco Mundial - BIRD e Fundo Monetário Internacional - FMI - determinando regras e normas econômicas aos países periféricos no pacote de ajuste fiscal, tais como: abertura ao capital estrangeiro, redução de taxas fiscais, redução de impostos, globalização econômica, acumulação flexível do capital²⁹, novos modelos de produção, desintegração do bloco socialista, consenso de Washington, política de educação para todos, programa de privatização e flexibilização do trabalho, pois “[...]os eventos sinalizaram uma nova era, de crise aguda do capital” (ANTUNES, 2015, p. 189). Todas essas mudanças no modelo econômico se tornaram importantes para a visibilidade da questão agrária, no qual, percebemos a expansão da agropecuária e do agronegócio, além dos grandes empreendimentos na produção de energia na Amazônia, fatores que desencadearam impactos no cenário agrário do país, ou seja, são ações promovidas pelo Estado que não estão desconectados dos fenômenos sociais globais.

As mudanças sociais, políticas e econômicas provocadas pelos ciclos da crise do capital revelam a vertente do papel do Estado para aplicação das políticas públicas agrárias ao campo, compreendendo que “[...] as transformações no espaço rural no Brasil partindo do pressuposto de que a reforma agrária tem que ser entendida como uma política pública com responsabilidade dos atores públicos” (BUAINAIN, 2008, p. 322). Esse posicionamento do autor apresenta-se verticalizado, uma vez que, os atores das políticas públicas são os movimentos sociais do campo que precisam definir ações de interesses coletivos para a classe trabalhadora e, em contraposição, Ianni (2004) expõe que o Estado busca garantir os privilégios da classe burguesa e aos donos do poder, sendo a essência da aglutinação, funcionando “[...] como agente do processo produtivo [...] opera no nível da infraestrutura, diretamente no processo de formação do capital, isto é, de acumulação capitalista” (IANNI, 2004a, p. 240). Logo, para promover transformação, as políticas públicas precisam partir do movimento camponês com a participação dos segmentos sociais do campo por meio de projetos e propostas aos gestores do poder público como ação tática de resistência a ordem.

Compreender a política pública como responsabilidade dos atores públicos e agentes do Estado, tendo em vista que seu papel é justamente organizar, planejar, aplicar projetos e ações para favorecer os grupos dominantes e o arrefecimento das contradições sociais do espaço rural, cuja finalidade é a manutenção da estrutura agrária, visto que, sua

²⁹ De acordo com István Mészáros o capital apresenta um processo sociometabólico de adaptação e acumulação, no qual, ele denomina de Acumulação flexível de capital definido como “competição fundamental ou absoluta entre capital e trabalho, pois ao fazer-se a si próprio mais avançado e flexível, o capital *em si* melhorava sua posição competitiva *vis-à-vis* ao trabalho por um período histórico tão longo quanto as novas relações de mercado pudessem manter seu progresso (MÉSZÁROS, 2011, p. 538).

operacionalização se dá através do aparelho estatal capitalista evidenciada pela lógica reprodutiva do patronato. Desse modo, é preciso garantir a participação efetiva da sociedade civil organizada na construção das políticas públicas para limitar o poder do Estado burguês, promover dentro da sociedade política (GRAMSCI, 2001) ação tática e estratégica de enfrentamento às práticas neoliberais, mesmo com o imperativo absoluto da expansão do capital, que por via de regra, desde a derrocada do socialismo real com o “desmoronamento das chamadas sociedades de socialismo” (MÉSZÁROS, 2011, p. 73), assistimos a escalada do capitalismo como corrente hegemônica em todas as esferas da sociedade.

A dinâmica neoliberal capturada pela reforma agrária de mercado, definida por Pereira (2010) de um conjunto de programas implementado pelo Banco Mundial na formulação de políticas para o campo, proporcionou através do domínio do capitalismo global (HARVEY, 2011), a influência da política neoliberal consolidada pelos organismos internacionais - BIRD e FMI - organizando a ação estatal em duas frentes opostas: A primeira, foi realizada através das políticas públicas agrárias para populações do campo com o discurso de modernização na produção da agricultura familiar, promovendo o acesso de recursos financeiros para produtores, agricultores e trabalhadores rurais, capitalizando-os ainda mais e tornando-os agentes do capital. A segunda foi o resultado dessas políticas no processo de despolitização dos movimentos sociais do campo e repressão à classe trabalhadora camponesa na luta pela terra, acentuado pela crise estrutural do capital, cuja necessidade é se reproduzir em diferentes espaços rurais. No campo, o capitalismo se expande,

A partir da década de 1990, o capitalismo entra numa nova fase em todo o mundo, agora dominado pelo capital financeiro e por grandes corporações transnacionais. Essa fase ficou conhecida como neoliberalismo, e se impôs também na economia brasileira. Esse novo estágio do capitalismo globalizado e dominado pelo capital financeiro teve enormes influências e consequências na organização da agricultura brasileira. A partir desse período, com a “liberdade total aos movimentos do capital”, empresas transnacionais vieram para o Brasil e passaram a controlar primeiro as agroindústrias de insumos, como fertilizantes e agrotóxicos, depois as fábricas de máquinas agrícolas e, concomitantemente as agroindústrias de alimentos nos diferentes setores (STÉDILE, 2011, p.27).

Ainda nesse sentido, Pereira (2010a) apresenta a mesma reflexão sobre a nova fase do modelo capitalista no mundo, ao considerar que:

De fato, o conjunto atual de políticas pró-mercado de terras – no qual se insere o Modelo de Reforma Agrária de mercado – foi desenhado e vem operando a partir de limites e pressões estabelecidos pelas políticas de ajustes e pelas contrarreformas

estruturais capitaneadas pelo FMI e o Banco Mundial. Existe, pois uma cadeia de determinação que alicerça a elaboração do modelo de reforma agrária de mercado e delimita a sua operacionalização dividida em dois itens. O primeiro aborda as políticas de ajuste estrutural e as reformas de segunda geração, as quais subordinam e orientam a formulação de programas e projetos específicos do Banco Mundial para as demais áreas, dentre as quais a agrária. O segundo aborda o enfoque do Banco Mundial pró-mercados de terras, que hegemonizou o debate internacional ao longo dos anos 1990 no campo das políticas públicas voltadas para o espaço agrário, e a visão sobre o papel do Estado daí decorrente (PEREIRA, 2010a, p.36).

Com base em Pereira (2010) evidenciamos a expansão das reformas estruturais dos organismos internacionais como agentes do capital, uma vez que, as transformações sociais ocorridas em escala mundial com a expansão do capitalismo e o “fim do bloco socialista” abriram caminho para cartilha neoliberal, em que o poder do Estado se torna reduzido, agindo como regulador da política de financiamento. A esse respeito, Lustosa (2012) destaca que “[...] o Estado interventor atuava como protagonista na implantação e gestão de políticas agrárias e agrícolas, viabilizando o padrão de modernização e o tratamento da questão agrária. Com o esgotamento desse padrão de regulação, introduzem políticas neoliberais” (2012, p. 168), em que o capitalismo no espaço rural vai definindo regras, normas, ideologias e valores a serviço da agroexportação.

A questão agrária no Brasil está consolidada na tessitura latifundiária do capitalismo agrário, ou seja, se apropria da força de trabalho, ora escrava com a mão de obra negra, ora assalariada com mão de obra camponesa, transformando a força de trabalho em mercadoria para apropriação de lucro e acúmulo de mais capitais. Essa relação tornou-se a base fundante da sociedade agrária burguesa, conforme Marx (2017) destaca no livro “*O Capital: a crítica da economia política*” expondo como ocorre a lei geral da acumulação capitalista, a composição do capital e a relação entre proprietários e assalariados, pois,

Assim como a reprodução simples reproduz continuamente a própria relação capitalista – capitalistas de um lado, assalariados de outro – a reprodução em escala ampliada, ou seja, a acumulação, reproduz a relação capitalista em escala ampliada – de um lado, mais capitalistas, ou capitalistas maiores; de outro, mais assalariados. A reprodução da força de trabalho, que tem incessantemente de se incorporar ao capital como meio de valorização, que não pode desligar-se dele e cuja submissão ao capital só é velada pela mudança dos capitalistas individuais aos quais se vende, constitui, na realidade, um momento da reprodução do próprio capital. Acumulação do capital é, portanto, multiplicação do proletariado (MARX, 2017, p.690).

No modo produção capitalista, a questão agrária apresenta duas forças - lutas de classes - completamente antagônicas, em que latifundiários possuem os meios de produção

através da terra e os trabalhadores vendem sua força motriz para produção de riqueza através da mais-valia. Portanto, revelamos à contradição, o oposto, a luta de classe entre latifundiários e camponeses, entre burgueses e proletários, representando o motor das transformações históricas da sociedade “[...] na luta das duas classes que emerge com o desenvolvimento da classe trabalhadora” (MARX, 2011, p. 797). Desse modo, a questão agrária se constituiu como alicerce do sistema capitalista e consolidou os valores ideológicos latifundiários, porém, Marx (2017) afirma que o capital em si apresenta suas contradições, bem como a luta pela ocupação da terra, a organização dos trabalhadores rurais em sindicatos, os movimentos sociais, os conflitos sociais, a conscientização política e o enfrentamento ao modelo agrário. De acordo com Lessa (2011) e Mészáros (2011) esse modelo de produção através da capacidade de se autorreproduzir, mesmo com as contradições, avança vertiginosamente para expansão incontrolável de mais capitais.

As evidências postas por Prado Júnior (2000), Ianni (2004), Martins (2002) e Pereira (2010) mostram que a materialidade da questão agrária não deixa dúvida sobre o processo histórico que concretizou a formação da sua estrutura, baseada na agroexportação monocultora, no uso de forças produtivas do trabalho escravo e assalariado, tanto no campo como na cidade, ou seja, o capitalismo agrário despontou a formação de uma elite rural concentrada, dominante, hereditária, fisiológica e articuladora de políticas agrárias que garantissem a manutenção da estrutura social no campo direcionado ao mercado.

Os fatos sociais evidenciados a partir das crises do capitalismo, em 1929 e 1970 (HOBSBAWM, 1977), a reorganização produtiva criou capacidade de reprodução e acumulação, caso revelado com o início das políticas neoliberais no mundo, pois o domínio das políticas agrárias de mercado ganha força para garantir a posse de terras e a desmobilização dos movimentos sociais (FRIGOTTO, 2010; PEREIRA, 2010). Ou seja, as políticas agrárias tem a finalidade de promover a execução de diferentes projetos agropecuários e agroindustriais através de incentivos fiscais para expansão do capital estrangeiro em áreas estratégicas, tais como: a política do Estatuto da Terra em 1964; o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo a Agroindústria do Norte e Nordeste – PROTERRA, em 1971; o Programa Especial para o Vale do São Francisco – PROVALE, em 1972; o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA, em 1974 e o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste – POLONORDESTE, em 1974.

À luz de Prado Júnior (2000), Ianni (2004), Martins (2010) concluímos que a exposição concreta sobre a questão agrária está visceralmente atrelada ao modelo econômico

a serviço do capital, envolvendo o binômio entre Estado e sociedade, burgueses e proletários, latifundiários e camponeses, que se enfrentam em permanente luta dos contrários através da participação dos movimentos sociais em conflitos rurais, na disputa pela terra, na expansão de empresas estrangeiras e grandes propriedades de terras na produção de commodities³⁰ para exportação. Portanto, trata-se dos oprimidos enquanto “[...] sujeitos da ação libertadora e mediação da ação transformadora” (FREIRE, 2005, p. 72), que possam se organizar enquanto classe social consciente de si e do mundo, isto é, uma ação política radical, “[...] o proletariado tornar-se uma *classe para si* [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 918) através da formação do pensamento crítico na base do movimento social, promovendo luta por distribuição de terras, direitos sociais, formação política e ruptura latifundiária. Em síntese, significa garantir a ampliação do debate da política nacional da reforma agrária popular, não para atender o mercado, mas para resistência e destruição do capital.

1.2. REFORMA AGRÁRIA: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ATENDER O CAPITAL

O debate sobre reforma agrária no Brasil representa em si, uma contraposição como política pública por meio dos seus diferentes atores. De um lado, representa a garantia do acesso dos trabalhadores sem-terra à propriedade, a redução da pobreza, as condições para produção de alimentos na pequena propriedade e o direito à vida digna no campo, por outro, representa a ação do Estado institucional como o gerenciador de políticas agrárias, seja nos aspectos legais e práticos, a viabilidade de garantir nos assentamentos rurais as condições objetivas das famílias do campo. Eis aqui a contradição afirmada pela corrente marxista, por compreender o Estado como instrumento de dominação criado para manter o *status quo*, simbolizando a essência do poder da classe dominante e o aparelho ideólogo a serviço do capital, pois,

Cada passo no desenvolvimento da burguesia foi acompanhado por um progresso político correspondente [...] desde o estabelecimento da grande indústria e o mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva do Estado

³⁰ Commodities é o termo utilizado para se referir aos produtos de origem primária que são transacionados nas bolsas de mercadorias. São normalmente produtos em estado bruto ou com pequeno grau de industrialização, com qualidade quase uniforme e são produzidos e comercializados em grandes quantidades do ponto de vista global, portanto são produtos que funcionam como matéria-prima produzida em larga escala e que podem ser estocados sem perda de qualidade, sendo que possuem baixo valor agregado como produto de exportação, como petróleo, suco, carnes, café, soja, ferro, cacau, etc. Acesso em 20.10.2018. <https://www.agrolink.com.br/.../a%20produção%20de%20soja%20no%20Brasil%20>

representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 2008, p.25).

Portanto, se o Estado emerge na garantia do direito à propriedade privada, logo tem por função a repressão e a opressão. Essa oposição simboliza a luta histórica dos sujeitos do campo despossuídos dos meios de produção e do capital, considerando que por vias legais o Estado é o promotor das políticas públicas para o campo, pois suas ações estão atreladas ao modelo de produção capitalista e a grande burguesia latifundiária. Nesse sentido, pensar sobre o modelo de reforma agrária que o país precisa, com debate de distribuição de terras, garantia de financiamento para produção agrícola aos pequenos produtores rurais, condições de acesso aos serviços sociais básicos (saúde, educação, moradia e transporte) perpassa primeiro pela discussão dos movimentos sociais populares do campo e a construção de uma política pública nacional agrária que caminha de encontro aos interesses monopolistas do latifúndio e do agronegócio. É uma grande ilusão, pois,

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde é na medida em que os antagonismos de classe não podem objetivamente ser conciliados. E reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (LENIN, 2017, p.09).

Ainda nesse sentido, Mézáros (2011) expõe de forma clara que o Estado nasce da exigência do próprio capital em assegurar e proteger a produtividade do sistema ao afirmar,

Em sua modalidade histórica específica, o Estado moderno passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado. O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar – deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação coercitiva puder ajustar aos últimos limites sociometabólicos do capital – a falta de unidade em todos os três aspectos referidos na seção anterior (MÉSZÁROS, 2011, p.107).

No mesmo sentido, Harvey (2011) também corrobora ao afirmar,

A confluência do poder estatal e das finanças que rejeita a tendência analítica de ver o Estado e o capital como claramente separáveis um do outro. Isso, não significa que o Estado e o capital tenham constituído no passado ou agora uma identidade, mas que existem estruturas de governança (como o poder sobre a confecção de moeda real no passado e os bancos e Ministério do Tesouro hoje) nas quais a gestão do

Estado para criação do capital e dos fluxos monetários torna-se parte integrante, e não separável, da circulação do capital (HARVEY, 2011, p.47).

A assertiva revela o papel do Estado diante do sistema capitalista, as contradições das políticas públicas frente ao aparelho estatal, uma vez que, sua função é regulamentar e legitimar o capital no sistema produtivo. O debate da reforma agrária apresenta-se como discussão dialética, na medida em que envolve a necessidade da compreensão da totalidade da realidade, a mediação entre sujeitos e o conflito de classes sociais. Ora, se o Estado é o provedor da política pública para reforma agrária no atendimento as necessidades sociais básicas dos trabalhadores camponeses, e se ele também é o provedor do capital e da manutenção dos interesses capitalistas, essa lógica representa uma contradição entre dois extremos, o que evidencia de forma clara que a reforma agrária pensada a partir de um projeto dos atores políticos representantes da esfera estatal se traduz, sem efetividade na prática, em promover a ruptura da estrutura social, mas sim, de garantir o *status quo*. Afirmamos que a ação do Estado ao propor políticas agrárias, está em sua origem, ideologicamente travestida no viés de mercado para atender as demandas do próprio capital como forma de superação de suas crises. Portanto, o que se propõe compreender é exatamente a relação entre a crise estrutural do capital e a reforma agrária de mercado como política estatal, pois,

Nos primeiros anos da década de 1990, por razões econômicas e políticas, a reestruturação capitalista neoliberal parecia não ter limites. A economia mundial vivia uma nova onda de expansão financeira. Com a implosão do chamado socialismo real, a transição para o capitalismo ocorria na ex-União Soviética e no leste europeu sem qualquer gradualismo. No oriente Médio, a Guerra do golfo mostrava, entre outras coisas, que a “abertura dos mercados e a vitória da democracia” seriam cobradas, inclusive militarmente, pelos Estados Unidos. Na América latina, essa reestruturação ocorria com ainda mais força, impulsionada pelo novo bloco de poder que surgia do manejo da crise da dívida externa e das políticas de liberalização. Em poucos anos, uma série de governos eleitos passaram a se comprometer firmemente com a implementação neoliberal. Por outro lado, os planos de integração econômica subordinada da região á economia norte-americana caminhava a passos acelerados, a começar pelo Tratado Norte Americano de Livre Comércio – NAFTA³¹, iniciado em janeiro de 1994, àquela altura, exceto Cuba,

³¹ O North American Free Trade Agreement (NAFTA), que une Canadá, México e Estados Unidos desde 1994, é uma inovadora experiência de integração econômica regional que tomou forma em várias etapas. Primeiramente, com a negociação de um acordo bilateral de livre comércio entre EUA e Canadá, aprovado em 1998 e que teve início no ano seguinte. Em 1990 o México passou a negociar um acordo bilateral com os EUA e logo o Canadá adentrou nas discussões, de forma que em 1992 o texto do acordo trilateral estava pronto e assinado pelos líderes dos três Estados. O NAFTA foi a primeira experiência de integração Norte-Sul e já se passaram 16 anos desde sua implantação. O PIB do México em 2009, de US\$ 1, 7 trilhões (paridade do poder de compra) o coloca como a 11ª maior economia do mundo e a segunda da América Latina, após a economia brasileira. A análise desta experiência pode ser útil para avaliações de integrações do tipo Norte-Sul que venham a ser proposta ao Brasil e à América Latina. Acesso em 25.03.2019 <https://maxwell.vrac.puc-rio.br/5230/5230>.

todos os governos da região estavam alinhados a plataforma neoliberal (SAUER; PEREIRA, 2006, p.14).

O Brasil está na lógica do modelo neoliberal. As políticas de Estado para reforma agrária seguem um modelo para atender o mercado e políticas públicas alinhadas ao Banco Mundial, com normas e regras adotadas que, não visa resolver as questões sobre o quadro de pobreza, de concentração fundiária e exploração em que vivem os trabalhadores e trabalhadoras rurais, mas potencializar o modelo agrícola dominante de grandes empresas agropecuárias e agronegócio, na chamada “revolução verde”³². Essa é a lógica, uma verdadeira contradição. Uma política reformista caricaturada e travestida de política pública democratizante propondo mudanças macropolíticas e macroeconômicas no campo, quando na verdade representa em termos práticos, a capacidade das ações no processo de alienação dos trabalhadores, despolitização dos movimentos e desconstituição da classe proletária rural, perpetuando o campo sob o domínio do capital (MARTINS, 2000; IANNI, 2004a; SAUER, PEREIRA, 2006; FELICIANO, 2006).

Verificarmos essa realidade no governo Fernando Collor (1990-1992), com o início das privatizações e acentua-se com o governo Fernando Henrique Cardoso – FHC quando iniciou a ampla privatização de vários setores da economia brasileira, enquanto no cenário rural, adotou a reforma agrária de mercado através da implantação de vários projetos para o campo, nos quais destacamos: Projeto Lumiar, Projeto Casulo, Projeto Célula da Terra, Pronaf e Procerá. Embora cada projeto tenha características diferentes, o que não pretendemos nos debruçar sobre a análise de cada um deles, considerando suas especificidades, mas em linhas gerais, evidencia que são políticas agrárias ajustadas ao modelo neoliberal que foram denominados pelos movimentos sociais como programa de reforma agrária de mercado estabelecido entre o governo federal (Estado) e o Banco Mundial (mercado) (SAUER; PEREIRA, 2006; PEREIRA, 2010; FELICIANO, 2006). O Quadro abaixo expõe as características dos principais projetos:

Quadro 1: Projetos criados no governo FHC

| Projeto | Período | Finalidade |
|---------|-----------|---|
| Lumiar | 1997-2000 | Trata-se de um projeto de apoio ao desenvolvimento sustentável com o objetivo de viabilizar os assentamentos tornando-os unidades estruturadas e inseridas de forma competitiva no processo de produção, voltadas para o mercado e integradas a dinâmica do desenvolvimento regional. |

³² A revolução verde foi a expansão do agronegócio através de insumos para produção agrícola e novas formas e técnicas de produção no campo.

| | | |
|--|-----------|---|
| | | <p>Construir equipes de assistência técnica e capacitação para orientar o desenvolvimento dos assentamentos.</p> <p>Desenvolver metodologias e estratégias de ação com foco no desenvolvimento de uma assistência técnica adequada as necessidades dos assentamentos.</p> <p>Introduzir tecnologias mais adequadas para o desenvolvimento da qualidade de vida dos assentamentos, dos processos produtivos e do acesso aos mercados.</p> <p>Implantar e gerir sistemas de informações técnicoeconômicas com mecanismos de comunicação adequados à cultura dos assentados.</p> <p>Construir um fundo de financiamento regular para os serviços de assistência técnica, capacitação e supervisão do desenvolvimento dos assentamentos.</p> |
| Casulo | 1997-2012 | <p>Geração de emprego e renda na periferia dos núcleos urbanos.</p> <p>Aproveitamento de áreas existentes no entorno dos núcleos urbanos.</p> <p>Necessidades de integração competitiva da agricultura familiar ao processo de abertura dos mercados.</p> <p>Necessidade de contribuir para o processo de descentralização das ações do poder público, através de parcerias entre prefeituras municipais, instituições governamentais e Ongs.</p> <p>Importância da gestão participativa da assistência técnica e capacitação como fatores determinantes na viabilidade socioeconômica dos projetos.</p> |
| Célula da Terra | 1997-2002 | <p>Oferecer uma carta de crédito cooperativo de um novo modelo de política fundiária, integrada ao mercado e sem depender do governo em todas as etapas do processo.</p> <p>Criar condições para agricultores sem terra produzir através de financiamento para a compra da terra, com prazo de pagamento de 20 anos através do INCRA que fará convênios com o Banco do Brasil e bancos regionais, como o do Nordeste, que vai operar o programa.</p> <p>A Cédula da Terra poderá ser ampliada para qualquer empreendimento, inclusive, incorporadores privados e organizações não governamentais.</p> |
| Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) | 1996-2019 | <p>Destinado aos segmentos sociais do campo.</p> <p>Política para o fortalecimento da produção agrícola direcionada as famílias de trabalhadores do campo.</p> <p>Potencializar a agricultura familiar através de pequenos financiamentos aos trabalhadores do campo.</p> <p>Estimular a geração de renda e melhorar o uso da mão de obra familiar por meio de financiamento de atividades e serviços rurais agropecuários e não agropecuários desenvolvidos em estabelecimento rural ou em áreas comunitárias.</p> |
| Propera (Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária) | 1986-1999 | <p>Garante recursos subsidiados, sendo que metade dos quais o assentado não terá que devolver ao governo, para financiar todo o processo produtivo: custeio da lavoura, investimentos e pagamento da quota-parte na cooperativa do assentamento a que pertence.</p> <p>O Propera passou a cumprir suas finalidades, com a destinação de dez por cento dos recursos dos Fundos Constitucionais do Nordeste, Norte e Centro-Oeste e com o aumento da dotação no Orçamento Geral da União, o programa tem como gestores financeiros os Bancos do Brasil, do Nordeste e da Amazônia.</p> <p>Em 1995, foram aplicados R\$ 89 milhões, que beneficiaram cerca de 18 mil famílias assentadas. Em 1996, o volume de recursos cresceu 144%: foram R\$ 213 milhões, que financiaram 42 mil famílias. Para 1997, a verba prevista foi R\$ 250 milhões - quase 20% a mais do que no ano passado - com atendimento de 50 mil famílias.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INCRA (2018) e em (FELICIANO, 2006).

Observamos que os projetos supramencionados têm como base o financiamento de capitais provenientes dos acordos entre o Governo Federal e o Banco Mundial apresentando duas questões básicas a serem resolvidas: A primeira seria o arrefecimento dos movimentos

populares e a desarticulação das pressões sociais camponesas que se tornavam latentes naquele momento histórico, principalmente o MST, constituindo “[...] um processo de despolitização da luta camponesa” (FELICIANO, 2006, p. 77). A segunda refere-se ao Estado que precisava garantir a plataforma neoliberal na década de 1990 com ajustes e reformas, fazendo do espaço institucional um instrumento essencial para despolitização da luta no campo, uma vez que, “[...] era ideal para o Bird testar o seu novo modelo de reforma agrária de mercado, pois, havia uma enorme demanda por terra” (SAUER; PEREIRA, 2006, p. 176). Essas políticas são apresentadas pela classe dominante de forma ideológica, distorcendo os reais fatores que provocam desigualdade, expropriação e exploração no campo, sendo ações e propostas intencionais de caráter paliativo para atender demandas do capital, cooptando lutas e mobilizações.

A dinâmica do modelo de produção capitalista através do neoliberalismo passa a ser implantada na Europa e na América Latina, conduzindo políticas públicas agrárias no viés do mercado, posicionamento sustentado também por Maria das Graças Lustosa (2012), ao afirmar que as mudanças no mundo do trabalho rural apresentam-se como reforma agrária de mercado, ampliando as atividades agropecuárias e agroindustriais, visto que,

Vivemos, portanto, um período em que a agricultura, em seus avanços tecnológicos, cada vez mais se integra á lógica do mercado, numa interconexão estreita com a indústria. As transformações atuais do capitalismo alteram a divisão do trabalho vigente no contexto da grande indústria, tornando obsoleta a separação entre estes dois setores produtivos em busca de recomposição de suas necessidades e possibilidades históricas. Essas mudanças ocorrem em diferentes setores, econômicos, de produção, e no campo social, nas bases técnicas de produção, bem como nos processos de organização nas reformas e no caráter do trabalho os quais são colocados em questão (LUSTOSA, 2012, p. 91-92).

É exatamente a lógica do capital que se confirma nesse contexto histórico neoliberal, ao afirmar que o modelo de reforma agrária se organiza com a crise estrutural do capital, pois “a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes” (MÉSZÁROS, 2011, p. 107), ou seja, é a transição de um modelo já esgotado para reorganização do capital de expandir agora com o agronegócio e agroindústria. Deste modo, Sauer e Pereira (2006) também apontam para o mesmo caminho ao analisar sobre a reforma agrária de mercado nos países da América Latina e Brasil, ao afirmar,

O modelo de reforma agrária de mercado do Banco Mundial (BIRD) encontrou, no Brasil, a partir de 1996, as condições ideais para sua implementação, as quais abarcavam desde a orientação de uma coalização de poder interessada em promover uma contrarreforma radial do Estado (diminuindo gastos com políticas sociais e descentralizando responsabilidades) até a necessidade de criar políticas governamentais capazes de conter a pressão social advinda das lutas históricas por acesso a terra (SAUER; PEREIRA, 2006, p.173).

Esse modelo acentuou ainda os problemas existentes, bem como: a concentração latifundiária, a expansão do agronegócio, o aumento dos conflitos rurais, a desigualdade social, o êxodo rural e principalmente a formação de mão de obra excedente no campo, permitindo que o Estado desenvolvesse políticas agrárias compensatórias para atender demandas do capital.

As considerações construídas pelos autores revelam que o uso da terra, o modelo agrário capitalista, a concentração fundiária, as relações de poder, o papel do Estado, a burguesia latifundiária e a ideologia do capital³³ são fatores que estão relacionados à discussão da reforma agrária ao impor o caráter das reformas no meio rural, definida por Feliciano (2006) em três espaços de dominação e controle dos territórios rurais: o institucional, o legal e o imaginativo. A luta pela reforma agrária popular não simboliza apenas a desconstrução da concentração fundiária, mas a resistência ao capitalismo com seus diversos polos de poder, ao considerar a dinâmica dos movimentos sociais populares do campo no processo de organização política, enquanto luta de classes, bem como, a construção de um projeto contra-hegemônico de enfrentamento as elites agrárias e de ruptura com o capitalismo rural.

O impacto social no campo através dos resultados das políticas agrárias de mercado tem revelado um problema, quando apresentamos o número de famílias assentadas na região Norte e o número de empresas capitalistas instaladas na Amazônia no mesmo período, percebemos a materialidade das contradições no espaço amazônico.

³³ As discussões sobre o conceito de ideologia e capitalismo encontram-se nos livros de István Mészáros “A teoria da alienação em Marx, O poder da ideologia e Filosofia, Ideologia e Ciência Social” expondo o caráter ideológico em que se fundamenta a estrutura do capital e suas formas dominantes no mundo (MÉSZÁROS, 2011, 2014).

Tabela 1: Números de assentamentos rurais entre 1990 a 2002

| Número de Famílias | | | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|----------|--------------------------------|----------|------------------|----------|
| Brasil/Região/ Estado | Assentamentos rurais | % | Famílias Assentadas | % | Área (ha) | % |
| Brasil | 8.620 | 100 | 1.015.918 | 100 | 77.001.370 | 100 |
| Norte | 1.920 | 22,3 | 437.456 | 43,1 | 57.137.003 | 74,2 |
| Acre | 144 | 1,7 | 26.433 | 2,6 | 5.116.255 | 6,6 |
| Amazonas | 122 | 1,4 | 47.703 | 4,7 | 25.771.897 | 33,5 |
| Amapá | 38 | 0,4 | 12.440 | 1,2 | 2.120.387 | 2,8 |
| Pará | 1.027 | 11,9 | 254.509 | 25,1 | 18.040.883 | 23,4 |
| Rondonia | 165 | 1,9 | 52.076 | 5,1 | 3.277.454 | 4,3 |
| Roraima | 51 | 0,6 | 20.138 | 2,0 | 1.575.598 | 2,0 |
| Tocantins | 373 | 4,3 | 24.157 | 2,4 | 1.234.529 | 1,6 |

Fonte: Censo Agropecuário (2017); INCRA (2018).

A Tabela expõe o número de famílias em assentamentos rurais efetivados na região Norte, no período de maior expressão de políticas neoliberais como vertente da dinâmica do capital na América Latina e no Brasil que se dá através da política de assentamentos rurais (GALEANO, 2018; PEREIRA, 2010; OLIVEIRA, 1993), que por sua vez, entra em tensão com a expansão das empresas privadas no interior da Amazônia, contribuindo nas disputas por terras, conflitos sociais, formação de mão de obra barata e exploração do trabalho no campo. Essa realidade também se repete nos governos do Partido dos Trabalhadores - PT quando chegam ao poder, visto que, sua política governista se apresentou contraditória com o novo projeto nacional em defesa da classe trabalhadora e na prática se concretizou o mais do mesmo. Defendia a criação de assentamentos rurais para ocupações de famílias com acesso ao financiamento para produção da agricultura familiar no campo e permitiu a instalação dos megaempreendimentos na Amazônia, um contraste perceptível ao verificar a expansão de empresas privadas nesse período, conforme aponta o Quadro 02:

Quadro 2: Empresas instaladas na Amazônia entre 1990 a 2006

| Empresa | Local | Área/exploração | Empresa | Local | Área/exploração |
|----------------|--------------|------------------------|----------------|--------------|------------------------|
| ICOMI | BRA | Manganês | VALE | BRA | Mineração |
| AMCEL | BRA | Celulose | ANGLOAMERICAN | ING | Mineração |
| ENTRERIOS Com. | EUA | Mineração | CBMN | BRA | Ferro/alumínio |
| ALCOA | BRA | Alumínio | ALUNORTE | BRA | Alumínio |
| BHP-BILLITON | AUS | Mineração | MAGNESITA | HOL | Manganês |
| NIPPON AMAZON | JAP | Mineração | VOTORANTIN | BRA | Ferro/Níquel |
| CONVAP | BRA | Mineração | BUNGE | EUA | Oleaginosos |
| STEEL | BRA | Engenharia | CARGILL | EUA | Pecuária |
| SHELL S/A | ING | Alumínio | MRN | BRA | Mineração |
| NOVONOR | BRA | Engenharia | USIMINAS | BRA | Mineração |
| NIBRASCO | JAP | Mineração | BRF | BRA | Alimentícios/carnes |
| SUZANO | BRA | Celulose | SLC | BRA | Agronegócio/grãos |

Fonte: Revista Exame (2018), Revista Forbes (2018), OLIVERIA (1993).

O Quadro expõe a realidade da expansão do capitalismo na Amazônia que avança em dois sentidos, na isenção de incentivos fiscais para cadeia produtiva sem nenhuma contrapartida e na exploração predatória dos recursos naturais, promovendo a espoliação dos povos tradicionais e a utilização da força de trabalho através de grandes empreendimentos que se tornaram cada vez mais avassaladores no processo de acumulação de capital, através da produção de soja em áreas de florestas e cerrado, na extração de minérios, na expansão do agronegócio e na construção de usinas hidrelétricas para produção energética. O Mapa 01 expõe os empreendimentos na produção de energia elétrica na Amazônia Legal brasileira:

Mapa 1: Produção de energia elétrica na Amazônia Legal



Fonte: Aneel (2018)

Os dados revelam a capacidade de mutação do sistema capitalista na perspectiva neoliberal, sendo que a Amazônia representa o cenário propício do monopólio do capitalismo relacionado à exploração dos recursos naturais, materiais e humanos no processo de acumulação flexível do capital e nas novas formas das relações de produção no meio rural, sob constante vigilância, repressão e violência, tornando um trabalho cada vez mais selvagem, destrutivo e alienado as relações sociais capitalistas, pois “[...] as condições da cruel competição e da implacável exploração capitalista, sem qualquer apelo ao ideal ontológico e

ético da autoestima humana produtor de bom trabalho” (MÉSZÁROS, 2011, p. 509). Esse fato tornou-se evidente com a criação do polo industrializado no norte do país como a Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA³⁴, em 1967, através da política de isenção fiscal, evidenciada no aumento de capital estrangeiro e exploração de trabalhadores urbanos em áreas de industrialização no coração da Amazônia, ou seja, constituiu-se um polo mecanizado para atender demandas de imigração para a Amazônia em um país subdesenvolvido dependente, isto é, na periferia do capital (OLIVERIA, 2007). A essa questão o autor destaca que,

Situada no coração da Amazônia, Manaus, capital do estado do Amazonas, comporta uma zona franca criada com base nos incentivos fiscais amparados pelos Decreto-lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967. À época, o regime militar, recém-instalado no país, atraiu capital de grandes empresas multinacionais para região. Nesse período, estava sendo gerado o que se convencionou chamar de “milagre econômico”. O processo de industrialização em Manaus deu-se de forma relativamente rápida, com deslocamento não só de capitais, mas também de matérias-primas de fora da região. Com o advento da criação da Zona Franca de Manaus – ZFM e a conseqüente oferta de empregos na indústria, a cidade cresceu desordenadamente. O reflexo de tal situação vem causando sérios impactos regionais, principalmente pela ausência de políticas públicas direcionadas ao atendimento aos novos habitantes, além do total abandono da zona rural desse imenso estado (OLIVERIA, 2007, p.48).

A iniciativa da instalação do polo industrial urbano na Amazônia ocorre por meio dos incentivos de instalação de diferentes indústrias em vários estados da região Norte ao estabelecer a territorialidade do capital, contribuindo para “[...] instituir uma prática tipicamente capitalista no meio rural” (STÉDILE, 2013, p. 173). Esse cenário chegaria à exaustão, funcionando como uma verdadeira panela de pressão que explodiria a qualquer momento em detrimento da alta concentração de terras, exploração dos trabalhadores, expropriação dos recursos naturais e expansão das fronteiras do capital (BECKER, 1990). Ou seja, o cenário agrário perpassava pela estratégia de ocupação com políticas desenvolvimentistas vinculadas ao capital e a terra, resultando em impactos devastadores para

³⁴ A Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA é uma autarquia vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio Exterior que administra a Zona Franca de Manaus-ZFM, com a responsabilidade de construir um modelo de desenvolvimento regional. A ZFM foi idealizada e criada pela Lei nº 3.173 de 06 de junho de 195, dez anos depois, o governo federal, por meio do Decreto –Lei Nº288, de 28 de fevereiro de 1967 ampliou essa legislação e reformulou o modelo, estabelecendo incentivos fiscais por 30 anos para implantação de um pólo industrial, comercial e agropecuário na Amazônia. Foi instituído, o atual modelo de desenvolvimento, que engloba uma área física de 10 mil km², tendo como centro a cidade de Manaus e está assentado em incentivos fiscais e extrafiscais, instituídos com o objetivo de reduzir desvantagens locais e propiciar condições de alavancar o processo de desenvolvimento da área incentivada. Acesso em 08 de janeiro de 2019, www.suframa.gov.br.

o espaço amazônico, tais como a explosão de conflitos de terras em quase todos os estados do Norte, fato evidenciado no relatório da Comissão Pastoral da Terra - CPT³⁵ ao afirmar que “[...] o novo marco político da reforma agrária brasileira, cujos reflexos passaram a ser sentidos com a criminalização das ocupações, a exclusão dos assentados e asfixia econômica dos movimentos” (BRASIL, 2002, p. 7), revelando as tensões e conflitos no campo.

Não obstante, antes de expor os inúmeros conflitos, destacamos os resultados na disputa pela terra, casos como o massacre de Corumbiara-RO, em 1995, Eldorado dos Carajás-PA, em 1996 e de Pau d’Arco em Redenção – PA, em 2018, revelam na prática a materialidade nociva desta política agrária alinhada ao capital:

Deparamo-nos com uma continuidade estrutural, a coexistência da modernização com a permanência dos conflitos agrários no Brasil, marcados pelas "mortes anunciadas", pelos assassinatos e pelas chacinas: de 1985 até 1996, ocorreram 33 chacinas na área rural, com 195 mortes (Fonte: CPT), sendo as mais conhecidas, a de Corumbiara, em Rondônia, e a de Eldorado dos Carajás (Pará). A expansão da inovação agropecuária e dos complexos agroindustriais coexiste com a manifestação de "trabalho escravo" e o recurso ao suplicio do corpo (SANTOS, 2000, p.05).

Mais uma vez o domínio do capital com suas formas de controle do trabalhador é camuflado pelo discurso da modernização do campo e da flexibilização da legislação, isto é, o processo de ocupação da Amazônia por empresas capitalistas evidenciaram na plataforma da reforma agrária de mercado um terreno fértil para expansão de capitais e ampliação das margens de lucros, fatos que são constatados nos dados sobre os conflitos de terras, pois revela um crescimento exponencial dos conflitos de terras no país, conforme o relatório da CPT.

Tabela 2: Números de Conflitos de terras no campo entre 2000 e 2016

| Conflitos de terras | 2000 | 2002 | 2004 | 2006 | 2008 | 2010 | 2012 | 2014 | 2016 |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Ocorrências de conflitos | 174 | 495 | 752 | 761 | 459 | 638 | 861 | 793 | 1079 |
| Ocupações | 390 | 184 | 496 | 384 | 252 | 180 | 238 | 205 | 194 |
| Acampamentos | 00 | 64 | 150 | 67 | 40 | 35 | 35 | 20 | 22 |
| Assassinatos | 20 | 43 | 37 | 35 | 27 | 30 | 34 | 36 | 58 |
| Total de conflitos | 564 | 743 | 1398 | 1212 | 751 | 853 | 1067 | 1018 | 1295 |

Fonte: Dados da CPT (2017, 2020)

³⁵ O Relatório da Comissão pastoral da Terra expõe que houve um crescimento dos conflitos rurais no Brasil desde a década de 1990, chegando a uma queda entre 2008 e 2010, tornando a crescer nos anos posteriores (CPT, 2017).

O que verificamos exposto na Tabela 02 é o crescimento das ocorrências de conflitos no campo como resultado das políticas agrárias associadas ao capitalismo através da implantação dos projetos de assentamentos na Amazônia e a abertura do capital estrangeiro por meio dos projetos agropecuários financiados pelo Estado, o que representa um verdadeiro saque dos recursos naturais e ampliação da violência para populações do campo. A esse respeito Oliveira (1993) destaca que,

Os conflitos sociais no campo tendem a aumentar como consequência natural da enorme contradição que existe em nosso país: de um lado, vastas extensões de terras inaproveitadas e apropriadas por latifúndios; de outro, enormes contingentes populacionais de trabalhadores que sabem e podem trabalhar a terra, mas são impedidos de fazê-lo (OLIVEIRA, 1993, p.63).

Ariovaldo de Oliveira (1993) corrobora ao afirmar que a expansão dos problemas do campo tem como pano de fundo a apropriação de terras por empresas privadas para ampliação do capital, representando expansão da grilagem, posse, concentração de terras e formação de latifúndios, tornando a agricultura camponesa sob a égide do domínio do capitalismo monopolista, fazendo da região amazônica um espaço para reprodução e expansão incontrolável de acumulação. A Tabela 03 expõe a concentração latifundiária no país.

Tabela 3: Áreas de Estabelecimentos Rurais 1985 a 2006 no Brasil

| Estrato de área | Áreas dos estabelecimentos rurais (ha = hectares) | | |
|-------------------------------|---|-------------|-------------|
| | 1985 | 1995 | 2006 |
| Total | 374.924.421 | 353.611.246 | 329.941.393 |
| Menos de 10 há | 9.986.637 | 7.882.194 | 7.798.607 |
| De 10 ha a menos de 100 há | 69.565.161 | 62.693.585 | 62.893.091 |
| De 100 ha a menos de 1.000 há | 131.432.667 | 123.541.517 | 112.696.478 |
| 1.000 ha a mais | 163.940.667 | 159.493.949 | 146.553.218 |

Fonte: Dados do IBGE (2010). Censo Agropecuário 2006.

O avanço do capitalismo nas novas fronteiras agrícolas tornou-se mais devastador, principalmente com a política de reforma agrária de mercado do Banco Mundial (PEREIRA, 2010), limitando qualquer debate em defesa da reforma agrária popular. As tentativas de implantação do projeto de reforma agrária popular em momentos históricos distintos não consolidou o debate na construção dessa política agrária para o país, mesmo com o crescimento dos movimentos sociais populares no campo, pelo contrário, as elites agrárias cooptaram mobilizações através da dinâmica do mercado de terras e das contrarreformas estruturais no espaço rural, cuja principal finalidade era atuar “[...] onde o nível de tensão social possa atingir níveis elevados [...]” (PEREIRA, 2010, p. 40). De acordo com Pereira

(2010a, 2010b) as diretrizes do Banco Mundial para o campo se concretizam em efetivar um pacote de reformas aos países pobres e em desenvolvimento para o alívio da pobreza, a eliminação das contradições entre capital e trabalho, a despolitizar os sujeitos do campo e a subordinação da agenda agrária ao circuito da acumulação do capital. Desse modo, as políticas agrárias implantadas no Brasil, tais como: Estatuto da Terra (1964)³⁶ e o I Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA (1985) não atingiram seus reais objetivos, contribuindo para surgimento de mobilizações camponesas em todo o país, principalmente na década de 1990, pois:

Esse processo de ocupação em sentido amplo é preciso destacar a luta de interesses econômicos do grande capital estrangeiro na região. Assim, as políticas públicas na Amazônia apresentam duas vertentes fundamentais que precisam ser analisadas criteriosamente quando se discute sobre ocupação, grandes projetos e assentamentos, pois para a autora ocorreram duas frentes: de um lado a implantação de colônias agrícolas para os trabalhadores rurais sem terras e de outro, a implantação de grandes projetos industriais e agropecuários. Com isso fica claro perceber as tensões e os conflitos na região Norte entre latifundiários e trabalhadores rurais, em que revela a exploração e a expropriação dos recursos da Amazônia utilizando a força de trabalho dos diferentes sujeitos do campo para atender os interesses do capital estrangeiro (BECKER, 2005, p.98).

Ainda nesse sentido, Stédile (2013) expõe que essa realidade na explosão dos movimentos sociais do campo, em que a mídia pouco deu visibilidade, era resultado exatamente desta nova organização do modo de produção, a saber, que:

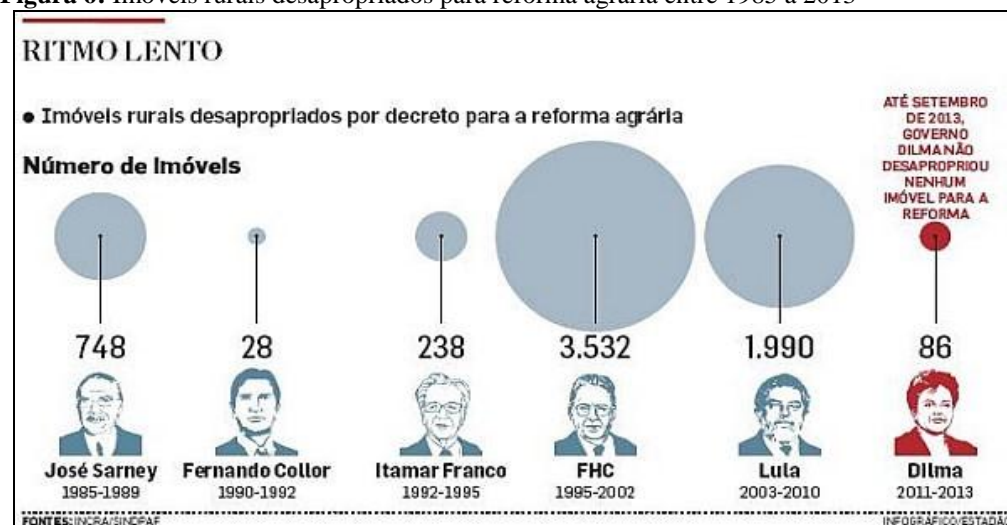
Para a burguesia brasileira, não precisava fazer reforma agrária para desenvolver o capitalismo, para desenvolver o mercado interno, porque o modelo de capitalismo que se adotou aqui, nessa forma dependente, mas acoplada aos interesses dos monopólios e das multinacionais, foi perfeitamente viabilizado com a estrutura de propriedade concentrada que nós temos, não houve nenhum empecilho nesse sentido. Ao contrário, fato de existirem grandes propriedades facilitou que se implantasse de maneira mais rápida o crédito rural, que se implantasse uma modernização mais rápida, mecanização e a monocultura. **Primeiro vocês sabem, é a acumulação** – o capitalismo permanentemente está acumulando, reinvestindo e aumentando seu próprio negócio [...] **O Segundo movimento do capital, consequente desse primeiro, é a concentração.** O capitalista não fica mais

³⁶ O Estatuto da Terra foi criado em 1964, durante o governo João Goulart, em que o Estado buscava garantir o direito ao acesso à terra para quem nela vive e trabalha e as metas estabelecidas pelo Estatuto da Terra eram basicamente duas: a execução de uma reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura, mas, podemos constatar que a primeira meta ficou apenas no papel, enquanto a segunda recebeu grande atenção do governo, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento capitalista ou empresarial, pois “a especificidade do Estatuto da Terra reside no fato de conter duas tendências contraditórias: uma, claramente ‘distributivista’, voltada para a democratização da propriedade da terra, e outra, ‘produtivista’, ou capitalista, e concentradora, que prevaleceria na década de 1970, quando da chamada ‘modernização conservadora’ da agricultura” (MENDONÇA, 2010, p. 42).

satisfeito em acumular dentro da sua própria empresa [...] **O terceiro movimento do capital que aconteceu, que foi levado para o campo, foi o movimento de centralização**, ou seja, o capitalista não se contenta apenas com seu negócio. Além de ter outras propriedades que comprou na fase da concentração, ele começa então a atuar em vários setores, não só na agricultura, mas no comércio, na indústria, no capital financeiro (STÉDILE, 2013, p. 374 -375, grifo nosso).

A afirmação do autor expõe de forma clara a dinâmica do capitalismo no campo e sua capacidade destrutiva, uma vez que, o esboço do projeto de reforma agrária popular, pensado com a participação dos trabalhadores do campo, não se concretizou na década de 1990, pelo contrário, foi potencializada a política de reforma agrária de mercado sob orientação do Banco Mundial. De acordo com Pereira (2010), mesmo com um total de 10.000 mil famílias assentadas durante o governo FHC (DATA LUTA, 2017), foi o período que mais promoveu desocupações de terras através de decretos institucionais, tendo como significado a ação concreta do alívio das tensões sociais no campo e a adoção ao receituário neoliberal como estratégia de implementação do conjunto de políticas, conforme expõe a Figura 06.

Figura 6: Imóveis rurais desapropriados para reforma agrária entre 1985 a 2013



Fonte: INCRA(2014)

Somente em 2004, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é implantado o II Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA (2004) que, em termos práticos, não garantiu êxito no que se refere a promover a ruptura da estrutura agrária do modelo produtivo capitalista, mas ampliou os recursos destinados ao campo provocando uma série de problemas, entre eles: endividamento dos agricultores familiares, despolitização da luta política, manutenção da concentração fundiária, conflitos agrários e êxodo rural, isto é, o

plano não faz nenhum tipo de enfrentamento ao sistema capitalista, pelo contrário, teve como finalidade a ampliação da produção de commodities agrícolas do país ao afirmar que “o cenário de retomada do crescimento econômico é de expansão das exportações agrícolas [...]” (PNRA, 2004, p. 07).

Mediante a conjuntura histórica da reforma agrária no Brasil apresentamos o problema por meio das políticas públicas agrárias desenvolvidas nos últimos anos que estiveram vinculados aos interesses das elites agrárias e do agronegócio, tais como: o Estatuto da Terra, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária - IBRA³⁷, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola – INDA e o I e II PNRA. Essas políticas agrárias contrapuseram frente a uma reforma agrária popular, o que conduziu para organização de militâncias camponesas iniciarem reivindicações em prol de políticas agrárias, nos quais destacaram a proposta de reforma agrária alinhada à classe trabalhadora do campo das diferentes organizações, tais como: Partido Comunista Brasileiro – PCB, Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar – CONTRAF, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, Organização das Cooperativas Brasileiras - OCB e Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Embora haja divergências nos ideais dos movimentos sociais na luta pelo projeto de reforma agrária, entendemos que as políticas públicas representaram mudanças superficiais e insuficientes para ruptura da estrutura agrária, pois estão organizadas no modelo agrário, visando o agronegócio e os interesses burgueses. Portanto, o próprio PNRA apresentava duas vertentes³⁸, a do governo e a dos movimentos sociais, fatores que gerariam tensões e conflitos.

Não se trata aqui de travar um embate sobre o PNRA e suas contradições, mas perceber que as políticas agrárias estão atreladas aos interesses capitalistas, isto é, “[...] um conjunto de ações organizadas sob o enfoque pró-mercados de terras” (PEREIRA, 2010, p. 54). Para corroborar com as afirmações do autor, Mendonça (2010, p. 93) assegura que a proposta de reforma agrária estava “envolvendo não apenas latifúndios ou agroindústrias, mas setores liberais, o movimento dos trabalhadores rurais vinha crescendo acirrando as tensões entre aqueles segmentos que polarizavam o princípio da reforma agrária” prevalecendo os

³⁷ De acordo com Feliciano (2006) durante o Regime Militar foram criados vários órgãos para atender a questão agrária no país, entre eles destacam-se o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA, ligado as questões de Reforma Agrária e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola- INDA, direcionado as políticas agrícolas para o desenvolvimento rural. Entretanto, em 1970, com o Decreto-lei 1.100/70, o IBRA e o INDA foram extintos, sendo substituído pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária – INCRA, ligado ao Ministério da Agricultura (FELICIANO, 2006, p. 36-37).

³⁸ Para Carvalho Filho (2004) o II Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA apresentou duas vertentes diferentes, uma alinhada ao capitalismo no campo e a outra direcionada a regulação social através de políticas públicas para as populações do campo na tentativa de arrefecer as contradições (CARVALHO FILHO, 2004).

interesses do capital. Nesse sentido, Prado Júnior (2000) também concorda, ao legitimar que a grande exploração capitalista é extensa e que se configura no centro das atividades rurais brasileiras acentuando a polarização rural, pois,

A distinção exprime a diferenciação de classes em que se divide a população rural: de uma parte os grandes proprietários interessados unicamente no produto principal que constitui o seu negócio, e organizado em função dele o empreendimento que dirigem [...] de outra parte está a população trabalhadora, que naquela estrutura não participa senão na qualidade de fornecedora ou potencial de mão-de-obra (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 50).

Partindo da concepção dos autores, houve tensões entre aqueles que defendiam uma proposta de reforma agrária voltada para categoria dos trabalhadores rurais e aqueles que defendiam o latifúndio para o agronegócio. O problema central em questão é: A reforma agrária no Brasil se caracterizou como uma política pública alinhada ao modelo neoliberal para atender o mercado e ao grande capital ou podemos evidenciar que as políticas públicas agrárias resolveriam os problemas de conflitos, distribuição de terras, produção agrícola e condições de vida dos trabalhadores do campo? E mais, até que ponto as políticas públicas para o campo seriam capazes de prover mudanças estruturais e articulação dos movimentos sociais populares do campo amplificando a capacidade de mobilização social e ruptura do poder ideológico³⁹ do capitalismo no espaço rural?

A finalidade aqui não é encontrar resposta sobre o problema da reforma agrária, mas tecer análise acerca da relação com o mercado, no qual se constituiu um modelo pautado nos princípios neoliberais, uma vez que, “[...] as ações capitalistas se consolidaram através das contrarreformas estruturais, o mercado de terras e a redefinição do Estado no âmbito agrário” (PEREIRA, 2010, p. 83), constituindo-se a estrutura contemporânea da espoliação na América Latina e no Brasil (GALEANO, 2018). Assim, o Estado corroborou em dois aspectos básicos, por um lado, deixou de garantir as condições mínimas de sobrevivência dos trabalhadores do campo na Amazônia deixando-os a própria sorte, servindo de força produtiva para o capital, e por outro, incentivou, com reduções fiscais, a instalação de oligopólios para exploração dos recursos naturais e produção agropecuária sobre os grandes projetos desenvolvidos na Amazônia. A esse respeito Oliveira (1993) afirma que:

³⁹ Para Chauí (1996) o poder ideológico é um ideário histórico, social e político que oculta à realidade e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade e a dominação política (CHAUÍ, 1996).

Os primeiros projetos agropecuários aprovados pela SUDAM datam de 1966, e entre eles destacam-se os projetos da: Cia. de desenvolvimento Sul do Pará CODESPAR, localizada em Barreira do Campo, no município de Santana do Araguaia (PA); Cia. Agropastoril do Araguaia (Fazenda Santa Fé), também localizada no município de Santana do Araguaia; Cia. Agropecuária Nazareth, em Conceição do Araguaia (PA); Agropecuária Suiá-Missu S/A, localizada no antigo distrito de São Felix. Em 1967, aprovados outros projetos: Arrossenal Agropecuária e Industrial S/A, Mutum Agropecuária (MT), Mutum Agropecuária S/A, em diamantino; Cia. Do Desenvolvimento do Araguaia – CODERARA, no município de Luciara (MT), hoje pertencente ao município de Santa Terezinha (MT) e etc. (OLIVERIA, 1993, p.68).

Observamos na exposição de Oliveira (1993) a chegada de grandes empresas para o desenvolvimento capitalista na Amazônia em diferentes áreas de exploração de forma intensa e predatória, nos mais diversos setores de produção: madeira, pecuária, mineração, indústria e serviços. Desse modo, afirmamos que o Estado através das políticas públicas de caráter capitalista permite o acesso à exploração e expropriação dos recursos naturais por meio de grandes empresas, em contrapartida, o INCRA promove a distribuição e loteamento de terras para os trabalhadores rurais em diferentes locais da Amazônia com o discurso de apoio com condições básicas de permanência no campo, legitimando a espoliação dos recursos naturais e o domínio da classe trabalhadora para o capitalismo dependente.

O capitalismo dependente na América Latina e no Brasil é explicitado por Florestan Fernandes (1975) no livro “*Capitalismo Dependente e classes sociais na América Latina*”, por Virginia Fontes (2010) com o livro “*O Brasil e o capital-imperialismo*”, por Vânia Bambirra (2013) com o livro “*Capitalismo dependente latino-americano*” e pela tese de doutoramento de Roberta Traspadini (2016) “*Questão Agrária, imperialismo e dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas e velhas encruzilhadas*”. De acordo com Fernandes (1975), Fontes (2010), Bambirra (2013), Traspadini (2016) e Oliveira (2007) a teoria do capitalismo dependente tem relação conjuntural no debate da reforma agrária e nas políticas públicas para o campo, contribuindo no entendimento da formação e organização do modelo agrário brasileiro sob a égide da expansão do capitalismo na periferia do globo.

O cenário da estrutura fundiária revela o desafio de compreender a dinâmica do campo, em particular na Amazônia, tendo como resultado a luta de classe, de um lado, empresas capitalistas juntamente com o aval do poder estatal, do outro lado, os trabalhadores rurais que precisam da terra para sobrevivência, revelando consequências na realidade do campo: exploração, mão de obra excedente, altos índices de desigualdades sociais e conflitos

agrários. Essa contradição é responsável pela formação desordenada de cinturões de miséria⁴⁰ nas áreas de assentamentos rurais e superexploração dos povos do campo, obrigando-os a se deslocarem para grandes centros urbanos, em que, o trabalho assalariado, o agronegócio e as forças produtivas do capital, apresentam um cenário contraditório e complexo, principalmente com o neoliberalismo gerenciado pelos organismos multilaterais, em que políticas agrárias são ferramentas de enfraquecimento da luta política e materialização do capitalismo agrário (OLIVEIRA, 1993; 2007).

Discutir reforma agrária, repensar a organização da luta dos movimentos sociais frente ao grande capital, criar estratégias para enfrentamento da sua reprodução no espaço rural, identificar a materialidade da exploração, acumulação e dominação, expõem as necessidades básicas dos sujeitos do campo, tais como: assistência social, saúde, educação, incentivo a produção rural, regularização de terras, transporte para produção, manutenção de estradas vicinais e distribuição de terras, fatores que servirão para reprodução de mais capital, pois, “[...] o modelo de produção do campo consiste em perpetuar e manter as estruturas existentes das velhas oligarquias rurais, os interesses dos grandes latifundiários e as políticas públicas agrárias direcionadas aos interesses do capital” (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 225). Desse modo, a conscientização da classe trabalhadora do campo por meio da ação política consciente e revolucionária será capaz de enfrentar as estruturas agrárias capitalistas e promover a luta por uma sociedade mais justa e igualitária *no e do* o campo. A esse respeito Harvey (2011), no livro “*O enigma do capital e as crises do capitalismo*”, aborda a incapacidade de o capital superar suas contradições, sendo é preciso potencializar a capacidade de respostas das massas em afirmarem que esse modelo produtivo está esgotado, considerando que,

Uma política revolucionária capaz de enfrentar o problema do interminável acúmulo do capital composto, e finalmente desligá-lo como principal motor da história humana, requer uma compreensão sofisticada de como ocorre a mudança social. O fracasso dos esforços passados para construir um socialismo e um comunismo duradouros tem de ser evitado e lições dessa história extremamente complicada devem ser aprendidas. No entanto, a absoluta necessidade de um movimento revolucionário anticapitalista corrente também deve ser reconhecida. O objetivo fundamental desse movimento é assumir o comando social sobre a produção e distribuição de excedentes (HARVEY, 2011, p.185).

⁴⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD revela que o Brasil está entre os países mais desiguais do mundo em termos de distribuição de renda. (STÉDILE, 2010, p. 39).

A guisa da conclusão mostra que não houve, nem de longe, a efetivação da política de reforma agrária no Brasil, uma vez que, ela se dá em quatro pontos fundamentais, fabricados através da ampla participação dos movimentos sociais populares do campo, a saber: distribuição de terras para os trabalhadores do campo com política de assentamento rural; política pública de financiamento de baixo custo para produção agrícola camponesa; a desapropriação de grandes latifúndios de áreas produtivas e; garantia de um projeto de Educação do Campo pautada na formação política, consciência de classe e emancipação humana. Esses fatores expõe a correlação de forças entre classes sociais, isto é, a discussão histórica sobre o processo das origens agrárias do Estado brasileiro, revelando o poder do capital (IANNI, 2004a), uma vez que, “a exploração do proletário constituía o eixo do sistema econômico da sociedade burguesa” (MARX, 2017, p. 33). O confronto entre capital e trabalho no tecido social, principalmente na resistência a estrutura e superestrutura do modo de produção, se dá na organização da classe proletária, pois de acordo com Harvey (2011, p. 185) é preciso uma “[...] política revolucionária capaz de enfrentar o problema do incontrolável acúmulo do capital composto, e finalmente, desligá-lo como principal motor da história humana, requer uma compreensão sofisticada de como ocorre à mudança social”, isso faz germinar o embrião que possibilita a ruptura do modelo agrário capitalista, considerando que ele – o capital – não é passivo de ser controlado no processo de apropriação, exploração e acumulação (MARX, 2017; MÉSZÁROS, 2011; HARVEY, 2011, ALVES, 2007), ocorrendo a partir da organização política dos movimentos sociais populares do campo (GOHN, 2014), na constituição de um projeto popular anticapitalista, cujo objetivo é o controle social da produção e distribuição coletiva do excedente. Eis o desafio!

1.3. MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES DO CAMPO CONTRA O CAPITALISMO AGRÁRIO

As contradições do capitalismo no campo revelam que há uma relação intrínseca entre reforma agrária e Educação do Campo, visto que, foram os movimentos sociais através da organização política que lutaram para conquistar os direitos sociais e enfrentar a opressão do capital. Apontamos com base em Gohn (2014) a importância dos Movimentos Sociais Populares do Campo - MSPC no processo histórico da política agrária, na luta pela terra como eixo central do debate da reforma agrária e no protagonismo da educação campesina, uma vez que, as conquistas relacionadas no âmbito rural, especialmente nas políticas públicas agrárias para o campo, incluindo a Educação do Campo, se deram exatamente em virtude da

organização política dos MSPC, no enfrentamento do modelo de educação rural e nas pressões ao sistema capitalista. Diante da nova conjuntura política, social e econômica, tiveram autonomia e resistir de forma tática e estrategicamente em confrontar o modelo de produção, mostrando a capacidade da reprodução do capital e seus antagonismos, emergindo a luta de classe e o combate à superestrutura do Estado capitalista (MARX, 2017; MÉSZÁROS, 2011; GRAMSCI, 2001).

O MSPC e a Educação do Campo são indissociáveis na construção da resistência e luta contra o capital, isto é, se complementam nas relações sociais e saberes produzidos historicamente no modo de produção com a terra, sendo importante frisar que as conquistas sociais alcançadas são resultados da ação política na ocupação dos espaços na sociedade civil contra os donos do poder e o Estado patrimonialista destacado por Faoro (2001) na sua obra *“Os donos do poder: a formação do patronato brasileiro”* sustentando a tese que a formação social e os fundamentos políticos do Brasil foram constituídos nas bases do patrimonialismo pois “[...] a persistência secular da estrutura patrimonial [...] em fase progressiva, da experiência capitalista [...]” (FAORO, 2001, p. 822). Desse modo, Faoro (2001) afirma que essa “realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo” (FAORO, 2011, p. 866). No opomos a narrativa de Faoro (2001), pois consideramos que o patrimonialismo é na verdade o resultado da estrutura do próprio capital que se acomoda no aparelho estatal, legitimando as relações de fisiologismo político e práticas clientelistas. Portanto, a luta na defesa dos direitos sociais básicos, tais como: direito a terra, moradia, trabalho, educação, saúde, segurança alimentar, autonomia política, liberdade de expressão, etc., embora se constituem nos limites do capital, encontram-se materializadas na luta de classes, nas contradições sociais, distanciando-se de qualquer viés patrimonialista. Essa contradição, como diria Marx (2017) é o motor que impulsiona a luta entre proletários e burgueses, camponeses e latifundiários, promovendo transformações no espaço rural, pois:

Por sua natureza, a sociedade burguesa está assentada em uma contradição insanável. A forma do trabalho, que lhe dá origem – a compra-e-venda de força de trabalho – leva à produção da desigualdade social. Esta é uma determinação insuperável nos limites da sociedade burguesa. Não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua autorreprodução através da exploração do trabalho. Por outro lado, a reprodução do capital exige, também, e ao mesmo tempo, a instauração da igualdade formal. Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza (TONET, 2012, p.80).

A natureza da sociedade burguesa é a contradição, a produção do oposto, que ocorre com a negação da liberdade, produzida pela opressão e dominação. No bojo deste antagonismo encontra-se a resistência dos oprimidos (FREIRE, 1967), uma vez que, é nas relações sociais produtivas que o MSPC define ações e estratégias de enfrentamento à concentração latifundiária capitalista, através da construção de um projeto de Educação do Campo contra-hegemônico as políticas neoliberais, possibilitando uma formação político-emancipatória aos povos do campo.

A organização do MSPC se constituiu ao logo da história através dos conflitos de classes e das contradições, uma vez que, ao analisar a dialética do espaço rural, tomamos como ponto de partida a realidade social vivenciada no Regime Militar – 1964-1985, pois foi exatamente nessa conjuntura da história agrária brasileira que três movimentos sociais importantes surgiram: as Ligas Camponesas⁴¹ entre as décadas 1960 e 70, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG⁴² e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terras – MST⁴³ na década de 1980 e 1990, surgindo como resistência às ações de empreendedorismo no campo que se tornavam potencializadoras do mercado. Não há dúvida, que a dinâmica do MSPC alicerçou a base de resistência e oposição a hegemonia do capital.

O protagonismo do MSPC como instituição social orgânica e política, a partir da realidade da história agrária, tem lutado pelo direito à educação no meio rural e ao acesso à escolarização das populações do campo através das políticas educacionais para garantir construção de escolas, aquisição de recursos didáticos, merenda escolar e formação de professores, pois se torna o instrumento fundamental de contraposição às elites agrárias (MUNARIM, 2010). Não pretendemos discutir os aspectos históricos e as divergências entre os diferentes movimentos, até porque cada um possui sua historicidade, singularidade e corrente política, mas apontar como ocorreu o embrião da organização do MSPC através da

⁴¹ Ligas Camponesas - Movimento organizado pelos camponeses e liderado por Francisco Julião.

⁴² A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG tem mais de 50 anos de fundação e atualmente possui 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAG) com mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) filiados, compõe o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), que luta pelos direitos sociais dos homens e das mulheres do campo, da floresta, dos rios que são agricultores (as) familiares, acampados (as) e assentados (as) da reforma agrária, assalariados (as) rurais, meeiros, comodatários, extrativistas, quilombolas, pescadores artesanais e ribeirinhos. Acesso em 20 de março de 2019. <http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=227&nw=1>.

⁴³ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST nasceu no sul do país através do seu 1º Encontro Nacional, realizado em 1984, ganhando amplitude maior, estendendo-se por todo o território nacional. Sua principal bandeira de luta é contra o latifúndio e a concentração de terras, em defesa da democratização do acesso a terra, esse bem comum, de todos, cuja propriedade é injustamente concentrada e que por isso precisa ser redistribuída por meio de uma reforma agrária. A reforma agrária é esta vista pelo MST como solução não só à desigualdade e à injustiça sociais, mas aos diversos problemas da população rural brasileira, tais como: desemprego, pobreza, fome, violência e analfabetismo (BERTERO, 2006, p. 54).

luta por um projeto popular do campo na defesa do direito à educação, ou seja, foi possível fazer emergir uma educação popular (STRECK, ESTEBAN, 2013) com articulação, participação e luta pautada em três planos: Resistências às políticas neoliberais, enfrentamento à concentração latifundiária e o projeto popular da Educação do Campo.

O primeiro plano se refere à resistência ao modelo do neoliberalismo que surge com o esfacelamento do *Welfare State* e com o fortalecimento do capitalismo no campo, evidenciado de forma incipiente na década de 1970 com a crise estrutural do capital, (HARVEY, 2011; MÉSZÁROS, 2011), tornando-se mais evidente nos anos 90 com a expansão do projeto neoliberal capitaneada pela política do Banco Mundial (PEREIRA, 2010; SOARES, 2009). É exatamente neste contexto que o MSPC se organizou na defesa dos direitos sociais e na luta contra o capitalismo, isso porque, era evidente que a cadeia produtiva do campo atendia interesses do mercado, visto que, “[...] a produção atende as exigências do capital no sentido de incorporar segmentos produtivos” (LUSTOSA, 2012, p. 96). Não à toa que várias políticas de financiamento para agricultura foram implantadas naquele momento histórico para trabalhadores camponeses na tentativa de capitalização e mecanização no campo, sempre com o discurso ideológico de modernização do trabalho para expansão da produção agrícola, tornando uma agricultura empreendedora ruralista, pois “[...] as relações sociais no campo organizam-se grandemente determinadas pelo desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo” (IANNI, 2004a, p. 161).

O segundo plano aborda o MSPC na articulação de ações e estratégias de políticas agrárias, no que se refere ao processo de construção de um projeto contra-hegemônico, com envolvimento das diferentes entidades e movimentos sociais protagonizados pelo MST, Contag, CPT e PCB na supressão das diferentes formas de opressão. A esse respeito,

O movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra, também conhecido como movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutura e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro [...] Hoje o MST está organizado em 22 Estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste encontro de 1984 e ratificados no I Congresso Nacional, realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2011, p.01).

Para Caldart (2011) o protagonismo de resistência ao capitalismo no campo se dá com os movimentos sociais. A organização política como ação permanente dos MSPC para

compreender a totalidade do modo de produção capitalista, definindo estratégias para resistência e luta contra a estrutura agrária, definida por Caldart (2004) em momentos,

O primeiro momento é o da articulação e organização da luta pela terra para construção de um movimento de caráter nacional; o segundo momento é o do processo de constituição do MST com uma organização social dentro do movimento de massas; e o terceiro movimento, o atual, é o da inserção do movimento de massas e da organização social MST na luta por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil (CALDART, 2004. p.96).

O posicionamento de Caldart (2004) expõe a importância do movimento social na articulação e organização política como mobilizador das massas na participação política e social na construção de um projeto popular. Por fim, o terceiro plano refere-se à construção de um projeto popular de educação campestre discutida na base do MSPC, uma vez que, não conseguiram propor na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) a Educação do Campo como modalidade de ensino, com seus próprios artigos na legislação, fato que também pode ser constatado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs que não discutiu nenhuma proposta específica para o campo. Nesse contexto, a expansão do neoliberalismo contribuiu para implantação de políticas públicas, tanto para o meio rural, quanto para educação básica, alinhada ao mercado, e na contraposição o MSPC buscava organizar um projeto educativo de oposição à educação rural através do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária-ENERA, pois,

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária (ENERA) aconteceu em Brasília, nas dependências da Universidade de Brasília, em julho de 1997, com a participação de 534 delegados, de 22 estados e 46 convidados de universidade e outras instituições educacionais [...] No ato de encerramento o MST foi convocado pelas outras entidades presentes a chamar um encontro de educadores de todo o meio rural, o que acabou acontecendo em 1998, com a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo (ENERA, 2014, p. 7).

Nesse embate, as tensões se ampliariam, sendo idealizado nos anos 90 um projeto de Educação do Campo para os povos do campo por meio da realização de debates, seminários e conferências (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). A discussão acerca da participação do MSPC frente à problemática agrária precisava envolver, de forma efetiva, diferentes categorias rurais – agricultores familiares, ribeirinhos, proletários rurais e camponeses – na construção da luta coletiva, algo que pode ser verificado nas ocupações de terras pelo MST, embora sejam rotulados como invasores e criminosos, continuaram na luta pelos direitos

sociais e por políticas públicas de Estado. O MSPC tem revelado na prática, a resistência dos trabalhadores na conquista do direito a terra para produção agrícola que possa garantir melhores condições de vida no campo, contribuindo para construção desse novo espaço social, visto que, são formas de garantir alguma coisa para a população, pois a sociedade capitalista utiliza a educação como mecanismo de controle social e político, visto que, “[...] o capitalismo, como base econômica social, precisou utilizar várias formas para conter a sociedade” (BORGES, 2012, p. 90).

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil, o MSPC ganha envergadura na realização do Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais realizado em 1985, agora com novos atores nos movimentos sociais, como a Central Única dos Trabalhadores - CUT, o Partido dos Trabalhadores - PT, fato que levaria a discussão sobre o I PNRA do Brasil. É importante frisar que essa discussão se daria no contexto da crise do socialismo no mundo e da nova geografia do capitalismo, ganhando relevo com políticas econômicas neoliberais, organização do Estado Mínimo e a dinâmica de poder do capital que passa a “[...] delinear a nova arquitetura do poder na fase do capitalismo global [...] processo que se materializou na crise brasileira mais recente [...]” (DOWBOR, 2017, p. 11).

Nesta conjuntura, dois polos de poder estão em disputa, de um lado, às pressões do MSPC diante da crise social, promovendo discussões para construção do projeto educacional do campo, do projeto de reforma agrária popular e de políticas públicas agrárias, de outro lado, as políticas neoliberais em curso, usadas como ferramentas na expansão do capitalismo, ampliação do mercado de terras e fortalecimento do agronegócio. A aprovação do PNRA e as políticas agrárias – Proterra, Pronaf, Luminar, Cédula da Terra – funcionaram como política de arrefecimento das mobilizações sociais que eram latentes naquele momento, na tentativa de desarticulação política do MSPC, sem resolver as mazelas sociais do campo, a desigualdade social, a falta de assistência, o fortalecimento da agricultura familiar e melhorar as condições de vida da população rural no acesso a saúde e educação. Essa dimensão revela a estrutura da concentração latifundiária no país e o fantasma da democratização da terra no Brasil contribuindo para o *status quo* no campo, embora houvesse crescimento de movimentos sociais no campo, conforme revela o Quadro 03 sobre a expansão de movimentos sociais:

Quadro 3: Movimentos Sociais Populares do Campo

| Movimentos Sociais Populares do Campo | Sigla | Ano |
|--|--------------|------------|
| Movimento dos Agricultores Sem Terra | Master | 1963 |
| Fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura | Contag | 1963 |
| Comissão Pastoral da Terra | CPT | 1975 |
| Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra | MST | 1984 |
| Conselho Nacional do Seringueiro | CNS | 1990 |
| Movimento dos Atingidos por Barragem | MAB | 1990 |
| Movimento Nacional dos Pescadores | Monape | 1990 |
| Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais | MMTR | 1990 |
| Movimento de Mulheres Camponesas | MMC | 1990 |
| Movimento das Quebradeiras de Coco | MQC | 1990 |
| Movimento dos Pequenos Agricultores | MPA | 1990 |
| Movimento pela Libertação dos Sem-Terra | MLST | 1994 |
| Movimento Esperança Viva | MEV | 1996 |

Fonte: Construído com base nos autores (STEDILE, 2011, 2013; FELICIANO, 2008; LUSTOSA, 2012; MAIA, 2008; BUAINAIN, 2008).

A exposição do quadro torna evidente o crescimento dos movimentos sociais do campo, enquanto avança o projeto neoliberal e a expansão do capital no campo (PEREIRA, 2010, SOARES, 2009), tornando-se um espaço concreto de resistência e luta contra à execução do projeto neoliberal em curso no Brasil, ou seja, o MSPC é uma ferramenta central na construção teóricas concretas sobre as contradições do espaço rural, uma vez que, segundo Gohn (2014) as “[...] abordagens de Marx, Gramsci, Lefebvre, Rosa Luxemburgo, Lênin, Mao, etc., constitui uma das principais matrizes teóricas de análise que veio a influenciar a análise tida como clássica ou tradicional sobre os movimentos sociais no século XX” (GOHN, 2014, p. 27).

Diante das questões abordadas sobre o cenário agrário é possível compreender os fatores que conduziram para ampliação das desigualdades sociais, uma vez que, as políticas desenvolvidas pelo Estado atende o latifundiário e o agronegócio, enquanto a massa camponesa fica as margens da sociedade, à mercê de políticas paliativas que acentuam os problemas agrários. Nessa ótica, percebemos que ao longo dos séculos a concentração de terras permaneceu clara e evidente, conforme revelam dados estatísticos da CPT (BRASIL, 2020), onde a pequena propriedade de imóvel rural apresenta quantitativo de áreas rurais significativamente menores (FELICIANO, 2006), uma vez que, a realidade do campo permanece o coronelismo, o mandonismo, o poder dos latifundiários e os interesses ruralistas, o que nos conduz a questionarmos: Por que a desigualdade social no campo ainda não foi superada, tornando-se um desafio para as políticas agrárias no Brasil? Quais os espaços de poder conquistados pelo MSPC através da organização social e política que garantiram mudanças concretas no campo? É possível garantir políticas públicas que, de fato, atendam às necessidades dos trabalhadores rurais, dentro dos marcos do capitalismo agrário?

Desse modo, consideramos em termos conclusivos que o processo histórico da questão agrária brasileira está visceralmente estruturado no sistema orgânico do capital, desde a gênese da autonomia administrativa, passando pelo escravismo, o trabalho assalariado do campo, o patrimonialismo, a estrutura agrária, a educação rural, a redemocratização do país com novas formas de reprodução do capital (neoliberalismo) e nos governos petistas com expansão do agronegócio, visto que, o fenômeno social concreto do motor da história que é a luta de classe, revela a lógica da natureza do capital. A urgência em construir uma sociedade que possa transcender o capitalismo perpassa pelo MSPC, tendo um papel imprescindível na construção do projeto educativo contra-hegemônico, capaz de compreender de forma crítica a materialidade camponesa, capaz de promover ideias revolucionárias para os povos subalternos, construir uniformização do pensamento anticapitalista, ocupando espaços de poder na estrutura estatal, tomando novos posicionamentos na sociedade civil, identificando os valores ideológicos burgueses no campo, na tentativa de enfrentar a reprodução do capital.

Por fim, a transformação da ruralidade e sua estrutura social de base capitalista perpassam pelo projeto popular de campo e pelo projeto de Educação do Campo com formação política para emancipação humana em oposição à estrutura agrária. Essa é a estrutura orgânica da Educação do Campo, um movimento de natureza contraditória ao capitalismo agrário, tendo como pressuposto a participação do MSPC com efetivação concreta de fundamentos democráticos radicais, em diálogo permanente com diferentes segmentos, com ressignificação da materialidade dos valores culturais e com conscientização político-emancipatória, trilhando caminhos para superação da lógica do capital, resistindo às políticas neoliberais em marcha acelerada no âmbito educacional, na escola pública, na privatização e na despolitização do professor, tema que abordaremos na próxima seção.

SEÇÃO II: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA LÓGICA DO CAPITAL: EFEITOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Um grito de revolta preso na garganta
Que ecoa como um ruído contra o capital. Capitalismo não!
Uma vida não se compra, não se vende, não se ilude.
Cada um tem seu valor suas virtudes
Dinheiro, ganância, poder e exploração. Um grito que ecoa
Capitalismo não!
Seu dinheiro sujo, pra mim não tem valor.
Todo esse dinheiro financia o terror
Humanos desumanos estão ficando loucos
Em vez de se amarem uns odeiam os outros
Pra que tanto dinheiro
Pra que desigualdade por quê?
Se somos todos iguais. Capitalismo não!

Geração Suburbana

Em face da discussão das políticas públicas para a Educação do Campo na atualidade, nos conduz a pensar os elementos concretos intrinsecamente ligados à estrutura produtiva agrária, visto que, de acordo com Saviani (2011), Freire (1967) e Tonet (2012) afirmam que é através da educação escolar que temos possibilidade de consciência política e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade para compreender a realidade social permeada dos valores da classe dominante. Portanto, reforma agrária e Educação do Campo são categorias distintas em sua gênese, mas estão interligadas em seu processo histórico de luta de classes, totalidade e contradição, pois a negação da educação escolar aos trabalhadores rurais, aos camponeses e aos agricultores familiares é também a negação da luta pela reforma agrária popular⁴⁴. Se a afirmativa da reforma agrária está pautada no viés do mercado e se as políticas educacionais também caminham na mesma lógica, entendemos a educação como arena em disputa de poder e a necessidade urgente da construção de um projeto de educação popular contra-hegemônico ao capital (MÉSZÁROS, 2011). A análise das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo está fundamentada em Harvey (2008); Mézáros (2011); Frigotto, (2010); Gentili (2013); Gentili e Silva (2015); Sader e Gentili (1995); Santomé (2003); Lombardi e Sanfelice (2007); Antunes (2015); Bianchetti (2005); Soares (2009); Martins (2011); e Tommasi; Warde; Haddad (2003).

A tessitura da seção se dá através da conjuntura social, política e econômica que vivemos no cenário educacional, no qual constatamos o recrudescimento social de forma

⁴⁴ De acordo com Mendonça e Stédile (2010) o conceito de Reforma Agrária Popular surge para distinguir da plataforma de reforma agrária defendida pela classe burguesa, que passou a se apropriar do conceito para cooptar os movimentos de luta pela reforma agrária (MENDONÇA, STEDILE, 2010).

avassaladora no desmonte dos direitos trabalhistas, no estrangulamento do Estado, na ampliação da desigualdade social e na mercantilização da educação em todos os níveis, reflexos das políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas que foram estruturadas com base nas orientações dos organismos multinacionais sob a égide dos princípios da produção capitalista (DELORS, 1998).

Assim, definimos duas categorias fundantes: A primeira analisa a conjuntura das políticas educacionais no contexto da plataforma neoliberal através da crise estrutural do capital, impulsionada pelas reformas e ajustes fiscais para consolidação do Estado mínimo aos direitos sociais e do Estado máximo a expansão do capital. Para tanto, tomamos como base David Harvey (2008) no livro *“O neoliberalismo: histórias e implicações”* que discute as origens, diretrizes centrais e o modo de organização social do capitalismo em escala mundial com seus efeitos deletérios para sociedade global. Por conseguinte, realizamos o recorte do estudo direcionado a política do neoliberalismo na educação e seus efeitos nas reformas educacionais à luz de Pablo Gentili (2013) no livro *“Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação”* que discute as políticas educacionais no contexto neoliberal da América Latina e Brasil a partir da década de 1990, funcionando como orientações decisórias dos governos de países periféricos adotarem como regras fundamentais no controle dos gastos públicos, na eficiência da gestão e na qualidade total da educação.

Fundamentamos com o teórico de Jurjo Torres Santomé (2003) que estuda a entrada do neoliberalismo no sistema escolar transformando-o em mercado competitivo, reduzindo à concepção de educação a mercadoria e um bem de consumo, exposto no livro *“A educação em tempo de neoliberalismo”* que discute a crise do capital, a mercantilização do sistema educacional e o avanço da privatização da educação em todas as dimensões. Não há dúvida que o neoliberalismo busca a “mão invisível do mercado” (SMITH, 2009) como motor do desenvolvimento humano e a solução para os problemas da sociedade, ou seja, busca o favorecimento da propriedade privada, da competitividade, do individualismo, da transformação de direitos sociais em mercadoria e da educação como ferramenta para expansão do livre mercado (HARVEY, 2008, 2011; GENTILI, 2013; SANTOMÉ, 2003; BIANCHETTI, 2005; BEHRING, 2015; MARTINS, 2011; TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2003).

A segunda analisa o escopo do neoliberalismo e da educação em tempos de globalização econômica, isto é, a intrínseca relação na constituição das políticas educacionais para Educação do Campo dentro do contexto da expansão da plataforma neoliberal dos anos 1990 apresentando suas contradições. De um lado, o Estado e as políticas educacionais

efetivadas como instrumento de formação para o mercado, de outro, a classe trabalhadora articulada através dos movimentos sociais na construção do projeto de educação popular frente às contradições permanentes do capital (MARX, 2017). Tais elementos tornam possível o debate que tem como fundamento a concepção de autores sob a análise da materialidade do campo, princípios educativos, políticas educacionais e fundamentos epistemológicos da Educação do Campo, tais como: Miguel Gonzalez Arroyo (1999, 2011), Bernardo Mançano Fernandes (2011), Roseli Salete Caldart (2008, 2011), Monica Castagna Molina (2004, 2010), Marlene Ribeiro (2013), Antônio Munarim (2010), Marilsa Miranda de Souza (2014), Evandro Ghedin (2012), Heloísa Borges (2012), Arminda Mourão (2006), Ramofly Bicalho (2017) que analisam o movimento das políticas de Estado na transformação do cenário educacional para o campo. A Educação do Campo surge dos movimentos sociais materializado nas contradições do campo, isto é, nasce como resultado da negação dos direitos sociais, como enfrentamento a ideologia burguesa e em contradição a estrutura do capitalismo agrário à brasileira.

A seção tem como objetivo discutir os efeitos das políticas educacionais para o campo, desenvolvidas a partir dos anos de 1990, como resultado orgânico do modo de produção capitalista e da plataforma neoliberal materializada em ações realizadas pelo Estado na efetivação de políticas para a Educação do Campo no espaço rural, apresentando-se como ferramenta de manutenção da capacidade reprodutiva do capital, de regulação social e política compensatória sem contraposição a estrutura social agrária.

As discussões das políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e a construção de um projeto de educação popular do campo apresentam eixos temáticos diametralmente antagônicos e interesses de classes extremamente polarizadas “[...] uma contradição imanente à produção capitalista” (MARX, 2017, p. 291). Portanto, fundamento em Faleiros (1991), Behring (2015) e Boschetti, Behring e Lima (2018), apontamos quatro eixos fundamentais no processo de análise das políticas públicas sob a égide do neoliberalismo, cuja característica principal é a manutenção da estabilidade e conformidade do sistema capitalista, funcionando como regulador social, utilizado como estratégia do aparelho estatal para superação da natureza contraditória das relações sociais produtivas, ou seja, é o mecanismo de domínio dos instrumentos institucionais para garantir sua continuidade, legitimando a estrutura do tecido social capitalista. Assim, destacamos os seguintes eixos: (1) As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo no Brasil; (2) A formação de professores na perspectiva neoliberal; (3) O processo histórico da Educação do Campo no Brasil; (4) Políticas públicas para Educação do Campo e o desafio para emancipação política.

2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL BRASILEIRO

No início do século o termo neoliberalismo vem se consolidando como narrativa de afirmação da sociedade, sendo exposta como única via possível para superação dos problemas sociais existentes e tornando, cada vez mais, a saída miraculosa para melhorar as condições de vida da população, simbolizando o réquiem para o sonho possível da prosperidade na sociedade globalizada (CHOMSKY, 2017). Tornou-se o modelo econômico hegemônico do mundo em escala geométrica, tanto nos países centrais, quanto nos periféricos, construindo uma pseudoconcreticidade do caminho da fortuna, da liberdade e do desenvolvimento da sociedade, isto produz um claro-escuro de verdade e engano (KOSIK, 1976). Soma-se a isso, o debate das novas tecnologias, das descobertas científicas, das mídias digitais, da robótica e da modernização do trabalho, representa o elo perfeito para corroborar com os avanços da humanidade, mesmo que a produção material esteja acessível para uma restrita parcela da sociedade, essa adesão tornou a via latente aos preceitos do modelo capitalista, produzindo “[...] extrema concentração de riqueza no planeta” (DOWBOR, 2017, p. 56), na medida em que “[...] a riqueza herdada aumenta mais rápido do que a renda e a produção” Piketty (2014, p. 33).

Em contradição a essa realidade material a humanidade nunca ficou tão segregada, excluída e alienada às estruturas do sistema capitalista, pois com a concentração acelerada de massas humanas e de capitais, progride a centralização dessas massas de capitais em poucas mãos, considerando que a “acumulação do capital veio acompanhada de sua concentração e centralização” (MARX, 2017, p. 882). Não há outro caminho, para o capital. Noam Chomsky (2017) expressa a concepção dos princípios do capitalismo, em que destaca a fabricação do consenso na sociedade sobre o modelo econômico vigente, ao afirmar que “a manipulação consciente e inteligente de consolidados hábitos e opiniões das massas é um importante fator nas sociedades democráticas” (CHOMSKY, 2017, p. 152).

Não há dúvida que grandes oligopólios capitalistas controlam, em escala global progressiva, todos os mecanismos de disseminação dos valores ideológicos burgueses, conforme expõe os principais teóricos críticos do sistema capitalista, a saber: Noam Chomsky ao definir os dez princípios de concentração de renda e poder do capitalismo, David Harvey ao revelar a nova geografia do capital no processo de acumulação mundial do capitalismo e de Ladislau Dowbor (2017) ao estudar sobre a grande concentração de riqueza produzida pelo capital improdutivo. (CHOMSKY, 2017; HARVEY, 2011, DOWBOR, 2017).

Essas mudanças estruturais no modo de produção capitalista e sua capacidade de reorganização, onde de acordo com Mészáros (2011a, p. 100) o “sistema do capital é orientado para expansão e movido para acumulação”, atingindo todo tipo de mercado, mesmo após a crise do modelo fordista e taylorista, o capitalismo se alimenta do trabalho vivo, considerando que no “[...] momento de crise estrutural, o capital desvela em sua forma plena, a condição histórico-ontológica da força de trabalho como mercadoria” (ALVES, 2007, p. 120). Ou seja, a busca por novas bolhas de acúmulos de capitais destinada agora aos serviços sociais básicos, como segurança, saúde, previdência e educação. Portanto, o capitalismo também tem atingido o cenário educacional nos países centrais e periféricos, principalmente na América Latina, funcionando ideologicamente como caminho da prosperidade, do desenvolvimento e da qualidade da educação em países de baixo desempenho escolar, sendo adotado o modelo educacional escolar nos parâmetros do modo de produção capitalista, pois a “[...] educação agora é o campo social de disputa hegemônica do capital” (FRIGOTTO, 2010a, p. 32).

No entanto, nos contrapomos a esse modelo de educação alçada no capital humano e na mercantilização da educação em todos os aspectos, pois o discurso ideológico de uma educação voltada para o empreendedorismo, a flexibilização, a meritocracia e a polivalência consegue convencer parcela significativa dos gestores públicos, dos professores de sala de aula e até dos segmentos de profissionais do espaço rural, ou seja, existe uma simbiose entre o processo produtivo, a estrutura socioeconômica e o processo educativo (FRIGOTTO, 2010b). Então nos questionamos sobre a política do neoliberalismo na educação e os impactos que têm gerado nos sistemas educativos, a saber: Como se consolidou a política neoliberal no mundo? Como o neoliberalismo tem direcionado as políticas educacionais no Brasil? Quais mudanças às políticas educacionais sob a égide do neoliberalismo têm provocado no contexto da escola pública? Colocamos em xeque os valores deletérios do neoliberalismo.

Iniciaremos organizando um breve histórico sobre neoliberalismo, definindo-o como conjunto de ações políticas e econômicas de caráter capitalista, que limita a total participação do Estado na economia, defendendo as leis de mercado como alternativa singular na solução dos problemas socioeconômicos, além de propor acordos e tratados de livre comércio, total redução do setor público, ampliação dos incentivos fiscais, desregulamentação, privatização em larga escala e programas de ajuste estrutural, capitaneados pelos organismos internacionais como: FMI, OMC, GATS e Banco Mundial. A esse respeito David Harvey (2014) define em evidências teóricas que,

De acordo com a teoria, o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercado de livre funcionamento e do livre comércio. Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado. A santidade dos contratos e o direito individual à liberdade de ação, de expressão e de escolha têm de ser protegidos. O Estado tem, portanto, de usar seu monopólio dos meios de violência para preservar a todo o custo essas liberdades. Por extensão, considera-se um bem fundamental a liberdade de negócios e corporações (vistos legalmente como indivíduos) de operar nesse arcabouço institucional de livres mercados e livre comércio. A empresa privada e a iniciativa dos empreendedores são julgadas as chaves da inovação e da criação de riqueza. Protegem-se os direitos de propriedade intelectual (por exemplo, as patentes) a fim de estimular as mudanças tecnológicas (HARVEY, 2014, p.75).

Na mesma concepção, Alberto Torres (2010) expõe que,

Neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos empregados para resignar um novo tipo de estado que surgiu na região nas últimas décadas. Vinculado às experiências de governos neoconservadores como Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos, ou Brian Mulroney, no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. Mais recentemente, o capitalismo popular de mercado propugnando pelo governo de Carlos Saúl Menem na Argentina ou o modelo Salinismo no México representam, com as peculiaridades dos casos argentino e mexicano, um modelo neoliberal (TORRES, 2010, p.107).

Evidenciamos na assertiva de Harvey (2014) e Torres (2010) as experiências iniciais do avanço do neoliberalismo, vista como saída para crise do capital através de políticas macroeconômicas, ou seja, surgiu da vertente do liberalismo clássico⁴⁵ no pós-segunda guerra mundial (1937-1945) e ganha notoriedade através de Milton Friedman e Friedrich Hayek⁴⁶, na década de 1970 com a crise do capitalismo no mundo, afirmando que o Estado do Bem Estar Social seria o responsável pela crise econômica, sendo necessária a redefinição do papel estatal no modelo econômico para reorganização da dinâmica do mercado. Embora, sua chegada ao Brasil remeta ainda no Regime Militar (1964-1985), é exatamente na década de 1990 que se consolida de forma avassaladora em diferentes setores, primeiro no governo do

⁴⁵ Para compreender sobre o liberalismo clássico é importante destacar a obra de Adam Smith que discute sobre os princípios do liberalismo, como surgiu e ganha repercussão na Inglaterra e depois no mundo adotando o livre comércio como caminho para o desenvolvimento da sociedade, a chamada “mão invisível do mercado”. A obra aponta a causas das forças produtivas e o processo como a produção é naturalmente distribuída entre as diferentes classes de pessoas, além da natureza e acúmulo do emprego do capital e o progresso de opulência das nações. (SMITH, 2009).

⁴⁶ Milton Friedman publica a obra “Capitalismo e Liberdade” fazendo defesa do livre mercado como solução para os problemas sociais, além disso, o livro “O caminho da Servidão” de Hayek apresenta suas ideias adotadas para justificar o modelo econômico do livre mercado, bem como, justificar os tentáculos do capital e suas formas de expansão, fazendo duras críticas a economia planificada. (HAYEK, 2010; FRIEDMAN, 2014).

Fernando Collor (1990-1992), depois no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1996-2002), em seguida nos governos do PT (2003-2015)⁴⁷, acentuado ferozmente no governo Temer (2016-2018) e no governo Bolsonaro (2018-2022) através das privatizações de setores estratégicos, das reformas do Estado, com discurso de redução dos gastos públicos, ajuste fiscal, aumento da dívida pública, retração da economia, redução estrutural dos direitos sociais, reforma trabalhista e congelamento dos gastos públicos, tal estratégia, tem como finalidade a adequação do país aos moldes do capitalismo dependente do imperialismo econômico, tornando-se uma nação atrelada ao mercado internacional dos países centrais e subserviente ao capital, ou seja, o “[...] processo de formação, evolução e desintegração da ordem social competitiva na sociedade de classe associada ao capitalismo dependente” (FERNANDES, 1975, p. 43). Um modelo que funciona em duas vertentes econômica: a total entrega das riquezas naturais aos capitalistas estrangeiros e a manutenção dos privilégios a burguesia nacional com geração de excedente as economias avançadas, contribuindo para fundação de uma sociedade de base capitalista pouco racionalizada e dinâmica, determinando formas de concentração de renda e *status quo* (FERNANDES, 1975). Nesse sentido,

De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituído da população, submetido a mecanismos permanente de sobre apropriação e sobre expropriação capitalista. Tem sido discutido se o capitalismo dependente é colonial ou neocolonial (como agora se prefere dizer). Existem vários tipos de colonialismo e neocolonialismo. Não seria difícil, portanto, descobrir similaridades significativas entre o antigo sistema colonial, a transição neocolonial e o capitalismo dependente propriamente dito (FERNANDES, 1975, p.46).

Para Florestan Fernandes (1975) as bases da economia brasileira foram forjadas no capitalismo dependente, baseado na reprodução do sistema produtivo, na superexploração do trabalho, expropriação dos recursos naturais, a acumulação de excedente e garantia dos privilégios nacionais para atender os interesses das sociedades capitalistas hegemônicas (FERNANDES, 1975). Portanto, é nesta esteira que o neoliberalismo se desenvolve no Brasil.

O nascimento do neoliberalismo como panaceia para superação da crise socioeconômica do capitalismo, expande a doutrina liberal no cerne da solução saudável para

⁴⁷ Aqui se refere ao governo de Luís Inácio Lula da Silva, entre 2003 a 2010 e ao governo da Dilma Vana Rousseff entre 2011 a 2016, quando sofreu o processo de impeachment pelo poder legislativo, considerado um golpe parlamentar-jurídico-midiático financiado pelo capital (ALVES et al, 2017).

o modo de produção, em meio ao esfacelamento das práticas econômicas keynesianas, pois, essa dinâmica de reorganização do capitalismo é definida como reprodução sociometabólica do capital, quando Mészáros (2011a, p. 735) afirma que “[...] a crise do capitalismo no século XX se converteu numa crise estrutural ou sistêmica do próprio sistema do capital”. A busca por novas acumulações e mais-valia torna-se o caminho para garantir a liberdade de mercado e práticas capitalistas, além de estratégias para sufocar os movimentos sociais que se tornaram latentes nesse período. Este é o perigo da expansão do capital.

“O perigo não vem do mítico “inimigo interno”, tão caro ao coração de Reagan e ao de Thatcher quanto o “inimigo externo” na forma do “império do mal”. Ele reside mais na perspectiva da acumulação e a expansão do capital” Mészáros, (2011a, p. 132). É na acumulação e expansão do capital o verdadeiro inimigo que avança silenciosamente a passos gigantescos e precisa ser enfrentado. As crises cíclicas do capitalismo precisam sempre de renovação, pois os países centrais, como os EUA e a Inglaterra (Reagan e Thatcher) iniciaram práticas neoliberais impondo regras e normas através dos organismos internacionais, como: FMI, Banco Mundial e o acordo de Breton Woods, no qual definiu um pacote de medidas que seriam adotadas ao resto do mundo, em particular aos países subdesenvolvidos, fatores que revelam a incontrolabilidade do capital, considerando que “[...] os limites relativos do sistema são os que podem ser superados quando se expande progressivamente a margem e a eficiência produtiva [...]” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 175). Para a classe trabalhadora o resultado da política neoliberal foi desastroso, desde o controle dos sindicatos, opressão aos movimentos sociais, redução de salários, achatamento do aparato estatal, ampliação de novos mercados, fosso entre ricos e pobres, redução dos serviços públicos, fusão de multinacionais, terceirização, precarização do trabalho, arrocho aos direitos trabalhistas, criminalização dos movimentos sociais e aumento da concentração da riqueza no mundo, visto que,

A concentração de renda e de riqueza no planeta atingiu níveis absolutamente obscenos. A financeirização dos processos econômicos há décadas se alimenta da apropriação dos ganhos de produtividade, essencialmente possibilitados pela revolução tecnológica, de forma radicalmente desequilibrada (DOWBOR, 2017, p.29).

A esse respeito Mészáros (2011a) destaca que,

As consequências tem dois aspectos, em primeiro lugar, os monopólios poderosos adquirem grandes privilégios em todo o mercado mundial. Em segundo, a concentração e centralização do capital são grandemente facilitadas, em

conformidade com os interesses dos monopólios, oligopólios e cartéis dominantes (MÉSZÁROS, 2011a, p.89).

Harvey (2011, 2014, p.83) expõe a solidificação do neoliberalismo ao afirmar que,

As práticas contemporâneas relativas ao capital financeiro e às instituições financeiras sejam as mais difíceis de conciliar com a ortodoxia neoliberal. Os Estados neoliberais tipicamente facilitam a difusão da influência das instituições financeiras por meio da desregulação, mas também é muito comum ganharem a todo o custo a integridade e a solvência de tais instituições.

Portanto, é neste cenário que Dowbor (2017), Mézáros (2011a) e Harvey (2014) tecem análises acerca das práticas neoliberais que se apresentam como pseudo-possibilidades da liberdade individual, da naturalização do mercado, da privatização, da necessidade de reduzir gastos públicos e garantir maiores investimentos para qualidade dos serviços sociais. A teia se configura em um cenário social urgente e feroz, quando conduz a sociedade para construção do consentimento das práticas reformistas neoliberais como solução para superação das desigualdades, da democracia, da solidez das instituições e da economia. Na contramão da história, Harvey (2011) revela que os países que limitaram práticas do neoliberalismo apresentaram menos problemas econômicos, mais crescimento do PIB e menor índice de desemprego, isso torna evidente que tais medidas caminham ao encontro do colapso social provocado por práticas neoliberais no cenário mundial.

Diante da amplitude do tema à luz dos autores, direcionamos ao viés educacional, a influência do neoliberalismo e o controle das políticas educacionais no Brasil pelo capital (GENTILI, 2013; HADDAD, 2008; BIANCHETTI, 2005; FRIGOTTO, 2010, TORRES, 2013; SANTOMÉ, 2003; SOARES, 2009). O neoliberalismo não direciona apenas ao modelo produtivo, mas aos setores estratégicos como o âmbito educacional, ou seja, as políticas educacionais adotadas pelos países em desenvolvimento estão atreladas às reformas neoliberais através dos organismos internacionais que financiam a educação e exigem políticas de austeridades aos Estados, com medidas governamentais para cortes públicos orçamentários, fato evidenciado pelo relatório do Ajuste Justo, afirmando que “[...] o atual ajuste fiscal busca a melhoria da qualidade das despesas públicas que exige a institucionalização de um sistema regular e rigoroso de monitoramento e avaliação das políticas públicas” (BRASIL, 2018, p. 15). Seria ingenuidade pensar que as políticas educacionais adotadas nas últimas décadas, inclusive desde o regime militar até os governos

atuais, têm buscado a implementação de um projeto educacional de enfrentamento ao sistema capitalista, pelo contrário, as ações são determinantes e determinadas em garantir redução dos investimentos públicos para que sejam transferidos ao setor privado, ou seja, “[...] a busca da acumulação de capital deslocou-se ainda mais fortemente para o nível superior, que já mostrava crescente rentabilidade desde a segunda metade da década de 1960” (CUNHA, 2007, p. 825).

O processo educacional na atualidade tem relação com as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nas últimas décadas, fatores que interferem diretamente nas proposições das políticas educacionais elaboradas pelos gestores públicos, ou seja, o cenário educacional se modifica a partir da dinâmica social e, em particular das transformações econômicas ocorridas desde a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2008, 2011a; HARVEY, 2008, 2011). Não pretendemos apontar o modelo econômico como única via determinista para promover mudanças na sociedade, mas sim afirmar que a base material produzida por meio do trabalho concreto extraído na relação entre ser humano e natureza é que determina a transformação e humanização do ser social através do bem coletivo, ou seja, enquanto existir a sociedade capitalista, o processo educacional não irá promover a emancipação do ser humano,

Na relação entre o indivíduo e o gênero humano: no capitalismo é impossível estabelecer uma relação harmônica entre os indivíduos e o gênero humano, a começar pelo fato de que não pode ser estabelecida uma relação efetivamente comum entre capital e trabalho. Somente com a superação do capitalismo a humanidade tornar-se-á uma autêntica comunidade humana. O bem comum, os interesses e os valores universais já não serão uma forma vazia que oculta a divisão entre o interesse privado e o interesse público, com a submissão do segundo ao primeiro; nem serão artifícios ideológicos para velarem a divisão da sociedade em classes sociais. A base material do trabalho associado permitirá que o interesse comum expresse aquilo que se passa na própria realidade. Desse modo, entre os indivíduos e o gênero humano haverá uma relação de enriquecimento mútuo (LESSA; TONET, 2011, p.109).

Portanto, a relação entre capitalismo e emancipação humana é inconciliável, somente com a destruição do sistema capitalista e a transição para uma sociedade além do capital é possível à humanização do ser humano na sua totalidade (MÉSZÁROS, 2011), pois na conjuntura vigente, prevalece influência de práticas neoliberais disseminadas em escala global, exposta como panaceia dos problemas socioeconômicos. Uma relação evidente sobre neoliberalismo e educação são as políticas educacionais adotadas nos últimos 50 anos, década de 1970, no período do governo militar com a Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da

Educação e a Lei 5.540/68 - Reforma Universitária. Para tanto, tais políticas são acentuadas com o colapso do socialismo e a nova organização econômica mundial com a hegemonia do capitalismo, tendo papel crucial no âmbito educacional para legitimação e permanência deste sistema. Assim, organizamos um quadro expondo as principais políticas educacionais de caráter neoliberal no Brasil entre 1985 a 2018.

Quadro 4: Principais políticas neoliberais no Brasil entre 1985-2018

| Governo | Conjuntura Socioeconômica | Políticas Educacionais |
|--------------------------------|---|--|
| José Sarney (1985-1989) | Manifestações diretas já! Congresso Nacional escolheu de um Presidente da República civil; Planos Cruzado, Bresser e Verão; Aprovação da constituição de 1988; Inflação e dívida externa; Voto obrigatório; | Constituição Federal- CF/ 1988. Artigos 205 a 214 definem os princípios da educação no país e as políticas educacionais em todos os níveis: federal, estadual e municipal; Garante em lei os direitos das minorias sociais; |
| Fernando Collor (1990-1992) | Congelamento de preços e aumento das taxas de juros; Cortes de despesas públicas, elevação de impostos e demissão de funcionários públicos; Alinhamento ao Neoliberalismo; Planos Collor I e II; Programa Nacional de Desestatização; Confisco das retiradas de depósitos bancários; | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC/1990; Instituição dos Centros Integrados de Atendimento à Criança – CIAC/1991; Projeto Minha Gente; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB/1990; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP coordena as políticas educacionais; |
| Itamar Franco (1992-1994) | Implementação do Plano Real; Medidas neoliberais como privatizações de empresas; | O Programa de Avaliação Institucional Educação Brasil - PAIUB/1993; Projeto de educação básica para o Nordeste; Conselho Nacional de Educação vinculado ao Ministério da Educação e Cultura; |
| FHC (1995-2002) | Continuidade da política econômica; Abertura ao capital estrangeiro; Plano Diretor da Reforma do Estado; Privatizações de empresas estatais; Aprovação da reeleição; Reeleição de FHC, sofreu diversas críticas da oposição acusado por compra de votos no legislativo; Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional – PROER; | Política educacional neoconservadora pautada no mercado; Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Fundo de Desenvolvimento do ensino fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs; Lei 101/00 - Lei de Responsabilidade Fiscal; Fundef, as Diretrizes Curriculares – DCNs; Lei 10.172/01 - Plano Nacional de Educação |

| | | |
|----------------------------------|--|---|
| Lula (2003-2010) | Intenso crescimento econômico; Controle da inflação e estabilidade real; Fortalecimento da economia; Crise do capitalismo de 2008; Privatizações de estradas, ferrovia e hidrelétricas; Programas sociais e distribuição de renda; Programa Fome Zero; Programa de Aceleração do Crescimento – PAC; Escândalo do mensalão; | Programa Universidade para todos – Prouni; Debate do Novo Plano Nacional de Educação; Fórum Nacional de Educação; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – Fundeb; Criação do Índice de Desenvolvimento da educação Básica; Plano de Desenvolvimento da Educação; Programa de Reestruturação das Universidades Federais – Reuni; Programa de financiamento Estudantil-Fies; Plano de metas Compromisso todos pela Educação; |
| Dilma Rousseff (2011-2016) | Programas de Assistência social; PAC 2 – 2011 a 2014; Plano Brasil sem Miséria; Programa Mais Médicos; Lava Jato; Jornadas de Junho de 2013 Protesto Pro e Contra Dilma; Impeachment; | Programa Brasil Carinhoso; Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014); Programa Mais Educação; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec; 1ª versão da Base Nacional Curricular Comum – BNCC; |
| Michel Temer (2016-2018) | PEC 241; Reforma Trabalhista; Terceirização irrestrita; Privatização de estatais; Reforma da Previdência ⁴⁸ | Reforma do Ensino médio; 3ª versão da Base Nacional Curricular Comum; Programa Residência Pedagógica; Proposta Escola sem partido; |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores (LIBÁNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O quadro acima revela a relação intrínseca entre as questões socioeconômicas e as políticas educacionais, ou seja, elas estão atreladas ao mercado e as ações dos governos conduzem o ritmo das políticas de acordo com o sistema financeiro e o setor produtivo. A intenção não é promover um debate intenso sobre políticas educacionais, mas sim, revelar que em todos os governos - embora em alguns governos o avanço neoliberal tornou-se mais limitado - as ações no campo educacional estão diretamente ligadas ao livre mercado, a expansão da privatização e a mercantilização da educação, pois foram constituídos da prerrogativa do Estado neoliberal em ações governamentais pró-mercado, já dizia Marx (2011), que “[...] o Estado, em contraste com todas as transformações nacionais anteriores,

⁴⁸ A proposta da Reforma da Previdência não foi aprovada durante o governo de Michel Temer, mas foi elaborada e enviada a Comissão de Constituição e Justiça- CCJ da câmara para apreciação e votação, que diante dos problemas envolvendo o governo não foi concluída, no entanto, a reforma faz parte do pacote de ajuste fiscal estabelecido pelas normas dos organismos internacionais e pela pressão do mercado orçamento público. , o desmonte das políticas públicas que atendem idosos e pessoas carentes com deficiência e os/as trabalhadores/as que contribuíram durante toda a vida laboral para ter uma velhice digna é um ataque brutal ao bem-estar de toda a população brasileira, em especial aos que dependem de benefícios sociais. A Proposta de Emenda Constitucional nº 287/2016, que pretende reformar a previdência social, provoca o aumento da desigualdade social e regional que já assola o país e favorecem empresários e rentistas (GIORDI et al. 2017).

desde o início esteve subordinado à sociedade burguesa e a sua produção e jamais pôde ter a pretensão de ser um fim em si mesmo” (MARX, 2011, p. 36).

Diante dos apontamentos sobre a relação entre políticas educacionais e mercado, os fatos convergem para dois eixos básicos: o primeiro eixo refere-se ao fortalecimento do poder da burguesia exposto por Harvey (2011), quando o capitalismo apresenta sucessivas crises econômicas buscando uma válvula de escape para superação da estagnação dos lucros ao procurar novas formas de produção de mais-valia e acumulação de capital, ou seja, as empresas multinacionais permanecem com lucros estratosféricos, em um processo permanente de acumulação, definido por Marx (2017) como “[...] acumulação do capital pressupõe o mais-valor, o mais-valor, a produção capitalista, e esta, por sua vez, a existência de massas relativamente grandes de capital e de força de trabalho nas mãos de produtores de mercadorias” (MARX, 2017, p. 785). Ou seja, embora cada governo tenha concepções filosóficas distintas, suas plataformas estão direcionadas ao modelo econômico vigente. Isto é, quanto mais acúmulo de capital, maior o fortalecimento da classe burguesa.

O segundo eixo refere-se ao desmantelamento do Estado com desregulamentação e afrouxamento da legislação para expansão dos fluxos de capitais, contribuindo para ampliação dos ataques aos direitos trabalhistas, redução das conquistas sociais históricas, nova regulamentação da legislação do trabalho, estrangulamento dos sindicatos e criminalização dos movimentos populares. Todas as medidas resultam de políticas neoliberais implantadas ao longo de décadas, funcionando como mecanismo de reprodução do sistema e defesa do capital.

Evidenciamos que as reformas neoliberais de mercado se configuram como cartilha para políticas educacionais aos países em desenvolvimento, nesse caso, América Latina e Brasil. A avalanche das políticas não promove as melhorias necessárias para garantir a qualidade da educação, principalmente a transformação da realidade social, no que se refere à política nacional de formação de professores; de avaliação educacional; de estruturação das escolas públicas; de recursos didáticos pedagógicos e; de valorização da carreira docente. Compreender de forma crítica que os efeitos perversos das políticas educacionais, pautadas na cartilha neoliberal, conduz o modelo educacional a valorizar a individualidade, a meritocracia, a competitividade, o empreendedorismo e o capitalismo, uma vez que, é preciso expor à contradição, a negação do capitalismo, a luta de classe, ou seja, somente a emancipação humana pode superar a sociedade de classes fundamentada nos interesses individuais, enquanto a emancipação real do ser humano é produzida pela revolução social, trilhando o caminho para outro modelo de sociedade.

O modelo econômico neoliberal apresenta diferentes aspectos sobre as políticas públicas educacionais, no entanto, organizamos as discussões em duas vertentes centrais do neoliberalismo na educação, sendo que uma está relacionada à *macroestrutura* social, buscando analisar a totalidade do processo educacional atrelado ao capitalismo, enquanto, a outra está relacionada à *microestrutura* social que analisa os fenômenos do capitalismo no espaço da escola pública. A esse respeito destacamos as duas vertentes:

- a- *Macroestrutura*: a transformação da educação em mercadoria regulada pelo livre mercado, buscando a formação profissional para o mercado de trabalho inserido no mundo empresarial, sendo que as políticas educacionais se tornariam ações e metas estabelecidas na educação escolar como ferramenta, cuja finalidade é de adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista;
- b- *Microestrutura*: a escola pública tem como papel fundamental a transmissão dos valores ideológicos da classe burguesa reproduzida no currículo e nas diretrizes políticas pedagógicas com base nos princípios do neoliberalismo, transformando-a em uma instituição a serviço do capital.

Na primeira vertente, percebemos a centralidade da questão quando a finalidade é a transformação da educação em mercadoria, passando a institucionalizar a meritocracia, a eficiência, a competição e o individualismo, sendo que para atingir esses resultados os organismos internacionais financiam a educação dos países periféricos através da execução de políticas educacionais como forma de controle político e social, no qual, definimos como regulação social, funcionando como ajustamento de regras e normas para controlar a natureza contraditória da sociedade capitalista por meio dos diferentes instrumentos, seja através da legislação educacional, dos programas curriculares, da formação de professores, da avaliação, entre eles, o encontro mundial de educação para todos em Jomtien, Tailândia⁴⁹, em 1990, programa Acorda Brasil: Tá na hora da escola! A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

⁴⁹ A Conferência de Nova Délhi, realizada em 1993, dá continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, desta vez congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia. A par da fixação de metas ambiciosas, como a universalização, com qualidade e equidade, de oportunidades para crianças, jovens e adultos, o exame do documento revela duas vertentes importantes: a primeira diz respeito á ênfase no nível primário de ensino; a segunda enfatiza a importância da escolaridade feminina, assim como sua participação decrescente no mercado de trabalho. Em que pese a fundamentação de educação para todos no princípio de igualdade de oportunidades, cumpre explicar que a motivação básica para fixação desses dois objetivos explica-se, também, pelo imperativo de contenção demográfica, já explicitado em diversos documentos provenientes do banco, a partir do começo dos anos 1980 (BRASIL/MEC, 1994; GENTILI, 2013).

Valorização do Magistério – FUNDEF, em 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em 1997, Diretrizes Curriculares Nacionais em 2001 – DCNs e Plano Nacional de Educação – PNE, em 2001. Para corroborar com as afirmações destacamos que,

No ano de 1990, o banco mundial passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia no mesmo ano. Além da presença de 155 países, a conferência contou com a participação de outras agências internacionais, bilaterais e multilaterais, entre as quais é de ressaltar o papel do Banco mundial como um dos principais coordenadores do evento. Algumas diretrizes contidas na publicação do banco, reiteram o objetivo da Unesco de eliminar o analfabetismo até o final do século; assim também os programas da Usaid para o desenvolvimento da educação de base e a preocupação do banco com certas questões universais, como a proteção ao meio ambiente e o controle do crescimento demográfico. No que diz respeito ao ensino profissional, as diretrizes do banco para as décadas futuras tratam de estreitar os vínculos entre este nível de ensino e as atividades econômicas, especialmente em relação às pequenas empresas do setor informal. O objetivo de desenvolvimento institucional ainda permanece como preocupação central, acrescentando-se aí a colaboração entre o setor público e privado e o privado com estratégia de base a meta de desenvolvimento de padrões de qualidade e eficiência no treinamento profissional. Diferentemente dos primeiros documentos setoriais, a ênfase desloca-se do ensino técnico de nível secundário para alfabetização e educação geral (GENTILI, 2013, p.161-162).

Todas essas políticas educacionais desenvolvidas já na década de 1990, apresentam como principal vertente a ampliação do mercado educacional para o modelo capitalista tornando o setor educacional um serviço comercializável. Por conseguinte, a implantação de um ajuste fiscal rigoroso determinado pelos organismos internacionais tem como finalidade a redução dos gastos públicos e dos serviços sociais básicos por meio do discurso da sustentabilidade fiscal e redução do funcionalismo público, conforme revela o relatório do Ajuste Justo afirmando que “o governo brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal. Esta é a conclusão deste estudo, que analisa as raízes dos problemas fiscais recorrentes do Brasil e apresenta opções para solução [...]” (BRASIL, 2017, p. 7). Essa realidade é traduzida na redução maciça dos investimentos em educação, seja em infraestrutura, material pedagógico e formação de professores.

Diante disso, expomos dois pontos básicos sobre as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo na conjuntura da macroestrutura: O primeiro ponto está relacionado à descentralização da responsabilidade da educação pública transferindo a competência para gestão do Ensino Infantil e Ensino Fundamental aos municípios e aos gestores de escolas, sejam através de leis ou de propostas curriculares com gestão participativa e programas de solidariedade como “amigos da escola”. O grande problema ao transferir essa

responsabilização aos municípios está na incapacidade técnica e financeira dos municípios em assumir a fatia maior da educação básica que exige mais recursos financeiros para valorização dos professores, reestruturação das escolas, transporte escolar, estradas, merenda escolar, material didático-pedagógico, plano de carreira, entre outros, fatores que acarretam na ineficiência do serviço público e no fracasso da educação pública, resultado perfeito para o processo de privatização de determinado setores da educação, como por exemplo, a privatização das escolas da educação básica, currículos e propostas pedagógicas (ADRIÃO, 2015).

O segundo ponto refere-se à centralização, ou seja, o Estado elabora um conjunto de estratégias político-pedagógicas para controle e monitoramento do funcionamento e resultados da aprendizagem nas escolas públicas através dos modelos de avaliação em larga escala, entre eles destacamos: Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - Pisa. Todos esses modelos de avaliação em larga escala funcionam em caráter de produtividade, eficiência e meritocracia na educação para medir o rendimento escolar, estabelece o ranqueamento de escolas públicas e coloca em xeque a qualidade do trabalho pedagógico dos professores, sem levar em consideração questões objetivas nos procedimentos de ensino e aprendizagem, condições socioeconômicas dos alunos e professores da rede pública, construção do projeto de escola, principalmente os recursos públicos municipais da educação básica destinados às escolas públicas, ou seja, esses fatores de centralização contribuem para criação de verdadeiros feudos escolares, classificando-os em escolas “boas” e “ruins”, “produtivas” e “improdutivas” colaborando ainda mais para consolidação do processo de hierarquização do sistema educacional brasileiro⁵⁰ e para o fracasso da educação pública.

Estes dois modelos estão associados ao desmonte da educação pública em vertentes diferentes, que na maioria dos casos são fortalecidas pelos instrumentos midiáticos e pelos organismos internacionais, bem como, FMI, BM, CEPAL, OCDE e Unesco, que tem como objetivo a regulação das políticas públicas educacionais, pois simbolizam os meios necessários para superação do fracasso educacional produzido e transfere a responsabilidade pela educação ao setor privado, através do discurso dos saberes técnicos, da eficiência e da

⁵⁰ Para Saviani (2018) a política educacional precisa construir um Sistema Nacional de Educação, sendo que a descontinuidades das políticas educacionais são reflexos da ação liberal e do interesse do mercado que cujo, o êxito depende da instalação de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2018).

qualidade total. Isso pode ser verificado na legislação educacional através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional de 1996, ao estabelecer que:

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 7. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino.

II – Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – Privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – Particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – Comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

(BRASIL, 2005, p. 7-13)

A exposição dos artigos da legislação, que determina as diretrizes e os fundamentos da educação brasileira em todos os níveis de ensino, é possível perceber o legado neoliberal no qual se encontra esta lei, exposta nos respectivos Artigos 02, 07, 18 e 19, ao definir o dever da família como primeira responsabilidade e somente depois o Estado, em seguida deixa claro, abertura a iniciativa privada em todos os níveis de ensino sobre a fiscalização do poder público. Um ponto importante é perceber que essa abertura abre espaço para o crescimento do setor privado na educação, uma vez que, os investimentos educacionais não têm atingido níveis que garante qualidade da educação pública. De acordo com o Inep, o censo de Educação Superior em 2017, às matrículas do setor privado atingiram a cifra de 75,3% enquanto o setor público é de apenas 24,7%, revelando a expansão da mercantilização da educação no país.

Portanto, o processo de transformação da educação em mercadoria é revelado nas políticas educacionais financiadas por agências multilaterais que introduzem discursos ideológicos alinhados ao livre mercado, buscando adequação da educação ao modelo de produção capitalista, utilizando conceitos como: sociedade do conhecimento, qualidade total, competitividade, meritocracia, empreendedorismo, competências, habilidades e flexibilização

dos processos educativos para superação dos péssimos resultados da educação pública. Nesse viés, vão transformando a educação numa ferramenta fundamental para formação de sujeitos que estejam inseridos no mercado produtivo e os projetos educacionais⁵¹ determinados pela iniciativa liberal. Organizamos um quadro que expõe as principais políticas neoliberais desenvolvidas no Brasil no âmbito educacional:

Quadro 5: Políticas educacionais sob a plataforma neoliberal a nível macroestrutural

| Políticas | Ano | Objetivo |
|-----------------|------|---|
| LDB | 1996 | Estabelece as normas legais para educação nacional |
| PCNs | 1997 | Orientar o currículo escolar da Educação Infantil e Ensino fundamental |
| DCNS | 2001 | Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para toda educação Básica |
| Todos na Escola | 1996 | Programa de incentivo a matrícula na escola pública |
| PNE | 2001 | Define as ações e metas para educação nacional no 1º decênio. |

Fonte: elaborado com base nos autores (GENTILI, 2013; SANTOMÉ; SILVA)

Na segunda vertente do neoliberalismo na educação, buscamos expor que sua ação política está na centralidade do processo político-pedagógico da escola pública, isto é, a escola funciona como instrumento de potencialização dos mecanismos de mercado e dos interesses do capitalismo. Esses fatores ocorrem a partir da ação dos gestores públicos que adotam modelos educacionais estruturados no mercado através da privatização do currículo escolar, da formação pedagógica dos professores, da formação para o mercado de trabalho, como única via possível da escola, da competitividade e da meritocracia como caminho do sucesso escolar. Ou seja, de acordo com Bourdieu (2012), Althusser (1980) a instituição escolar reproduz os valores ideológicos da classe dominante, funcionando como reprodutora das desigualdades sociais e mantenedora do *status quo* social. Nesse sentido, percebemos que tal modelo se distancia cada vez mais em promover um projeto educacional pautado nos valores socialistas, isto é, um projeto que caminha de encontro à economia capitalista através da educação para além do capital, cujo “papel da educação, orientado pela única perspectiva

⁵¹ Destacamos projetos educacionais em virtude da expansão do setor privado na definição das políticas educacionais para educação pública, grandes corporações educacionais como: Kroton, Pearson, e fundações educacionais como: Itaú, Lemann, Marinho e Ailton Senna têm monopolizado ações e metas educacionais para apropriação dos recursos públicos da educação, sendo destinados ao setor privado. Por exemplo: Reforma do Ensino Médio, BNCC, FIES, Proni, entre outros. É importante destacar que os aparelhos privados de hegemonia para o capital se encontram no interior da sociedade civil e atuam na sociedade política através dos intelectuais orgânicos, pois as “agências multilaterais de desenvolvimento, organizações não governamentais, fundações filantrópicas laicas e religiosas, mídias impressas e televisivas, intelectuais tradicionais e orgânicos da direita, bem como egressos da esquerda e business mercado. São inúmeros os agentes do social-liberalismo; desde os ideólogos ativos – os formuladores das propostas neoliberais – até os passivos, que propagam esta ideologia às vezes sem muita clareza do que realmente está em jogo, reproduzindo no nível do senso comum (e próximo a ele) as teses formuladas no plano da filosofia” (CASTELO, 2013, p. 256).

efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

Nesse sentido, apontamos alguns indicativos que corroboram na afirmativa da escola como instituição dominada pelos valores da classe burguesa, na tentativa concreta de promover o fracasso da educação pública e do cenário educacional na sua totalidade, sem promover o conflito de classe, a materialidade pedagógica e a mediação da realidade social, sendo que o fracasso escolar é produzido de forma categórica pelos agentes do Estado e instituições internacionais que estão inseridos no contexto do capitalismo, funcionando como válvula de escape para suplantar a crise do capital. A esse respeito o Quadro 06 apresenta as políticas educacionais no viés do neoliberalismo:

Quadro 6: Políticas educacionais sob a plataforma neoliberal a nível micro

| Programa | Ano | Objetivo |
|--------------|------|---|
| FUNDESCOLA | 1998 | Diretrizes para execução e assistência financeira suplementar de projetos educacionais. |
| PDE | 1998 | Realizar um diagnóstico na escola e definir objetivos, metas e ações |
| PME | 1998 | Selecionar ações e metas que são essenciais para melhoria da aprendizagem |
| ESCOLA ATIVA | 1998 | Combater o abandono e a reprovação |
| GESTAR | 1998 | Gestão pedagógica da escola para formação de professores do ensino fundamental |
| PRALER | 1998 | Formação de professores alfabetizadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental |

Fonte: elaborado com base nos autores (GENTILI, 2013; SANTOMÉ; SILVA)

O quadro expõe de forma concreta o financiamento internacional, numa tentativa clara, de garantir a funcionalidade da estrutura social sem promover a crítica da sociedade de classe e opera nas ações pedagógicas regulamentadas pelo livre mercado. Portanto, os resultados revelam como o capital emprega diferentes setores sociais, utilizando a escola pública como promotora da ideologia dominante, expondo a instituição escolar como única alternativa possível para construção de uma sociedade democrática e justa. Não obstante, é urgente a organização educacional que possa resistir ao neoliberalismo e ao livre mercado, em que os valores da classe trabalhadora sejam realmente difundidos em um projeto democrático popular.

Por fim, o enfrentamento ao neoliberalismo precisa ocorrer por meio da formação para emancipação humana, superando os elementos que consolidam a sociedade capitalista - meritocracia, individualismo, competitividade, empreendedorismo, produtividade, acumulação de riqueza, exploração, dominação - promovendo mudanças para transição socialista, coletividade, distribuição da riqueza, apropriação dos valores culturais produzidos

historicamente pela humanidade, princípios democráticos, educação para emancipação humana e formas de sociabilidade direcionada para que a humanidade tenha possibilidade no desenvolvimento de suas potencialidades, “[...] ir para além do capital significa superar o modo de controle do capital como sistema orgânico: uma tarefa só possível com empreendimento global” (MÉSZÁROS, 2011, p. 917). É perceptível, de forma clara, a simbiose entre as políticas educacionais e modelo neoliberal, usado como mecanismo de reprodução da cultura burguesa e perpetuação do capitalismo. Está posto o desafio das políticas educacionais de formação de professores além da sociedade do capital.

2.2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: *ETHOS* DO NEOLIBERALISMO

A discussão sobre políticas educacionais na formação de professores exige compreender os desafios históricos da educação, a conjuntura política ideológica e os ideais burgueses disseminados na formação docente, pois ao criticarmos “[...] a política educacional vigente pelas distorções decorrentes do seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores” (SAVIANI, 2011, p. 28). Isso é histórico, educadores brasileiros já denunciaram essa perspectiva, tais como: Josué de Castro (2017), Paulo Freire (1967,1996, 2005), Milton Santos (2000, 2012), Chico de Oliveira (2003), Demerval Saviani (2008, 2018), Darcy Ribeiro (2015) e Florestan Fernandes (1975) que criticavam a estrutura social capitalista com suas formas de opressão explícita pela cultura burguesa, utilizando a educação como ferramenta de controle e dominação social. Na contraposição dessa realidade, propuseram caminhos para ruptura da educação burguesa através da alternativa libertadora com a transformação da sociedade e emancipação humana em que “[...] os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação [...]” (FREIRE, 1987, p. 44), caminho fundamental para “[...] a necessária reformulação das estratégias originais de emancipação socialista” (MÉSZÁROS, 2011, p.42).

Considerando que o objetivo da emancipação socialista é a radical transcendência da divisão social hierárquica do trabalho, é muito importante saber até que ponto as formas transicionais de mediação material podem assumir efetivamente a tarefa de organizar a estrutura metabólica da sociedade pós-revolucionária (MÉSZÁROS, 2011, p.861).

A emancipação humana e socialista só é possível com a derrota do capital e, a educação para além do capital é o caminho. Não há dúvidas que atualmente, conquistamos alguns ‘avanços educacionais’, por exemplo, democratização do acesso à escola pública no Ensino Fundamental, pois de acordo com dados do Inep de 2017, 98% das crianças na faixa etária de 06 a 14 anos estão matriculadas na escola, sendo que 14,8% estão matriculados nas escolas privadas, representando um aumento de 15,3% na rede. Outro dado está na elevação da formação de professores da educação básica, cerca de 63,1% dos docentes tem formação específica na área, houve aumento dos índices de acesso ao Ensino Superior (INEP, 2017), além da implantação de diretrizes curriculares para educação, conforme destaca Libâneo, Toschi e Oliveira (2012), no entanto, ainda representa pouco diante do desafio de corrigir as desigualdades educacionais do país.

Evidente que a formação de professores é o “calcanhar de Aquiles” para classe burguesa, pois esta representa uma política importante na reprodução social e na permanência da plataforma neoliberal, não por acaso, encontra-se em debate o projeto de Lei 867/2015 chamado “Programa Escola sem Partido” funcionando como esfinge que ameaça a liberdade de pensamento, que promove a destruição da escola como formação humana e a constituição de um pensamento de legitimação da estrutura do capital (FRIGOTTO, 2010a). As novas estratégias do capital nas políticas educacionais para formação de professores se revelam em diferentes espaços e formas, seja na militarização das escolas públicas, seja na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, seja na educação domiciliar, seja na desvalorização do trabalho docente, no projeto “escola sem partido”, no congelamento dos gastos em educação, no estrangulamento das universidades públicas e na reforma do Ensino Médio, todas são ações promovidas pelo capitalismo, isto é, o alvo se desloca para profissionais responsáveis pela formação da sociedade: os professores. Portanto, o capital tem exigido uma formação docente pautada no conteúdo ideológico do conceito de educação para qualidade total, para o livre mercado e para competitividade, que conceituamos de *educação neoliberal*.

Não por acaso que nos anos 1990 houve ação intensa na formação docente para o século XX que tinha abrangência de um profissional por competências, polivalência, competitivo, dinâmico e formação ao longo da vida, ratificado pelo relatório da Unesco, da comissão internacional para o século XXI, ao estabelecer que “[...] a educação contribui para o desenvolvimento humano [...] que os levem a compreender melhor a si mesmos e aos outros e, participar na obra coletiva e na vida em sociedade” (DELORS, 1998, p. 82-83), não para criticar a estrutura e superestrutura da sociedade capitalista, mas um discurso pró-mercado, uma vez que, todos os esforços se destinam ao livre comércio, “[...] uma exigência de ordem

econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade” (DELORS, 1998, p. 104).

A ação concreta da qualidade na educação tem um dilema preocupante, de um lado, promove a transferência das políticas educacionais de formação de professores para o mercado numa perspectiva bem clara, contribuindo para legitimação do mecanismo de acumulação do capital estruturado em produzir princípios de aceitação do modelo econômico vigente por meio de consensos, terminologia, reprodução, regulação, controle e alienação, cuja intencionalidade é o esvaziamento político emancipatório, por outro lado, expõe a contradição do capital, uma vez que, pode promover apropriação do conhecimento ao ser humano, transformando a subjetividade, construindo uma situação concreta da realidade social ao esclarecer “[...] o amplo domínio econômico, político e ideológico do capital” (TONET, 2012, p. 120). A luta por uma educação socialista precisa ser organizada pela sociedade como alternativa frente ao capitalismo,

Na educação, o foco deveria estar situado na realização de atividades educativas que contribuam para formação de uma consciência revolucionária. Trata-se de nortear tanto a teoria como as práticas pedagógicas no sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania. Pois a questão é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade (TONET, 2012, p.120).

Nesta mesma concepção, Adrião e Garcia (2017, p.444) apontam que,

Pressupondo que numa economia capitalista a expansão dos interesses do capital encontra limites apenas e quando da presença de mecanismos de controle e regulação forjados pela resistência à sua reprodução, alerta-se para as consequências que o aprofundamento do acesso desigual ao conhecimento, como decorrência da ampliação de uma educação “*delivery*”, pode trazer para a efetivação do direito humano à educação.

Esse aprofundamento desigual do conhecimento conduz a doutrinação, adaptação e consenso de muitos docentes formados, paulatinamente mergulhados no tecido social capitalista, construindo perspectivas e possibilidades do horizonte educacional, uma vez que, o conjunto dos costumes, comportamentos e valores da sociedade da conjuntura global, estão sendo transformados pela cultura dominante burguesa em defesa do modelo social existente, portanto, o comportamento da sociedade está se constituindo *no, para e pelo* capitalismo. Nesse sentido, a formação docente representa o *ethos* do modelo capitalista na reprodução do

tecido social, uma vez que, para perceber de forma crítica e consciente a plataforma das multifaces que o capital atua, é preciso a negação da própria realidade como natural e reorganização de estratégias de resistência articulada na formação política como alternativa à sociedade capitalista, pois,

O objetivo estratégico real de toda transformação socialista é, e continua sendo, a radical transcendência do próprio capital, em sua complexidade global, e na totalidade de suas configurações históricas dadas e potenciais, e não meramente dessa ou daquela forma particular de capitalismo mais ou menos desenvolvida (subdesenvolvida). É possível visualizar a negação e a superação do capitalismo numa estrutura sócio-histórica particular, dado que as próprias condições específicas favorecem tal intervenção histórica. Ao mesmo tempo, a estratégia muito debatida do “socialismo num só país” é efetivável apenas como um projeto pós-capitalista limitado – isto é, ainda não inerentemente socialista. Em outras palavras, é realizável apenas como um passo na direção de uma transformação sociohistórico global, cujo objetivo não pode ser outro senão ir para além do capital em sua totalidade (MÉSZÁROS, 2011, p.1065-1066).

De acordo Mézáros (2008, 2011) a radical transcendência do capitalismo parte inicialmente da negação do próprio capital das configurações sociais e históricas, quer dizer, a educação tem um papel importante no processo de formação dos professores e na superação da sociedade capitalista, ao considerar que a função da educação é imprescindível “[...] para elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para autonomia consciente dos indivíduos a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Acreditamos no caminho possível para transcendência da sociedade capitalista, criando estratégias de enfrentamento as diferentes faces e vertentes da sociedade burguesa, seja o liberalismo, o mercado, a competição, o Estado e o neoliberalismo. Isto significa a concretização de uma ordem social em transição, sem relação com os ranços da ordem hegemônica, é o nosso dilema histórico, definir espaço de luta que busca a construção de políticas educacionais na base da sociedade, partindo de um projeto popular como alternativa para emancipação humana, considerado como condição necessária na ruptura da lógica do capital. Desse modo, ao estabelecer espaços de poder por meio de ações estratégicas para construção de uma educação contra o capital e na edificação de um pensamento socialista, os sujeitos se apropriam do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e compreende os preceitos do capitalismo, pois “[...] as leis do capitalismo são oriundas de atos humanos e, portanto, são de caráter histórico-social e não natural”[...] (TONET, 2016, p. 29), isto revela a importância da formação para emancipação humana, cujo primeiro passo ocorre

através da participação em partidos políticos, comitês, sindicatos, movimentos sociais, coletivos educacionais, grêmios estudantis, fóruns populares etc., na luta social para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

As políticas educacionais e o neoliberalismo têm em sua gênese a simbiose do capital, uma vez que, no processo dinâmico da incontornabilidade deste sistema, são resultados das leis do mercado, que por sua vez, são resultados das relações sociais dos homens. Portanto, para Paniago (2001), Mézáros (2011a), Antunes (2015), Alves (2007), Frigotto (2010a) e Harvey (2011) esta simbiose promove a reprodução da estrutura societária e a permanência da via educacional como controle hegemônico em tempos de crise estrutural do capital, determinando a formação docente para mercantilização da educação pública, tornando-os intelectuais orgânicos da classe burguesa na manutenção da cultura e valores do capitalismo na sociedade.

Deste modo, os autores Paniago (2001), Mézáros (2011a), Antunes (2015), Alves (2007), Frigotto (2010a) e Harvey (2011) conduzem a pensar na superação da formação de professores em tempo de crise estrutural do capital, cuja formação destina a manutenção e reprodução do modo produtivo, representando o *ethos* do neoliberalismo, promove cada vez mais exploração e controle da força de trabalho. Dito isto, a radical consciência de classe para hegemonia do pensamento socialista precisa ser conduzida em duas questões amplas.

A primeira está fundamentada na educação para liberdade e emancipação humana na superação da lógica do capital, isto é “[...] construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo a história como um campo aberto de possibilidades” (MÉSZÁROS, 2008, p. 13), pois, educação para além do capital precisa ser articulada como educação para libertação humana, “como diálogo da prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 50), da educação socialista como prática revolucionária que exige “domínio da concepção marxiana de mundo, de homem, de sociedade, de história, do processo histórico, da lógica do capital e da crise atual” (TONET, 2016, p. 44), da educação histórico-crítica que se fundamenta no “[...] materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2011, p. 76). Ou seja, defendemos um projeto de educação que possibilite compreender as leis do capitalismo na sua totalidade, uma vez que continua a determinar a vida humana em todas as múltiplas determinações, superando a ilusão de que é possível a humanização do capitalismo ou conciliação entre capital e trabalho.

A segunda questão está pautada na efetivação da cultura da classe proletária na resistência a estrutura e superestrutura, partindo da organização dos movimentos sociais

populares de base, por meio de conferências, congressos, eventos, seminários, manifestações, palestras e da educação que possa ampliar os horizontes da sociedade, na suplantação de todas as formas de apropriação do trabalho pelos capitalistas, fazer fermentar a revolução, em um processo de acirramento dos antagonismos do próprio capital, cuja contradição possibilite produção do conhecimento para educação emancipatória, na tarefa de implementá-la como alternativa concreta na construção da educação pública, laica, democrática e de qualidade.

As políticas educacionais para formação de professores precisam ser dirigidas pelos movimentos populares da classe trabalhadora e pela universidade pública, em que as decisões, os resultados, as ações e metas precisam ser discutidos coletivamente de forma democrática. Para que a educação seja realmente alicerçada nos princípios democráticos e participativos, promovendo não somente a superação dos problemas educacionais, mas representando a transformação por meio de políticas públicas determinando a valorização da carreira docente, investimento público, estruturação física das escolas públicas, avaliação em larga escala do processo pedagógico, recursos didático-pedagógicos nas escolas, referência curricular discutida com base popular, currículo regionalizado e gestão participativa nas escolas.

A formação docente é o eixo importantíssimo na transformação da educação e não está isolada da totalidade, mas voltada para manutenção da estrutura dos valores burgueses. Na contramão, as conquistas educacionais dos últimos anos foram resultadas das pressões dos movimentos sociais frente ao projeto conservador neoliberal que se consolidou no Estado brasileiro, mas que não conseguiu limitar seus avanços na apropriação da concentração de riqueza e atenuar as mazelas sociais. A ampliação do modelo econômico capitalista sobre o viés da globalização e produção do pensamento unilateral na égide neoliberalismo transformou cidadãos em meros consumidores da cultura burguesa, tanto no espaço urbano como rural, que vai sendo dominado pelo mercado internacional, pois a “[...] internacionalização do capital financeiro amplia-se, [...] quase que compulsoriamente, ladeadas por grandes empresas financeiras” (SANTOS, 2000, p. 22).

O recorte temporal dos anos 1990, considerado o marco do avanço neoliberal no planeta com três polos centrais de poderes econômicos – EUA, União Europeia e Japão - na reorganização do sistema produtivo e do novo aparelhamento do capitalismo mundial, revela ascensão do poder de financeirização americano “[...] com um total de produção global em 56,2 trilhões de dólares em 2008, a cota dos EUA de 13,9 trilhões de dólares faz desse país o acionista que controla o capitalismo global, capaz de orientar as políticas globais” (HARVEY, 2011, p. 37). O capitalismo entra em acelerado consenso por meio dos organismos internacionais que estabelecem diretrizes aos países de capitalismo dependente, introduzindo

projetos econômicos de caráter neoliberal que abrange amplos setores da sociedade, seja por meio do discurso da modernização do setor produtivo, ou mercantilização dos serviços sociais básicos, a verdade é que vai sendo consolidado através deste sistema econômico a estrutura de espoliação, dominação e concentração, tornado incontrolável a importação de riquezas, pois “[...] o que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação do capital” (GALEANO, 2018, p. 317).

Observamos, de forma clara, a expansão das políticas educacionais neoliberais para formação de professores em passos largos, em todos os governos brasileiros, ora de forma radical, ora buscando conciliação com o grande capital. No espaço rural a realidade não foi diferente sobre a formação docente. Na contraposição a essa realidade, o projeto de educação organizado pelos movimentos sociais populares do campo, apresenta-se também de forma exponencial a luta dos contrários, tornando um importante instrumento de resistência na formação de professores do campo, principalmente no enfrentamento ao modelo de formação pautado no “ruralismo pedagógico” imposto pelo capital ao longo da história agrária brasileira. A educação rural é uma contradição real, pois não se constituiu como proposta de formação docente com base nos princípios da educação campestre e movimentos populares, mas como proposta de manutenção do estrato agrário. Conforme explica Roseli Caldart (2008) afirmando que “[...] o conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes [...]” (CALDART, 2008, p. 69).

A formação de professores é assinalada como permanente construção do ser sócio-histórico, que ocorre na ação política e intervenção na realidade, permeado pela relação entre teoria e prática, ou seja, a interação dialética da teoria e prática se constrói a *práxis* docente “[...] que é trabalho, que é práxis, é transformação no mundo [...]” (FREIRE, 1987, p. 44). A superação das políticas educacionais atreladas ao neoliberalismo ocorre não somente pela ação docente na superação da racionalidade tecnicista, tradicional, reprodutivista e teleológica do processo educativo, mas se dá através da construção de um projeto educacional que venha opor a consolidada estrutura do sistema capitalista através da formação política, da sua negação, da conscientização de classe, da compreensão da totalidade e da luta de classe, considerando que “[...] na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante” (SAVIANI, 2011, p. 67).

Portanto, com base em Borges (2015), defendemos a formação docente materializada nos fundamentos que sustentam a Educação do Campo, articulada e dialogada com os movimentos sociais, construído coletiva e democraticamente de forma equânime, sistêmica e

consciente “[...] com participação das organizações camponesas na construção do processo formativo” Caldart (2012, p. 121), tendo como produto final a constituição de uma Política Nacional de Educação do Campo - PNEC voltado para os valores culturais do campo, a partir dos seguintes pontos: a) formação docente direcionada para as características histórico-culturais do campo; b) formação docente que compreende a Educação do Campo como direito humano; c) formação docente para construção de um projeto educacional popular, construído pelos movimentos sociais do campo; d) formação docente que se aproprie das estruturas do capital (MÉSZÁROS, 2008, 2011).

Com base nesses aspectos - a formação de professores - precisa ser concretizada em processo contínuo e permanente para garantir educação *no, do e para* o campo, contraponto às políticas educacionais de caráter neoliberal e os valores ideológicos dominantes na despolitização docente, isso porque, até o momento elas têm legitimado a concepção pragmática da formação de professores conduzida em práticas revisionistas e reformistas, sem definir na matriz curricular de formação o enfrentamento ao capital, uma vez que, “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

A burguesia continua com modelo educacional privilegiado de controle ideológico na formação docente, contribuindo na reprodução dos costumes e hábitos da cultura dominante, em que o professor assume a função de sacerdócio da escola a serviço do capital, sem realmente apropriar das questões estruturantes e complexas da materialidade escolar da ruralidade, onde o professor torna-se doutrinador indispensável na conservação do aparelho capitalista, pois ratifica o “[...] discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 2011, p. 46). O debate sobre formação de professores frente ao modelo neoliberal revela sua importância ao discutir fundamentos de formação em áreas rurais pela via do projeto educativo pautado nos princípios da Educação do Campo, pois a luta em defesa da formação docente é resultado da resistência dos movimentos sociais que enfrentam a estrutura agrária e se organizam na conquista de direitos. As Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, por meio da Resolução do CNE/CEB nº. 1/2002 estabelece caminhos na formação dos professores do campo, visto que as políticas educacionais devem ser universalizantes e também específicas, para que determinados grupos vulneráveis tenham acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais, pois “[...] uma das principais características e diferenças das políticas públicas de Educação do Campo pautadas pelos movimentos sociais e sindicais refere-se à sua participação e protagonismo, na concepção e elaboração de tais políticas” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227).

A superação do modelo educacional do ruralismo pedagógico está configurada na geografia dos movimentos sociais frente à crise estrutural do capital em tempos de neoliberalismo, uma vez que, somente a organização dos movimentos sociais possibilita a construção da PNEC elaborado por meio de fórum, seminários e congressos com vários segmentos da Educação do Campo, definindo o perfil político e emancipatório dos professores, “[...] vinculado a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas” (FONEC, 2012, p. 2), redesenhando um movimento concreto contestando o modelo de educação rural, às práticas neoliberais e a cultura burguesa, reproduzida no espaço agrário. Ao estabelecer ações, metas, objetivos, fundamentos e práticas com base na legislação da Educação do Campo, a ocupação popular de novos espaços de poder, com envolvimento dos que vivem *no, do e para* o campo “significa superar o modo de controle do capital como sistema orgânico” (MÉSZÁROS, 2011, p. 917).

A Educação do Campo tem sua constituição no viés do materialismo histórico-dialético, pois “[...] é o ser social que determina a consciência, e não a consciência que determina o social” (LEFEBVRE, 2009, p. 63), ou seja, a formação para emancipação política precisa ser garantida nos princípios da Educação do Campo (CONEC, 2004; FONEC, 2012), pois, ao compreender que as relações de produção determina a consciência humana, a hegemonia do capital rege toda vida em sociedade, visto que, o ser humano está aprisionado nas correntes do capital e somente a educação é capaz de construir ações práticas de contraposição a sua ideologia, uma vez que, as forças produtivas constituíram a ruralidade brasileira forjada nas bases do capitalismo e o processo histórico educacional no campo reproduziu essa lógica.

2.3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DA EXCLUSÃO À RESISTÊNCIA

Na atualidade apontamos a importância e a necessidade em discutir a Educação do Campo mediante cenário político do país, ou seja, de acordo com Romanelli (2012), Saviani (2008, 2011) e Aranha (2006), historicamente a educação brasileira, desde as origens agrárias da colonização até a industrialização e urbanização se organizaram de forma dualista, elitista e voltada para a classe dominante, pois se “[...] tratava ainda de uma escola dualista, em que a elite era reservada a continuidade dos estudos, sobretudo científicos, enquanto o ensino para o povo ficava restrito ao elementar e profissional” (ARANHA, 2006, p. 298). No que se refere à educação no campo, afirmamos que este processo ocorreu de forma mais profunda, considerando que o modelo educacional era bastante limitado e condicionado à formação de

mão obra para o trabalho na agricultura. Não há dúvida, que a estrutura social do país, em meados de 1910/1920 era majoritariamente rural, com um excedente populacional sem terra, sem trabalho e sem acesso a escolarização, que estava a serviço da estrutura agrária capitalista (IANNI, 2004a). Após o ciclo do açúcar e do ouro, a produção cafeeira tornava-se uma das maiores exportações do mundo, levando as elites agrárias a se preocuparem com uma educação voltada para a reprodução e a manutenção do modelo econômico vigente: o agrário exportador, pois “[...] desse modo, é que na economia cafeeira a reprodução do capital assumiu a forma reprodução extensiva de capital, pela incorporação contínua e progressiva de novas terras à produção” (MARTINS, 2013, p. 72). À luz de Ianni (2004a), Mazzeo (2015), Martins (2013) e Prado Júnior (2000) evidenciamos o domínio político-social da classe burguesa agrária no Brasil desde a colonização.

Neste cenário surge a educação rural, fato evidenciado no 1^a Congresso de Agricultura do Nordeste ocorrido em 1923, ou seja, a educação rural do patronato agrário visava estabelecer harmonia nos centros urbanos do centro sul do país e ampliar a produtividade do campo. É importante salientar que nesse contexto histórico estava em expansão o movimento da Coluna Prestes⁵² e o movimento operário em São Paulo⁵³, ambos lutavam contra a estrutura política que controlava o poder socioeconômico movido pela economia cafeeira. A realidade da educação rural destinada para regiões mais pobres, que apresentava interesse para agricultura familiar, tendo como finalidade a contribuição para o desenvolvimento agrícola, esse modelo “[...] de educação rural do patronato, o qual privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores” (PIRES, 2012, p. 82).

Na década de 1930, o modelo econômico agrário exportador entra em colapso, o principal motivo é a crise capitalista ocorrida nos Estados Unidos em 1929 que acerta precisamente as exportações de café, contribuindo para instabilidade política e para Revolução de 1930⁵⁴, fato histórico que levou Getúlio Vargas (1930-1945) ao poder, implantando novas políticas educacionais. A criação do ministério da Educação e Saúde e o “movimento dos pioneiros pela educação nova” tem pouco impacto na educação para o

⁵² Coluna Prestes foi um movimento liderado por Luiz Carlos Prestes (FAUSTO, 2010).

⁵³ O movimento operário paulista organizou-se através das ideias anarquistas de Proudhon, chegaram a São Paulo através dos imigrantes italianos, viveu anos de fortalecimento entre 1917 e 1920, quando as principais cidades brasileiras foram sacudidas por greves, a principal foi a greve de 1917 em São Paulo, em que 70 mil trabalhadores cruzaram os braços exigindo melhores condições de trabalho e aumentos salariais. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/MovimentoOperario>.

⁵⁴ Revolução de 1930 foi um movimento organizado pelas elites agrárias, burgueses industriais e camadas militares, em ascensão no país, que buscavam controlar o poder político. Atualmente há vários historiadores que sustentam a tese de um golpe político das elites rurais e industriais para organização da nova plataforma de governo, alicerçado nos ideais do liberalismo econômico (FAUSTO, 2008).

campo, isto é, prevalece à falta de ações por parte do Estado em oferecer as condições necessárias para garantir aos trabalhadores e trabalhadoras do campo o acesso a escolarização básica elementar (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Os dados revelam que a taxa de analfabetismo é alta, sendo necessárias ações por meio dos governos para redução do quadro negativo que assolava a sociedade rural brasileira, é exatamente na égide deste cenário que houve o esforço da implantação da educação rural, que ficou conhecida como “ruralismo pedagógico”, numa tentativa frustrada de redução do analfabetismo rural. A tabela abaixo expõe a realidade da taxa de analfabetismo no Brasil entre 1900 a 2010.

Tabela 4: Taxa de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 2010

| População com 15 anos ou mais (em milhares) | | | | | | |
|---|--------|-------------|---------------|------|-------------|---------------|
| Ano | Total | Analfabetos | % Analfabetos | Ano | Analfabetos | % Analfabetos |
| 1900 | 9.728 | 6.348 | 65,3 | 1970 | 53.633 | 33,7 |
| 1920 | 17.563 | 11.409 | 65,0 | 1980 | 74.600 | 25,9 |
| 1940 | 23.648 | 17.269 | 56,1 | 1991 | 94.891 | 19,7 |
| 1950 | 30.181 | 15.272 | 50,6 | 2000 | 119.533 | 13,6 |
| 1960 | 40.233 | 15.964 | 39,7 | 2010 | 114.814 | 09,6 |

Fonte: Censo Demográfico do IBGE (2010)

Observa-se que a queda no percentual de analfabetismo cai de forma abrupta a partir do século XXI, enquanto na segunda metade do século XX os números ainda são assustadores, pois os resultados evidenciam que as políticas educacionais de combate ao analfabetismo, principalmente no campo, não representaram mudança no panorama educacional. O “ruralismo pedagógico” foi a tentativa de responder à questão social provocada pelo inchaço das cidades e a incapacidade de absorção de toda a força de trabalho disponível para as indústrias em expansão naquele momento, fatores que são percebidos pela classe dominante, pois o sentido da educação brasileira para a população rural tinha como objetivo reforçar os valores da burguesia agrária preconizando uma escola rural que atendesse as necessidades da estrutura do capitalismo no campo. O “ruralismo pedagógico” ou educação rural representa, na origem da ideologia do colonialismo capitalista da casa grande, o esvaziamento político, o patriarcalismo, a defesa da monocultura de exportação e a negação dos valores culturais produzidos pelos camponeses e trabalhadores rurais. A educação rural teve apoio, não somente dos grandes latifundiários, mas também da burguesia urbana, funcionando como mecanismo de inibição da explosão populacional revelada nos problemas sociais das cidades, desencadeado pelo modo de produção capitalista, pois Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) afirmam que,

Para pensarmos a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país. O rápido avanço do capitalismo no campo esteve baseado, no Brasil, em três elementos fundamentais: um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasadas e modernas, desde que subordinadas ambas a lógica do capital (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p.28).

A afirmação revela a lógica do capitalismo no campo, sua organização sistêmica de reprodução e a natureza da expropriação dos camponeses. Nesse cenário de opressão, surge no início do século XX a educação rural com apoio de movimentos conservadores, como o Movimento Nacionalista e o Movimento Católico⁵⁵ que defendiam os pressupostos das elites rurais, ao afirmar que a riqueza tem sua origem na produção agrícola, pois o país tem seu destino econômico determinado para o agronegócio. Portanto, a educação rural funcionava como ferramenta para o desenvolvimento agrário capitalista de exportação, visão de uma elite do atraso (SOUZA, 2017) reacionária, escravocrata e conservadora que permanece reproduzida na Constituição de 1934, 1937 e 1946, revelando que a educação é responsabilidade da família, uma vez que, teria plena liberdade para escolher as escolas para os filhos estudarem, enquanto o Estado ficaria responsável pelo ensino, tanto em zonas urbanas quanto rurais, sendo que as escolas seriam espaços para formação dos filhos dos operários e dos camponeses. A esse respeito destacamos que:

A educação rural na constituição de 1937 é considerada nessa mesma perspectiva e a proposta de sua implementação estava, segundo o art. 129, subordinada ao Estado ou as indústrias e aos sindicatos. Para tanto, O Estado deveria criar institutos de ensino profissional e subsidiar as indústrias e os sindicatos, inclusive rurais, na criação de escolas de aprendizes nas áreas de sua abrangência, par aos filhos de seus operários ou de seus filiados (PIRES, 2012, p.84).

Pires (2012) revela o caráter ideológico da educação rural na sustentação da escola dualista e do modelo vigente, sendo aprofundado no final do Estado Novo⁵⁶ com a promulgação de leis orgânicas para o ensino rural “a Lei Orgânica do Ensino Agrícola

⁵⁵ O ruralismo pedagógico conseguiu adesão de movimentos sociopolíticos como o movimento nacionalista e o movimento católico, os quais valorizavam a mesma visão fisiocrata em que a riqueza tem origem na produção agrícola e defendiam que o Brasil tinha um destino econômico agropecuário (PIRES, 2012, p. 83).

⁵⁶ O Estado Novo é o período da ditadura Vargas que durou de 1937 a 1945 representando o autoritarismo do governo, a perseguição dos opositores e a implantação de uma ideologia dominante através dos meios de comunicação e da força do aparato estatal que entra “em vigor por Francisco Campos. Era o início da ditadura do Estado Novo. O regime foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações” (FAUSTO, 2008, p. 200).

(Decreto – Lei n. 9613/46)” (PIRES, 2012, p. 84), que tinha como finalidade a formação dos filhos dos agricultores e camponeses para atender as demandas do campo como controle, trabalho e docilidade para manutenção da estrutura fundiária, ou seja, tanto o Estado através de leis, quanto às elites burguesas organizavam o modelo educacional que deveria ser desenvolvido nas escolas do campo pautado na concepção produtivista e positivista. Assim, destacamos que,

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola propunha como objetivo principal a preparação profissional para os (as) trabalhadores (as) da agricultura. Esse tipo de ensino foi organizado em dois ciclos: o primeiro ciclo seria dividido em básico agrícola de quatro anos e o de mestría, de dois anos e, no segundo ciclo, vários cursos técnicos de três anos, como o de agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Ao lado desses, a Lei ainda previa três tipos de cursos pedagógicos: economia rural doméstica com duração de dois anos; didática de ensino agrícola e administração de ensino agrícola, ambos com um ano de duração. Esse nível de ensino, em que pese guardar uma tentativa de equivalência com as demais modalidades de ensino, apresentava no artigo 14 dessa lei restrições para o ingresso em cursos superiores que não fossem diretamente relacionados com o curso agrícola técnico (PIRES, 2012, p.85).

Exatamente nesse cenário que a educação rural alinhava a estrutura capitalista do modelo agrário brasileiro, ou seja, o crescimento de empresas em áreas urbanas e rurais exigia uma formação técnica com mão de obra barata para atender o mercado crescente no campo. Esse modelo educacional continua nas décadas de 1950 e 1960 difundindo o conhecimento técnico para novas demandas do comércio, sendo consolidadas com patrocínio de várias instituições patronais que financiam e monitoram o padrão de educação rural desenvolvida no campo, tais como: a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Técnica Rural – ABCAR em 1956, Associação Nordestina de Crédito e Assistência Técnica Rural – ANCAR em 1954, Projeto Técnico de Agricultura – PTA em 1954, Campanha Nacional de Educação Rural – CNER em 1952, Serviço Social Rural – SSR em 1955 e o Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC em 1955, todos com a finalidade de promover a educação rural pautada na ideologia dominante e no modelo agrário capitalista⁵⁷.

⁵⁷ Após a Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos se sobressaíram como potência econômica que passou a auxiliar os países subdesenvolvidos na reestruturação econômica, principalmente na Europa e na América Latina e, neste caso a agricultura cumpriu um papel fundamental na formação de mão de obra para áreas rurais, na expansão do capitalismo e na resistência aos movimentos sociais do campo. O apoio financeiro através dos organismos internacionais americano ampliou os mercados agrícolas na América Latina, inclusive no Brasil para as demandas de indústrias americanas, uma estratégia política que visava conter a influência do bloco socialista no Brasil (PEREIRA, 2017a, 2017b).

Para corroborar com a legitimação da educação rural, a Lei nº 5.692/61 reforça que o sistema educacional atende a formação para o livre mercado, contribuindo ainda mais para expansão do ruralismo pedagógico sem incorporação das reivindicações dos movimentos populares do campo que estavam em efervescência no cenário político do país, bem como, o direito a escola pública para todos. A legislação educacional legitima projetos de educação rural direcionados ao mercado e ao capital, por exemplo: o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste – POLONORDESTE, o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural – PRONASEC, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste – EDURURAL e o Programa de Apoio aos Municípios – PROMUNICÍPIO. Isso revela a implantação de políticas públicas financiadas por organismos internacionais que tem como finalidade o controle dos movimentos sociais, a regulação social e a expansão do modelo capitalista nas áreas rurais (PEREIRA, 2017). As políticas públicas para o campo desenvolvidas pelo Estado conduzem para uma educação pautada na reprodução do sistema capitalista, uma vez que, funcionam para manutenção e reprodução do próprio capital (BOSCHETTI, BEHRING, LIMA, 2018). Assim, o ruralismo pedagógico e a chamada de “educação rural”, conforme destaca Caldart (2008) ao afirmar,

A chamada educação rural foi uma visão pragmática e instrumentalizada da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio (CALDART, 2008, p.78).

A educação rural tem sua origem como escolarização da população do campo já constituída da ideologia das elites agrárias com o aval do Estado de forma unilateral, sem a participação dos setores sociais do campo, para *status quo* do tecido social agrário. Não obstante, é importante ressaltar que, nesse momento histórico do período democrático brasileiro (1946-1963), as disputas tornam-se latentes pela efervescência dos movimentos populares que passam a exigir direitos sociais. Entre estes movimentos populares destacamos: Movimento de Educação de Base - MEB, Partido Comunista Brasileiro – PCB, as Ligas Camponesas, o MST e os Centros de Cultura Popular – CCP, que ganham relevo na organização das lutas pelos direitos sociais básicos, representando resistência às políticas agrárias capitaneadas pelo capital.

Em 1964, com a Ditadura Militar⁵⁸, a repressão aos movimentos sociais tornou-se intensa, com expulsões, prisões, exílios e torturas para aqueles que tinham ideias educacionais subversivas ao regime e representavam ameaça ao sistema político-econômico. Nesse ínterim, o governo militar atuou em duas frentes: a primeira desenvolve políticas agrárias de mercado, com alvo na região Amazônia através do Plano de Integração Nacional permitindo a entrada de investimentos de empresas estrangeiras no interior da floresta equatorial; a segunda utiliza o discurso de “vazios demográficos” no interior da Amazônia com criação de agrovilas para distribuição de terras aos trabalhadores sem terras do Nordeste, cuja finalidade era a desmobilização política dos movimentos camponeses e a formação de mão de obra barata para empresas de capital estrangeiro. Portanto, nesse período a educação rural permanece com o mesmo modelo, agora com um agravante, a expansão do capitalismo atinge maiores proporções com caráter ideológico educativo ruralista e repressão aos movimentos sociais do campo, educação que se efetivou com uma formação dos sujeitos do campo de forma abreviada e acrítica, sem contrapor a estrutura agrária, bem como, o MOBREAL⁵⁹. O posicionamento de Caldart (2011) expõe a importância da luta pela educação para transformar as condições de vida dos camponeses, pois,

O movimento por educação do campo vinculada a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições de vida no campo; por isso nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os educadores e as educadoras a fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla; e por isso defendemos que uma das suas tarefas é ajudar na organização do povo para que participe dessas lutas. Discutimos a educação vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (CALDART, 2011, p.153).

⁵⁸ Ditadura Militar foi um golpe que derrubou Jango do poder em 1964 e instaurou um regime de exceção que durou até 1985. (TAVARES, 2014; GASPARI, 2014; REZENDE, 2013).

⁵⁹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) tinha o objetivo de monopolizar as iniciativas de educação (alfabetização) de jovens e adultos, conhecido como MOBREAL (1967-1985) foi instituído pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967 no governo do presidente Arthur da Costa e Silva, atuou como órgão de assistência financeira e técnica às iniciativas de alfabetização de jovens e adultos. A estrutura de funcionamento segue as regras da descentralização, limitando a autonomia em cada nível, uma vez que, o Mobral atuava dentro da perspectiva nacional fixando e fiscalizando os convênios, fornecendo material didático, orientação técnicas, repasse de verbas para os municípios e avaliando os resultados obtidos, cuja função era planejar, coordenar e controlar as atividades em nível de Estado. Os municípios através da COMUN (Comissão Municipal) agiam como agentes executivos do programa MOBREAL, mobilizando analfabetos, alfabetizadores, monitores, providenciando locais para salas de aula e instalando postos de alfabetização. O intuito era formar uma espécie de homogeneização de valores, assim toda a sociedade aderiria ao sistema de ideias militares sem que houvesse divergências de posicionamentos, pois o Mobral representava um exímio exemplo do arcabouço ideológico do regime militar, servindo de legitimação política e forte estratégia frente às ideias conservadoras (SANTOS, 2014, p. 307-308).

Somente em 1985, com o movimento das “Diretas Já”⁶⁰ que envolveram diferentes setores da classe média urbana, parte da elite burguesa e os movimentos sociais urbanos e rurais pressionam o regime para transição democrática, sendo uma conquista histórica no país pela retomada da democracia e para promulgação da nova Constituição Federal - CF. O marco regulatório da educação nacional ocorre com a CF de 1988, que define no Art. 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2017, p. 160).

A garantia da liberdade de expressão, dos direitos individuais e coletivos efetivados pela carta constitucional representaram avanços sociais históricos dentro da estrutura social produtiva, colocando em evidência a nova ordem econômica com a expansão do neoliberalismo na América Latina (SOARES, 2009), por meio de políticas educacionais reguladas pela ação do Estado com programas, leis, decretos e documentos oficiais, promovendo a educação a serviço do capital. Diante dos ajustes neoliberais, das reformas estatais e das políticas educacionais (SOARES, 2009; BIANCHETTI, 2005), a Educação do Campo torna-se uma arena em disputa, de um lado, o projeto do capital, do outro lado, o projeto popular campesino, evidenciando o desafio da educação como plataforma da emancipação política que ultrapasse os limites do capital.

2.4. POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESAFIO PARA EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

Em face da importância em estudar a Educação do Campo no Brasil e por entender que sua historicidade se contrapõe à estrutura agrária, considerando que a materialidade da Educação do Campo nasceu da base popular do campo constituída de uma formação para emancipação política no enfrentamento as opressões do capitalismo. Desse modo, as contradições do campo diante do domínio latifundiário, da concentração de terras e da exclusão da massa rural no acesso a terra, tem constituído um exército de reserva para o setor empresarial agrário. Expor de forma concisa as políticas públicas para Educação do Campo a luz de autores como Santomé (2003), Mészáros, (2008, 2011), Gentili (2010), Saviani (2008, 2011), Arroyo (2010), Caldart (2004), Fernandes (2004), Munarim (2010), Ghedin (2012),

⁶⁰ O movimento das Diretas Já ocorreu em 1984, cujo objetivo é a retomada pelas eleições diretas para presidente da República. Tornou-se uma Ementa constitucional conhecida como Dante de Oliveira proposta pelo Congresso nacional (FAUSTO, 2010).

Borges (2012), Pires (2012), Ribeiro (2013) e Molina (2004) nos conduz a compreender e analisar a educação no contexto da plataforma neoliberal.

Com base nos estudos de Lustosa (2012), Feliciano (2008), Pereira (2010), Boschetti, Behring e Lima (2018) constatamos que as políticas públicas para o campo estão vinculadas à concentração latifundiária e ao capital, fatores que vem fortalecendo o agronegócio, a agroindústria, os grandes empreendimentos e o capitalismo, contribuindo para ampliar a exclusão do acesso à terra e a retirada dos direitos sociais, pois o sistema utiliza a força de trabalho produtiva dos trabalhadores para consolidação do modelo agrário capitalista. Deste modo, a promoção de políticas públicas para Educação do Campo tornou-se um dos maiores desafios na atual conjuntura, em tempo de dominação hegemônica do capital no âmbito da sociedade brasileira pela ofensiva neoliberal que atinge a educação como nicho de mercado (SOARES, 2009; GENTILI, 2000), principalmente quando Mézáros (2008) expõe que as reformas educacionais funcionam apenas para remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, sem nenhuma tentativa de eliminação do sistema capitalista, isto é, o capital regula e controla as política pública para educação uma vez que, “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Santomé (2003) afirma que os neologismos se consolidam no âmbito educacional, pois,

Se há algo que caracteriza as formas de falar sobre a educação e, mais concretamente, sobre os sistemas educacionais é a grande quantidade de conceitos que surgiram no âmbito da economia e do mundo empresarial. O vocabulário economicista é percebido no uso cada vez mais frequente de palavras, como: currículos ou matérias profissionalizantes, orientação profissional, habilidades formativas, produtos ou desempenhos, privatização, gerenciamento, mercado, clientes, competitividade, reestruturação, eficiência, excelência, flexibilidade organizativa, capital humano, padrões, desregulamentação... Nos discursos que mais circulavam ultimamente, os estudantes e suas famílias são apresentados frequentemente como clientes, e, assim, os professores e professoras se transformam em produtores, e os currículos, em produtos ou bens de consumo. Por isso, considero que não devemos deixar de lado a análise dos discursos e dos conceitos que permearam o vocabulário utilizado na educação nos últimos anos (SANTOMÉ, 2003, p.222).

Para Santomé (2003) ocorre um alinhamento do modelo de educação ao capital de forma clara, simbolizado como instrumento ideológico de dominação burguesa. Não há dúvida sobre a importância das políticas públicas para os problemas sociais e, principalmente, para o espaço rural, mas é preciso entendê-las. De acordo com Teixeira (2002) políticas

públicas são “[...] diretrizes, princípios norteadores de ações do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e o Estado” (TEIXEIRA, 2002, p. 2). Para Matos e Dias (2010) pode ser definida como “[...] um conjunto de decisões e ações direcionadas para solução dos problemas políticos e sociais entendida por atividade política dos procedimentos formais e informais que traduzem relações de poder na sociedade” (MATOS; DIAS, 2010, p. 220). De acordo com Demo (1994) as “[...] políticas públicas são respostas organizadas pela sociedade, através do sistema público para atender as necessidades sociais da população: assistência social, saúde, educação, habitação, reforma agrária e outras, o que defino como política social” (DEMO, 1994, p. 32). Partindo da concepção de Bianchetti (2005), elas são imprescindíveis na transformação social, considerando que ao “[...] analisar a orientação das políticas educacionais dentro do modelo neoliberal devemos considerar a teoria do capital humano e a conformação de uma estrutura educacional dominante” (BIANCHETTI, 2005, p. 94).

A questão central é: quais interesses as políticas públicas educacionais servem? Para Bianchetti (2005) as políticas educacionais atendem as “[...] exigências do modo de produção contemporâneo, ou seja, da organização do capital do sistema produtivo, calcado na égide dos ideais neoliberais” (BIANCHETTI, 2005, p. 46), ou seja, evidenciamos que elas atendem as exigências do modo de produção e a organização do capital, calcado na égide dos ideais neoliberais. Desse modo, constatamos as contradições das políticas públicas, ao identificar que estão atreladas ao capitalismo pela plataforma neoliberal determinada pelo capital ao materializar seus interesses por meio da ação do Estado, uma vez que, no contexto neoliberal “inclui por definição, uma feição assistencialista (legitimação) como contrapartida de um mercado livre (acumulação)” (SOARES, 2009, p. 73). Na prática temos o resultado desta relação através da implantação de políticas públicas agrárias, a saber: Estatuto da Terra, PNRA, PIN, SUDAM, SUDENE, POLAMAZÔNIA, POLOCENTRO, POLONORDESTE, PRONAF, PROCERA, PROTERRA, PRONERA, PROCAMPO, PRONACAMPO, todas foram implantadas dentro de uma conjuntura econômica a serviço do capital, embora cada uma tenha sua especificidade e característica, desde o planejamento à efetivação no território, chamamos atenção para o caráter ideológico das políticas públicas implantadas no país, percebendo que é inegável as contradições entre capital e trabalho, pois se materializam nas tensões entre empresários rurais, Estado e movimentos sociais do campo, pois,

Por um lado, temos movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma educação do campo a perspectiva de política pública

como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava educação para as populações do campo apenas ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era educação denominada rural (PIRES, 2012, p.81).

Para a autora o viés ideológico do Estado evidenciaria o caráter dominante ao institucionalizar políticas educacionais voltadas para manutenção da estrutura agrária. Desse modo, quais mudanças ocorreram no espaço rural ao longo das décadas com a implantação das diferentes políticas públicas? E no âmbito das políticas educacionais desenvolvidas no século XX e no início do XXI tiveram impactos para as populações que vivem no campo? O princípio contraditório das políticas públicas educacionais funciona em duas vertentes que caminham na mesma direção, por um lado, tem o caráter da regulação social através da formação de professores, aquisição de recursos didático-pedagógicos, da avaliação educacional e na expansão do acesso à escolarização dos trabalhadores camponeses, por outro lado, se apresenta legitimadora do fortalecimento latifundiário para expansão econômica capitalista com política de incentivos fiscais aos grandes empreendimentos nas diferentes regiões do país, em particular na Amazônia, provocando a luta de classe no espaço rural.

As políticas para Educação do Campo são consideradas contraditórias quando não expõe a fratura do espaço rural por meio das relações de poder com a expansão do capital, apresentando-se somente como conquistas sociais e políticas, não como ambiente legítimo de luta e resistência frente à opressão e exploração dos sujeitos do campo, historicamente excluídos pela estrutura e superestrutura do capitalismo, pois nas palavras de Lênin (2017) o Estado é parte orgânica da estrutural social e da reprodução do capital, revelando o caráter de classe das políticas educacionais. Em termos práticos, não têm reduzido a desigualdade social e universalizado a escolarização da educação básica nas escolas do campo. Elas tornaram um impulso de estratégia nacional para valorização educacional em todo o Brasil, visando combater desigualdades sociais regionais e melhores condições de vida da população rural. Contudo, decorridos mais de vinte anos desde a implantação, poucos resultados foram observados, uma vez que, não têm corrigido a concentração de terras, as desigualdades e as condições de vida do campo, mas tem permitido a legitimação da burguesia agrária, fortalecendo ainda mais o agronegócio. As relações sociais do campo se apresentam,

No caso da Educação do Campo, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os ‘pobres do campo’ e com suas organizações e lutas sociais. Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências,

alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para além do capital. É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura de negócio. É disso também que se trata na questão da agroecologia vinculada à justiça social e à soberania alimentar, da cooperação entre os trabalhadores, de projetos educacionais que se vinculam a esses processos (CALDART, 2008, p.764).

Observamos que as relações são conflitantes com classes sociais antagônicas, e de acordo com Mészáros (2011) a luta de classe torna-se, a partir da crise estrutural do capital, cada vez menos evidente, cujo ponto central é a manutenção das taxas de lucro pelo capital, principalmente provocadas pela materialidade das políticas públicas que conduzem para compreender o seguinte aspecto: crescimento da concentração latifundiária com ampliação do nível de escolarização dos sujeitos do campo. No entanto, dados do Inep em 2017 revelam que 19,9 mil escolas situadas na zona rural têm apenas um único docente atuante, além disso, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,8% não tem rede de esgoto e 11,3% não tem abastecimento de água. Tais fatores evidenciam o tamanho do desafio.

O mundo rural é um lugar heterogêneo com sujeitos que constroem sua própria história, porém, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defronta diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]” (MARX, 2017, p. 258). Desse modo, a produção material dos sujeitos do campo é também um local de produção de cultura, saberes, conhecimentos e significados para garantir o sustento das famílias, ou seja, o “[...] campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 33) com sua própria formação histórica e cultural que produz sua existência na relação com a terra. A materialidade agrária revela que “[...] a estrutura fundiária inibe o acesso à terra a uma grande maioria dos que trabalham na agricultura, também explica o fato de que o Brasil esteja longe de ter atingido qualquer meta aproximativa de paridade social”, (WANDERLEY, 2009, p. 58). A existência da concentração fundiária, da exclusão social, da pobreza, da exploração do camponês, da precarização da educação e do desafio na superação da desigualdade no campo expressa a necessidade da consciência de classe como ferramenta no processo de compreensão da essência da realidade e da natureza da sociedade capitalista, pois,

O impulso expansionista cego do sistema do capital é incorrigível, porque não pode renunciar à sua própria natureza e adotar práticas produtivas compatíveis com a

necessidade de restrição racional em escala global. Praticando uma restrição racional abrangente, o capital de fato reprimiria o aspecto mais dinâmico de seu modo de funcionamento, cometendo suicídio como sistema de controle sociometabólico historicamente único (MÉSZÁROS, 2011, p.259).

A dinâmica do capital e sua capacidade sociometabólica nos fazem acreditar que é o único caminho possível, uma vez que, no espaço rural, também há uma estrutura de classe com a presença do capital e a ordem estabelecida, destacando a importância da consciência de classe como ferramenta na luta por melhores condições de vida. Nesse sentido, a luz de Faleiros (1991) e Behring (2015) as políticas educacionais caminham no viés de oferecer melhores condições sociais aos trabalhadores do campo através do pseudodiscurso de formação para consciência crítica, quando na prática em muitos casos, tem funcionado para cooptação e mecanismo de controle social, não para erradicar as desigualdades sociais, eliminar a evasão escolar, ampliar os índices de escolarização, formação docente e alfabetização de adultos ou superação dos problemas sociais do campo, bem como, afirma Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), ao entender “[...] por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, construído pela interação Estado/sociedade” (2011, p. 49). Ou seja, é preciso garantir a consciência de classe e uma formação política que ultrapasse os limites do capital, compreendendo a estrutura do tecido social capitalista, a história agrária nos marcos do capital e os determinantes do modelo econômico capitalista na educação escolar e nas políticas de formação de professores do campo.

Não obstante, com base em Mézáros (2011) e Gramsci (2001) afirmamos que a luta por reforma agrária, política educacional, direitos humanos, terras e condições de vida se materializa nos marcos do capital. Porém, compreendemos a importância dos movimentos sociais fortalecimento da luta coletiva na defesa da Educação do Campo, da reforma agrária, das políticas, direitos, terra e condições de vida, ou seja, reconhecer que essa luta se dá no viés reformista e nas fronteiras do capital, mas caminham além desses limites, uma vez que, a política de formação de professores pelo Pronera é capaz de oferecer uma formação que ultrapasse as fronteiras do capital. Desse modo, evidenciamos que,

A partir da década de 1990 os movimentos sociais do campo, vinculados a Via Campesina fortaleceram a luta pela educação. Tem início a construção dos chamados novos paradigmas para a educação do campo a partir dos princípios da proposta do MST. Começa-se a questionar a chamada educação para o meio rural a partir do conceito histórico e político de camponês. Utilizar-se-á a expressão campo e não mais a usar meio rural com o objetivo de incluir uma reflexão sobre o sentido

atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (SOUZA, 2014, p.136).

As políticas educacionais para a Educação do Campo surgem a partir da luta dos movimentos sociais, intensificadas nos anos 1990 e organizada em defesa de um projeto educativo popular. Ou seja, a realidade social, as condições econômicas dos diferentes sujeitos que compõem o espaço rural, a valorização dos grupos identitários e a produção de sua existência através da terra por cada grupo social, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares, camponeses, assalariados rurais, assentados, caiçaras, seringueiros e coletores, representam a natureza dialética no fortalecimento da determinação dos povos na luta contra-hegemônica do capital.

O pensador marxista Thompson (1998) expõe que a cultura precisa ser entendida como sistema de valores, formas simbólicas e significados compartilhados, pois “[...] cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado [...] assume a forma de um sistema” (THOMPSON, 1998, p. 17). Os valores culturais e sociais construídos em cada grupo social, as relações de trabalho relacionada a terra como meio de produção, apropriação do conhecimento do lugar onde vivem, expõe o pertencimento de uma mesma classe, a classe trabalhadora do campo, pois “o que une são as relações de trabalho com a terra e a pertença a classe trabalhadora, em oposição a classe latifundiária” (SOUZA, 2010, p. 54), neste viés,

A educação do campo une a luta por uma educação ao conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo, articulando com a ciência, a cultura, a experiência e o trabalho. A educação e a pedagogia do campo devem partir da particularidade e singularidade dada pelos sujeitos que produzem vida no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p.36).

A Educação do Campo revela o resultado das lutas dos movimentos sociais que cunharam um projeto educacional democrático e popular do campo, hoje garantido pela CF de 1988, no Art. 205 “Educação direitos de todos, dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 160). Sobre o espaço rural estabelece no Art. 243:

As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do país onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo na forma da lei serão expropriadas e destinadas a reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções prevista em lei, observado, no que couber, o disposto no Art. 5º (BRASIL, 2017, p.180).

O que determina a CF sobre desapropriações e reforma agrária está distante de ocorrer na prática, mesmo garantindo em lei direitos humanos para todos, isto porque, toda resistência ao latifúndio ocorreu através de mobilizações dos movimentos sociais do campo, em particular dos trabalhadores rurais que enfrentam grupos dominantes, mesmo com manipulação da mídia e políticas sociais regulatórias. A esse respeito Mourão e Almeida (2005, p.20-21) ressalta que,

Fica evidente a manipulação dos discursos, argumentações apologéticas da ineficiência do Estado e, conseqüentemente, dos serviços públicos. A tendência é transformar as instituições públicas em organismos empresariais que se regem apenas pelas leis dos custos benefícios. Não é a toa que usuários começam a ser chamados de clientes consumidores, e a propaganda aponta que a escolha de melhores serviços é individual. Durante os últimos dez anos o governo e a sociedade voltaram-se para o debate sobre o papel a ser reservado ao Estado. Tal reflexão ora era motivada pelo reconhecimento da necessidade do alinhamento do Estado brasileiro ao redesenho institucional instaurado com a nova ordem mundial; ora era instalada pela urgência de se encontrar alternativas de políticas sociais mais efetivas, de modo a assegurar o atendimento às demandas de uma sociedade marcada pela desigualdade.

As políticas educacionais para Educação do Campo materializaram no espaço rural a fabricação de um pensamento crítico ao capitalismo no campo, sem propor em sua gênese a teoria da sociedade socialista ou “[...] enfrentar qualquer tentativa de elaborar uma teoria socialista de transição” (MÉSZÁROS, 2011, p. 48), tampouco estabeleceu estratégias de resistência à estrutura do capital, mas ao contrário, tem ocultado sua verdadeira face, tem negado sua natureza, se distanciado do debate, da produção, da desigualdade e extrema concentração de riqueza. Concordamos com Pires (2012) ao afirmar que é preciso ressignificar os movimentos sociais do campo na luta em defesa da educação como direito humano pautado na “Educação do Campo como direito humano e como espaço de formação em direitos humanos para populações do campo” (PIRES, 2012, p. 13), porém, consideramos os limites dessa afirmativa, uma vez que, a Educação do Campo tem materializado a fabricação de um pensamento crítico ao capitalismo no campo, sem propor em sua gennese a teoria de transição, além disso, tem ocultado sua verdadeira natureza.

É preciso defender que as lutas dos movimentos sociais do campo precisam ir além da defesa da educação como direito e educação como espaço de formação em direitos humanos para populações do campo, mostrando que na sociedade capitalista há uma inversão de valores por meio do discurso de melhoria rural, quando na prática ocorre que, setores dominantes utilizam as forças produtivas para acumulação da riqueza, uma vez que, as políticas educacionais têm legitimados os valores ideológicos do Estado capitalista.

As contradições existentes nas políticas educacionais apresentam pseudoneutralidades da realidade concreta, alinhadas aos interesses do modelo econômico da ordem sociometabólica do capital, cujo direcionamento é a manutenção dos interesses do próprio sistema. A esse respeito, destacamos algumas políticas educacionais para Educação do Campo implantadas nos últimos anos: o PRONERA, em 1998; as DCOEC, em 2002; a SECADI, em 2004; o PROCAMPO, em 2010, Saberes da Terra, em 2008 e o PRONACAMPO, em 2010, considerando que foram resultados dos movimentos sociais que conseguiram ocupar espaços de poder na estrutura do Estado para garantir alguns direitos sociais, implantadas quando a plataforma neoliberal estava em plena expansão. A esse respeito apontamos as principais políticas educacionais para a Educação do Campo entre 1995 a 2018:

Quadro 7: Políticas Educacionais para Educação do Campo entre 1995-2018

| Política | Ano | Finalidade |
|--|------------|---|
| ESCOLA ATIVA ⁶¹ | 1997 | Programa implementado com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos das turmas multisseriadas rurais com foco na formação de professores, infraestrutura das escolas rurais, organização do trabalho docente, qualidade do desempenho escolar e recursos pedagógicos que estimulem a construção dos conhecimentos nas escolas do campo. |
| PRONERA | 1998 | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária propõe projeto educacional voltado para desenvolvimento das áreas rurais de reforma agrária. |
| DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 2002 | Constitui um conjunto de princípio e de procedimentos que visam o desenvolvimento de um projeto institucional das escolas do campo as diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil, ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Educação profissional. |
| SECADI | 2004 | Políticas públicas educacionais que orientam a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidas nos espaços formais dos setores públicos. |
| PROCAMPO | 2007 | Programa de apoio á formação superior em Licenciatura em Educação do Campo promove a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior em todo o país para formação de professores na zona rural. |
| SABERES DA | | O Programa Projovem Campo oferece qualificação profissional e escolarização |

⁶¹ A tese de doutorado de Gustavo Gonçalves (2009) apresenta o Programa Escola Ativa em três frentes concretas de análise: o contexto histórico da formulação do programa e o início de sua implantação no Brasil em meio às políticas do Banco Mundial; os processos de apropriação e resistência dos grupos de interesses; e as mudanças do trabalho docente no campo com a implantação do programa (GONÇALVES, 2009, p. 16).

| | | |
|----------------------|------|---|
| TERRA PROJOVEM CAMPO | 2008 | aos jovens agricultores entre 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, ampliando o acesso a educação em áreas rurais. |
| PRONACAMPO | 2013 | Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes a formação de professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação de infraestrutura e qualidade da educação do campo. |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos oficiais para Educação do Campo (BRASIL, 2013).

O quadro expõe algumas conquistas para o campo, no que se refere às ações, projetos, políticas de formação e alfabetização no âmbito da educação, contribuindo no avanço das discussões da Educação do Campo e dos desafios da escolarização no espaço rural, ampliando o espaço para os MSPC, as IES e Coletivos do campo na organização de fóruns, congressos, simpósios, seminários, debates e propostas. De um lado, evidenciamos a efetivação das políticas educacionais para o campo, por outro lado, o distanciamento dos movimentos sociais do campo no debate sobre escolarização, formação, politização, emancipação e autonomia. Tentaremos analisar cada política social⁶² exposta, sem esgotar o debate sobre elas e as múltiplas determinações dos seus fenômenos, fazendo um ensaio crítico dos efeitos que representam cada uma dessas políticas na sociedade do capital.

O Pronera surge a partir dos resultados da articulação entre professores de escolas rurais, jovens do campo, agricultores familiares, trabalhadores rurais e camponeses que lutavam pela escolarização básica e superior nas diferentes regiões do Brasil. Nascido em decorrência do ENERA, em 1997, com a finalidade de ampliar a escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, contribuindo com a democratização do acesso a educação dos assentados da reforma agrária. De acordo com Gohn (2015) as ações dos movimentos sociais do campo serviram para enfrentar não somente o conservadorismo existente na sociedade brasileira, mas propor uma educação que se concretizasse no campo em contradição a educação rural (MOLINA, 2008; CALDART, 2012), “[...] reivindicação histórica das organizações de trabalhadores que integram a luta por um sistema público de Educação do Campo” (FONEC, 2012, p. 2), ou seja, lutar na defesa dos direitos humanos garantido na legislação, tanto na CF de 1988, como na LDB de 1996. Nesse sentido Souza (2014, p.128) afirma que,

⁶² Para Behring e Boschetti (2011) é preciso superar a visão paradigmática da política social e compreendê-la dentro da estrutura da determinação econômica, uma vez que as políticas sociais apresentam múltiplas determinações. A política social não se separa da produção e reprodução social, apostando na política social como solução para a desigualdade, sem levar em conta, a natureza do capitalismo, especificamente na periferia do mundo do capital. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 17).

Com a Constituição de 1988 foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos como: Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 9394/96; o Plano nacional da Educação – PNE, Lei nº 10.172/01 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi formulada a partir das políticas do Banco Mundial para a América Latina e fundada no modelo atualizado disposto nos princípios do neoliberalismo.

A afirmação revela a relação entre as políticas educacionais e o modelo econômico neoliberal, que ora garante uma legislação com direito a educação que atenda as necessidades dos sujeitos do campo, ora determina uma mera adaptação da educação a realidade, ora busca a regulação e controle social para funcionalidade da estrutura social, sem considerar as condições socioculturais existentes no modo de produção camponesa. Sem dúvida, que esta política representa uma conquista histórica, uma vez que, a Educação no Campo ficou esquecida, além disso, o Estado reconheceu a organização dos movimentos sociais desenvolvendo políticas educacionais específicas para o meio rural. Não há dúvida que o Pronera foi fundamental para promover melhorias na vida dos sujeitos do campo possibilitando educação dos assentados da reforma agrária, “[...] na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso a educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e formação técnico-profissional de nível médio e superior” (BRASIL, 2011, p. 8). Desse modo, são ocupações de espaço de poder que precisam ser permanecidas e ampliadas para promover as mudanças necessárias.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – DOEBC representam um marco histórico das políticas para Educação do Campo, pois em toda historicidade da questão agrária, nunca havia definido em termos legais, uma proposta de regulamentação dos objetivos, metodologias, ações e práticas para escolas do campo, sendo pela primeira vez na educação brasileira, um documento oficial de orientação e organização das escolas do campo proposto pelas vias legais, conforme estabelece a Resolução do CNE/CEB, 01 de abril de 2002 que institui as DOEBC. A esse respeito destacamos,

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de *assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional* (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes

constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB (BRASIL, 2013, p.07).

Desse modo, podemos afirmar que isso representou uma conquista ao definir a participação da sociedade na elaboração da DOEBC ou apenas ganhou materialidade para continuar o processo de formação para ordem social pelo Estado neoliberal? A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁶³, também representa um passo significativo na promoção de políticas de inclusão e diversidade, contribuindo para corrigir distorções educacionais e reduzir desigualdades regionais nas escolas do campo, bem como garantir acesso a educação, abrindo caminho para que os povos do campo tenham oportunidade de apropriação do conhecimento, produzido historicamente pela humanidade e utilizá-lo em ação permanente nas experiências do espaço rural. A SECADI encontra-se constituída na implementação de diretrizes curriculares nacionais temáticas e modalidade da educação estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação, tais como: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para Relações Étnico-raciais e Educação em Direitos Humanos. Atua com formação de professores por meio do Programa Escola da Terra implementado em 22 unidades da federação com o apoio das IES, Estado e municípios (MEC/SECADI, 2018).

O *PROCAMPO*, criado em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, através do MEC/SECADI, nasceu das reivindicações populares camponesas com a finalidade de garantir cursos de Licenciaturas em Educação do Campo promovendo a formação de educadores para diferentes áreas de conhecimentos nas escolas da Educação Básica. O programa reconhece a necessidade de formação inicial para professores que lecionam nas escolas do campo, oferecendo apoio financeiro e técnico para viabilização das condições estruturais, materiais, funcionais, pedagógicos e didáticos. Representou o fomento para educação integral com ampliação curricular, apoio as escolas multisseriadas valorizando saberes e experiências.

O *PRONACAMPO* representa o conjunto de ações articuladas que asseguram melhoria do ensino nas redes de ensino, com foco nos eixos: formação de professores; produção de

⁶³ De acordo com Taffarel e Carvalho (2019) as últimas ações do Ministério da Educação, em especial a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI revela a ofensiva burguesa a educação, além disso, Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de reprodução do capital (TAFFAREL, CARVALHO, 2019).

material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da Educação do Campo em todas as etapas e modalidades do ensino público, cuja intensão é o fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, articulando o tripé pesquisa, ensino e extensão. O eixo central desta política é o reconhecimento das populações camponesas e a autonomia dos sujeitos como construtores do seu próprio projeto de sociedade, “recuperar o saber, a cultura, a ética, recuperar os valores próprios da educação básica do campo” Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 72), com formação política emancipatória dos trabalhadores rurais.

As políticas educacionais para a Educação do Campo foram significativas, representando ocupação de determinados espaços de poder, dentro da estrutura do Estado neoliberal e nas correntes pedagógicas pós-modernas, considerando que a “[...] posição de quase monopólio da velha classe agrária, que perde a supremacia econômica, mas conserva por muito tempo uma supremacia político-intelectual, sendo assimilada como intelectuais tradicionais” (GRAMSCI, 2001, p. 21), ocupando o poder e o controle político. Desse modo, elas funcionam como instrumento por meio do aparato estatal, como um caminho para conscientização da massa camponesa em identificar a essência da realidade e, que nela há inculcação dos valores dominantes da classe burguesa, instrumento que pode transformar os subalternos “[...] em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções ao desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política” (GRAMSCI, 2001, p. 24) através de práticas pedagógicas, formação docente, currículo, sindicatos, partidos, coletivos, integração entre universidade/campo/movimentos sociais e da cultura camponesa, contribuindo para transformação da materialidade, não somente da escolarização do campo, mas na estrutura agrária.

Dados revelam que ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar resultados satisfatórios, uma vez que, a discrepância entre educação no espaço rural e urbano é alarmante, pois erradicar o analfabetismo, universalizar a escolaridade, ampliar acesso ao ensino superior, ainda está distante da realidade, conforme revela a Tabela 05:

Tabela 5: Taxa de Analfabetismo na Zona Urbana e Rural em 2010

| Regiões | Total | Zona Urbana | Zona Rural |
|----------------|--------------|--------------------|-------------------|
| Brasil | 11,0% | 8,4% | 25,0% |
| Norte | 11,5% | 8,9% | 20,0% |
| Nordeste | 21,9% | 16,4% | 36,4% |
| Sudeste | 6,5% | 5,7% | 17,2% |
| Centro-Oeste | 8,9% | 7,9% | 15,4% |
| Sul | 5,9% | 5,1% | 9,8% |

Fonte: IBGE (2010)

O problema no campo com altas taxas de analfabetismo da zona rural das regiões do Brasil, em particular nas regiões mais pobres, significa que mais de uma década depois da implantação das políticas educacionais os resultados apresentam poucos eficientes quando evidenciamos que a concentração latifundiária tem relação direta com a baixa escolaridade, pois “[...] a história agrária foi marcada pela exploração, exclusão e domínio econômico” Martins (2009, p. 124). Nessa perspectiva, o modelo econômico de mercado impõe suas regras e normas para atender o capital que é legitimado na concentração de terras, pois:

A via capitalista que a agricultura brasileira adotou ocorreu historicamente, em forma de grande propriedade fundiária, como instrumento de apropriação sobre trabalho produzidos pelos camponeses e de sua transferência para os setores dominantes da economia brasileira [...] A concentração de terras no Brasil aumentou conforme dados do último censo agropecuário de 2006, divulgado apenas em 2009, publicando erros e retificando-os, enquanto se tentava camuflar a realidade. O relatório deste censo apresentou os seguintes dados: área territorial do país: 851,4 milhões de hectares; área total ocupada pelos estabelecimentos; 330 milhões de hectares; área total de terras indígenas; 126 milhões de hectares; área total de unidades de conservação ambiental; 72,3 milhões de hectares; área com corpos d’água: 12 milhões de hectares e área urbanizada: 2,1 milhões de hectares (SOUZA, 2014, p 81-82).

A autora revela a herança histórica da concentração agrária e seus reflexos nos dias atuais dos efeitos do capitalismo no campo. Outro dado interessante é a realidade dos domicílios brasileiros, embora nos últimos anos parte da população de baixa renda ampliou o acesso aos bens de consumo (PNAD, 2015), há uma disparidade quando comparado zona rural e urbana, exposta na Tabela 06:

Tabela 6: Realidade dos domicílios no Brasil

| Domicílios no Brasil | Zona Urbana | Zona Rural |
|-----------------------------|--------------------|-------------------|
| Energia elétrica | 99% | 84% |
| Banda larga/Internet | 74% | 08% |
| Aparelho de TV | 95% | 56% |
| Acesso á leitura | 29% | 07% |
| Acesso á escola | 94% | 80% |

Fonte: Pnud⁶⁴ (2010).

Verifica-se que na zona rural o acesso á escola, internet, leitura, energia elétrica estão distantes da universalização, ou seja, direitos sociais básicos garantidos pela legislação vigente (BRASIL, 2017) encontram-se distante das populações do campo, evidenciando

⁶⁴ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é o órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que tem por mandato promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo. www.br.undp. og. Acesso em 26 de novembro de 2017.

exclusão social e negação do direito a cultura produzida (LESSA; TONET, 2011). Os dados expõem a funcionalidade ou reformismo das políticas educacionais para o campo, uma vez que, a formação de professores do campo de acordo com o Inep/Censo Escolar 2017, (INEP/Censo Escolar, 2017), aproximadamente 160.319 professores não possuíam formação de Ensino Superior para atuarem na Educação Básica, o que representa a bagatela de 42,57% dos docentes que lecionam em escolas do campo precisa de formação. Constatamos mudanças no espaço rural, mas numa perspectiva de caráter regulatório na formação de professores sob a égide do capital (FRIGOTTO, 2010a).

Ao expor essa realidade, questionamos: as políticas educacionais para Educação do Campo têm garantido a redução da desigualdade social e ampliação da escolarização no espaço rural? Como é possível enfrentar o modelo de concentração de terras e a expansão do capital por via das políticas educacionais? Estas perguntas exigem discussões com teóricos que debatem a educação e seus fundamentos, visto que, é preciso ocupar determinados espaços de setores estratégicos na esfera estatal como de resistência ao capital, pois,

A manutenção e reprodução constantes da classe trabalhadora continuam a ser uma condição constante para a reprodução do capital. O capitalista pode abandonar confiadamente o preenchimento dessa condição ao impulso de autoconservação e procriação dos trabalhadores. Ele apenas se preocupa em limitar ao máximo o consumo individual dos trabalhadores, mantendo-o nos limites do necessário, e está muito longe daquela rusticidade sul-americana que obriga o trabalhador a ingerir alimentos mais nutritivos, em vez de outros menos nutritivos. É por isso que o capitalista e seu ideólogo, o economista político, entendem como produtiva apenas a parte do consumo individual do trabalhador exigida para a perpetuação da classe trabalhadora, isto é, aquela parte que, de fato, tem de ser consumida para que o capital consuma a força de trabalho; tudo o que, além dessa parte, o trabalhador possa consumir para seu próprio prazer é consumo improdutivo. Se a acumulação do capital provocasse um aumento do salário e, portanto, um incremento dos meios de consumo do trabalhador sem ser acompanhada de um maior consumo de força de trabalho pelo capital, o capital adicional teria sido consumido improdutivamente (MARX, 2017, p.647-648).

É indissociável o acúmulo de capital sem o lucro e, portanto, a afirmação de Marx (2017) revela que nas relações sociais e nas relações de troca “[...] os capitais individuais apropriam-se de formas distintas de mais-valia: lucro industrial, lucro comercial, juros, cabendo à propriedade territorial a renda da terra, também era uma forma particular de mais-valia” (MARX, 2017, p. 55). Diante das discussões, consideramos três aspectos importantes das políticas educacionais para o campo: a) ocupação de espaços de poder em territórios rurais para materialidade da Educação do Campo; b) expansão da escolarização como ação

concreta na formação do pensamento político-emancipatório; c) necessidade de reorganização dos movimentos sociais na articulação entre projeto de campo e de Educação do Campo.

O primeiro aspecto aponta que as políticas do Pronera, Procampo, Saberes da Terra, Pronacampo, Diretrizes para Educação do Campo e Secadi representam uma conquista histórica no que tange as políticas para o campo, oportunizando o acesso ao conhecimento e ressignificação a ruralidade como um espaço de produção de saberes e cultura, promovendo melhores condições sociais e apropriação da educação como ferramenta de resistência e criticidade. O segundo aspecto expõe que, mesmo com a implantação de políticas educacionais, houve expansão do capitalismo de forma crescente, ou seja, a herança da colonização ainda se encontra viva na sociedade, uma vez que, elas estão vinculadas a totalidade estruturante do capital. Deste modo, a materialidade da Educação do Campo precisa simbolizar as trincheiras de enfrentamento a composição orgânica do capitalismo agrário, lutando por políticas de acesso a escolarização em diferentes níveis e modalidade da educação em áreas rurais, promovendo a formação do pensamento crítico-emancipatório do sujeito que ocupa o lugar de resistência “na luta pela hegemonia na educação popular” (GRAMSCI, 2001, p. 159), ou seja, a disputa de hegemonia. O terceiro aspecto é sustentado no pensamento de Gramsci (1999, 2001) e no manifesto do FONEC (2004), CONEC (2012) quando expõe à necessidade de reorganização dos movimentos sociais do campo em articular o projeto de campo e o projeto de Educação do Campo, definindo ações táticas e estratégias políticas contra o sistema capitalista, considerando a educação uma ferramenta de apropriação da natureza do capital e o instrumento capaz de disputar o poder político (MÉSZÁROS, 2008).

As políticas para o campo se enquadram, seja para reforma agrária ou formação de professores, na contradição entre capital e trabalho. De um lado, apresentam melhorias no que tange o acesso a escolarização no meio rural, funcionando como mecanismo de formação e apropriação de novos conhecimentos sobre o tecido social agrário do campo, por outro lado, revela-se na via “[...] da regulação dos conflitos, à busca de legitimação e de consensos” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 18). Os efeitos não têm contribuído na superação da desigualdade agrária e erradicação do analfabetismo, mas expandir o agronegócio e fortalecer o capital. Diante desse paradoxo, o desafio é promover políticas para o campo em outra lógica ou construir uma formação política que ultrapasse as fronteiras do capital rumo a uma teoria de transição socialista? A luta por políticas públicas é legítima e necessária, mas encontra-se nos limites do capital, é preciso romper com o modo de produção capitalista e a participação

dos movimentos sociais do campo na construção de um projeto contra-hegemônico que se materialize numa educação para além do capital torna-se urgente.

Em termos práticos, as políticas educacionais, advindas do Estado, estão conectadas ao modelo macroeconômico e as estruturas universais do capital, impondo normas e regras para diferentes setores e, em particular para a educação. Concluimos que, qualquer tentativa de alteração nos rumos das políticas públicas para a Educação do Campo exigirá transformações na sua lógica operacional e na forma organizacional dos movimentos sociais no combate a concentração fundiária e na expansão do agronegócio, caso contrário, funcionará apenas no viés regulatório e reformista. Elas precisam ser discutidas, debatidas e efetivadas por atores sociais que conhecem a materialidade do espaço rural, a organização política, a mobilização da luta, mas acima de tudo, a ação concreta dos movimentos sociais na efetiva participação em conferências, fóruns, sindicatos, coletivos, congressos, conselhos, etc., ocupando espaços de poder, atuando na garantia dos direitos coletivos, direito à educação *no* e *do* campo e na construção do projeto educativo popular anticapitalista para formação político-emancipatória dos camponeses.

Concluimos que essa luta é legítima e urgente, uma vez que, precisa ser consolidada com base nas “armas da crítica para a crítica das armas” (LENIN, 2012), no pensamento concreto de ideais contra-hegemônicos, constituídos na *formação* política, na filosofia da práxis, na materialidade da ação política, fazendo que os sujeitos subalternos se apropriem da “[...] consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política), a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual, teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1999, p. 103). Tal ação conduz, para compreender a organicidade do modo de produção capitalista na sua totalidade, contribuindo para germinar o embrião do pensamento crítico e prática da consciência de classe aos subalternos, por meio de uma linguagem política clara, pelo conhecimento científico, pela apropriação do saber produzido, do pensar, agir e intervir na realidade material. Conforme dizia Marx (2017) “[...] a lei da acumulação capitalista, mistificada numa lei da natureza, expressa apenas que a natureza dessa acumulação exclui [...] o grau de exploração do trabalho [...]” (MARX, 2017, p. 697), pois os fatores sociais e históricos significam que, educação é prática social, prática de liberdade, prática de desenvolvimento, transformação da escola e da sociedade contra à reprodução da ideologia dominante.

As considerações finais dessa seção revelam dois pontos centrais: O primeiro é o domínio da estrutura agrária capitalista determinando diretrizes econômicas, políticas sociais e culturais para formação da sociedade, que por sua vez, utiliza a educação liberal burguesa

como instrumento de manutenção do tecido social, ora por meio da truculência dos aparelhos repressivos do Estado, ora por meio dos aparelhos ideológicos de consenso (ALTHUSSER, 1976; GRAMSCI, 1999, 2001). Marx (2017) define “[...] que o Estado sempre esteve presente no desenvolvimento capitalista, mas o mercado, principalmente na sua fase adulta, recusa essa interferência acreditando ser mais eficaz do que qualquer intervenção pública (MARX, 2017, p. 88), ou seja, os tentáculos da classe dominante constrói o pensamento unilateral em defesa do trabalho alienado, da divisão social e da consolidação do capital, diametralmente oposto à formação do ser omnilateral, consciente e livre. O segundo refere à própria natureza contraditória do capital, pois o espaço rural revela também as contradições da estrutura latifundiária, possibilitando que os sujeitos explorados se reorganizem enquanto classe para resistência, alternativas e políticas que transcendam a via regulatória, funcionalista e reprodutivista. Sob o cenário de dominação do capital, das múltiplas determinações e de sua capacidade orgânica que discorremos sobre a encruzilhada da política do Pronera nos limites da funcionalidade do capitalismo e nos meandros da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011b) sobre a importância da materialidade das políticas educacionais para política de formação e formação política de professores do campo em territórios da reforma agrária, que discutiremos na próxima seção.

SEÇÃO III: NOS LIMITES DO CAPITAL: A ENCRUZILHADA DO PRONERA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA

O capitalismo mata. Sim! Ele mata!
 E nem tente correr porque dele ninguém escapa.
 Ele entra em sua mente, em seu organismo.
 Ele suga todo o teu sangue, assim é o capitalismo.
 Ele te faz viver, feito uma máquina.
 Te faz lutar contra todos e se escorre uma lágrima,
 Ele te chama de fracassado,
 No capitalismo o ser humano não pode ser humanizado.
 Ele te obriga a concorrer acima de tudo, passar por cima,
 Mentir, enganar para obter o seu lucro.
 Ele joga um ser humano contra o outro.
 Nesse mercado de trabalho não é à toa tanto sufoco.
 Ele te asfixia, ele te sufoca. Te humilha e te explora.
 Te torna escravo do tempo e submisso das horas.
 O capitalismo mata, mata sim. Ele te caça e você não escapa.
 Ele antecipa o seu fim. Ele antecipa o seu fim.

Sangue Derramado

O debate sobre a hegemonia do capital em escala global e a legitimação da dominação do neoliberalismo, nas suas diferentes formas de estranhamento dos fenômenos concretos da sociedade liberal burguesa, mostra que o capitalismo utiliza os instrumentos do poder ideológico para atenuar e arrefecer as contradições existentes entre capital e trabalho (MÉSZÁROS, 2011a; HARVEY, 2013; ALVES, 2018; LEHER, 2015). De um lado, fortalece o processo de acumulação de riquezas através da alta concentração de renda, do rentismo de grandes oligopólios, do poder monetário como forma de controle estatal e da classe trabalhadora, a serviço do imperialismo,⁶⁵ por outro lado, fragmenta e fragiliza a classe proletária, promovendo corrosão dos salários, escalada do desemprego, pulverização dos sindicatos e desmobilização dos movimentos populares anticapitalistas (MARX, 2017; HARVEY, 2013; DOWBOR, 2011).

Roberto Leher (2015) expõe no âmbito da educação que, “[...] a perspectiva pós-moderna,⁶⁶ preocupada com as opressões, é crítica em relação à agenda neoconservadora, mas não enfrenta a ofensiva do capital” (LEHER, 2015, p. 73), pois ele avança em todas as frentes,

⁶⁵ De acordo com Souza (2014) o conceito de imperialismo está ligado diretamente à questão agrária e ao problema da terra, no entanto, o imperialismo é a fase superior e última do capitalismo, encerrou com as revoluções burguesas, deixando pendente a questão da democratização nos países colonizados, dessa forma, ele funciona expropriando as riquezas dos países colonizados, produzindo mais exploração da força de trabalho (SOUZA, 2014, p. 53).

⁶⁶ De acordo com Harvey (1992) o pós-modernismo é definido com a reação contrária a visão do mundo moderno universal, “privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição de todos os discursos culturais. A fragmentação e a indeterminação e a desconfiança de todos os discursos universais ou para um termo favorito, totalizantes, são o marco do pensamento pós-moderno” (HARVEY, 1992, p.19).

pelo domínio dos empresários da educação (Movimento Todos pela Educação, Fundação Itaú, Fundação Roberto Marinho, etc.), determinando políticas educacionais pelos organismos internacionais (BM, OCDE), definidos por Gramsci (1968, p. 16) como “[...] os intelectuais orgânicos que cada nova classe cria consigo”, impondo a agenda de cunho neoliberal através de financiamentos e insumos (materiais didáticos, computadores, internet, equipamentos, propostas pedagógicas, etc.), obrigando o Estado a desenvolver um programa educativo de acordo com as demandas do mercado, transformando a educação em mercadoria, pois “[...] os empresários ao defenderem a livre iniciativa na educação, defendem a educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007, p. 15), ou seja, está em movimento um novo nicho de mercado inserido no modelo neoliberal, as transformações socioeconômicas do capitalismo tardio, alicerçadas nas “[...] raízes retardatárias do capitalismo brasileiro baseada na economia primária exportadora” (MELLO, 1991, p. 29). De acordo com David Harvey (2011, 2013), Pierre Dardot e Christian Laval (2016) esse movimento do neoliberalismo na periferia do mundo atua como a nova racionalidade.

A fase em que está o capital, com mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas, promove “[...] a ascensão das relações de produção capitalistas, as relações de valor tornam-se obscurecidas e finalmente enterradas sob os preços da produção” (HARVEY, 2013, p. 132), que exige repensar estrategicamente as ações dos movimentos sociais populares do campo, dos partidos progressistas e das universidades públicas, uma formação política capaz de compreender a natureza teórica do modo de produção, permitindo “[...] a construção de uma estrutura para teorizar sobre a geografia histórica do modo de produção capitalista” (HARVEY, 2013, p. 46) com suas novas formas de exploração, apropriação de lucro, precarização das condições de trabalho e acumulação de riqueza. Considerando que, as forças do mercado de caráter neoliberal atacam, não somente com políticas educacionais, mas em requerer à sociedade uma nova racionalidade aos sujeitos, chamada por Gramsci (1968, 1999, 2001) de processo histórico real da classe intelectual dominante, cujo caráter concreto é promover a concepção política de que os trabalhadores agora são empresários de si mesmos, donos de sua própria força de trabalho, denominando-se de novos empreendedores, uma vez que os valores burgueses “[...] tem como agente o empreender, isto é, potencialmente qualquer sujeito econômico” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 134).

Na centralidade do debate, fundamentamos com David Harvey (2013) sob a envergadura da obra “*Os limites do capital*”, que expõe a atual conjuntura política global, a convulsão dos mercados mundiais e o avanço do capitalismo em novos espaços geográficos. Harvey (2013) exhibe como categoria fulcral dois conceitos: “*ajuste espacial*” e “*acumulação*

por despossessão”. O primeiro refere-se à sua expansão pela superacumulação da riqueza no epicentro do capitalismo, o segundo menciona a capacidade de reestruturação dos processos produtivos para desregulamentação e regulação dos agentes hegemônicos do capital no desmonte dos direitos conquistados pela classe proletária (HARVEY, 2013).

Ao encontro do que propomos na afirmativa de tese, fundamenta-se com o livro “*os intelectuais e a organização da cultura*” de Antonio Gramsci (1968), que expõe como a classe burguesa se organiza na constituição de intelectuais orgânicos de sua própria classe e do aparato estatal para legitimar a hegemonia dominante, ou seja, “[...] os intelectuais tradicionais [...] consideram a si mesmos como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante” (GRAMSCI, 1968, p. 6). Dessa forma, os intelectuais da burguesia consolidam o neoliberalismo numa racionalidade política em escala global, transformando a sociedade na retirada de direitos da classe trabalhadora, restringindo a democracia liberal e fabricando o sujeito neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Aliado a isso, articulamos com o livro “*Pronera: experiências de gestão de uma política pública*”, das autoras Fátima Martins e Sônia Rodrigues (2015), que discutem a efetivação dessa política no campo e os autores Santos, Molina e Jesus (2010), que debatem a “*Memória e História do Pronera: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para Educação do Campo no Brasil*”, expondo as conquistas alcançadas por essa política estatal em plena expansão do capital.

Nesse viés, Santos, Molina e Jesus (2010) expõem o debate em que a política do Pronera se tornou a materialidade da Educação do Campo, sendo capaz de construir a contra-hegemonia para enfrentar a estrutura do capital, ao considerarem que,

É a partir da tríade, Campo - Política Pública - Educação, que se propõe a reflexão sobre o Pronera. Entendendo-o como uma ação educativa no âmbito da contra-hegemonia, buscar-se-á reunir elementos que indiquem quais as contribuições que o conjunto das práticas desenvolvidas pelos cursos do programa, nesses 13 anos de atuação, nos diferentes níveis de escolaridade e áreas do conhecimento, traz como acúmulo de forças para construção de outro projeto de campo e de sociedade no país (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p.30).

Na concepção de Santos, Molina e Jesus (2010), o programa fortaleceu a Educação do Campo abrindo espaço para construção de um projeto de campo, tendo como centralidade a “[...] dimensão educativa da práxis social, um projeto educacional emancipatório e, por isso mesmo, *omnilateral*” (CALDART, 2012, p. 124). Desse modo, não poderíamos deixar de expor os estudos de teses que sustentam a materialidade da disputa pela hegemonia e as

contradições da política do Pronera, ao considerarem os conceitos elementais do materialismo histórico – totalidade, contradição e mediação – sob o objeto (HARNECKER, 1971). As teses de Camacho (2013), Nascimento (2009) e Santos (2014) sobre a Educação do Campo e o Pronera revelam a disputa pelo capital para apropriação de determinados conceitos e paradigmas, na tentativa de cooptar a ação política emancipatória e desmobilizar movimentos campesinos (CAMACHO, 2003; NASCIMENTO, 2009; SANTOS, 2014). De acordo com Gramsci (1968) há uma disputa dentro dos movimentos campesinos, operacionalizada de forma orgânica pelo capital, por meio dos aparelhos de hegemonia, ao utilizar os veículos midiático-ideológicos na fabricação do consenso para naturalização da ordem.

Discutimos a política do Pronera para formação política de professores do campo em Roraima, expondo os processos formativos docentes sob a disputa do capital, atenuando “[...] as contradições inerentes à maneira como funciona o capitalismo neoliberal” (HARVEY, 2011, p. 13), por meio das políticas públicas para a classe trabalhadora do campo.

A análise sobre a encruzilhada da política do Pronera para formação de professores do campo apresenta dois eixos antagônicos: o primeiro é apontar os avanços do capital agrário em escala geométrica através do fortalecimento dos aparelhos privados de hegemonia e do capitalismo à brasileira⁶⁷, bem como a corrosão do pacto social burguês no Brasil, a partir das questões expostas por Gramsci, (1968, 1999, 2001); Harvey (2013); e Dardot e Laval (2016), compreendendo a lógica do capital e os elementos estruturais do desmonte do Estado com ajustes fiscais e retirada de direitos. O segundo é analisar os limites da política do Pronera para formação de professores do campo em territórios rurais, a partir da luta por políticas públicas de formação, práticas educativas para escolas do campo e da educação como direito humano, dado que, de acordo com Munarim (2010), Molina (2010), Antunes-Rocha (2010), Jesus (2010), Santos (2010), Pires (2012), Caldart (2010), Arroyo (2010), Ribeiro (2013), Borges (2015), Borges e Ghedin (2012,2016), contribuem para a construção do projeto de campo, o debate da reforma agrária popular, o fortalecimento da Educação do Campo, a soberania alimentar e a produção agroecológica (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010).

O objetivo da seção é identificar a encruzilhada da política do Pronera e seus limites dentro das formas de acumulação capitalista para formação política de professores do campo,

⁶⁷ De acordo com Simionatto e Costa (2014), os governos de caráter progressista foram constituídos com base no fortalecimento do capitalismo à brasileira, no qual definimos como Capital Industrial, Capital Bancário, Capital do Agronegócio e Capital Comercial, todos de caráter dependente e antinacionalista, contribuindo para o controle do Estado no projeto neoliberal em curso, uma vez que, as atuais estratégias ideológicas das classes dominantes no fortalecimento de sua hegemonia na refuncionalização do Estado e na condução das políticas sociais, cuja finalidade é a funcionalidade do sistema (SIMIONATTO; COSTA, 2014).

a partir do curso de especialização em Educação do Campo em Roraima, da mesma forma, compreender as contradições das políticas educacionais operacionalizadas pelo Estado, em particular o Pronera nos marcos do capital, pois ele organiza novas formas de acumulação, apropriação, espoliação, controle, regulação, restrição e alienação, determinando as fronteiras da formação política dos professores do campo, se distanciando de uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

A crítica à estrutura do modo de produção capitalista agrário parte de duas premissas: a primeira é compreender as raízes do subdesenvolvimento e da subserviência ao imperialismo, em um país de capitalismo dependente, visto que “[...] a economia dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas” (FERNANDES, 1975, p. 45). A segunda é compreender o processo de formação política dentro da ordem do capitalismo agrário dependente, que, segundo Ariovaldo de Oliveira (2007), a economia agrária sempre foi baseada na colonização do tipo exploração capitalista, no grande latifúndio e na transferência do excedente para os países centrais, porque “[...] estava controlado pela aliança entre os setores nacionais do capital mundializado e agora, territorializados” (OLIVEIRA, 2007, p. 137), cuja formação ocorrerá sob essa plataforma.

Na assertiva de Harvey (2013), a contradição entre capital e trabalho ocorre através da capacidade flexível de acumulação e domínio do próprio Estado, pois a natureza capitalista é ávida pela superexploração, restringindo qualquer tipo de infraestrutura social e concessão de direitos sociais à classe trabalhadora, já que “[...] a relação entre capital e trabalho é ao mesmo tempo simbólica e contraditória, a contradição é a fonte da luta de classe” (HARVEY, 2013, p. 87). A pressão do capital para o alargamento das privatizações, da desindustrialização na periferia e do estrangulamento de qualquer projeto nacional desenvolvimentista é violenta. Segundo Castro e Pochmann (2020), a capacidade produtiva é direcionada ao setor primário, à expansão do latifúndio e às commodities, potencializada pelo Estado, no desmonte dos órgãos fiscalizadores e no congelamento de gastos públicos. Analisamos a materialidade da formação dos professores do campo por meio da política do Pronera, a partir do curso de especialização em Educação do Campo nas áreas de reforma agrária no sul de Roraima, compreendendo a conjuntura da política educacional dentro da ordem e seus determinantes, organizado em três pontos: (1) A política do Pronera para formação política de professores do campo nos limites do capital; (2) O protagonismo do Pronera e as primeiras experiências em Roraima; (3) A materialização dos cursos de formação de professores do campo em Roraima.

3.1. A POLÍTICA DO PRONERA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NOS LIMITES DO CAPITAL

Expomos a discrepância entre o Pronera pensado pelo MSPC e o executado pelos órgãos institucionais, considerando o papel do Estado como legitimação da ordem, permitindo a formação política nos marcos do capital. Como já abordamos, a função orgânica do modo de produção capitalista e do Estado é atenuar as tensões entre dois polos antagônicos no espaço rural, entre capital e trabalho, entre latifúndio e camponês. Segundo Caldart (2010, 2012), a Educação do Campo precisa analisar o contraponto entre dois projetos de agricultura, basicamente entre o agronegócio e a agricultura camponesa, considerando que, “[...] a crise atual tende a aumentar e tornar cada vez mais evidente a insustentabilidade desse modelo de agricultura chamado agronegócio” (CALDART, 2010, p. 79).

É fato que a política do Pronera oportunizou aos sujeitos do campo direitos sociais básicos, tais como, acesso à escolarização, alfabetização, formação da educação básica e de professores, aliado a isso, as políticas agrárias garantiram direitos ao título de terra, crédito rural, Pronaf, Bolsa Família, programa luz para todos, Proceca, Proterra, escola ativa, entre outros, por meio da concessão do capital promovido pelo Estado burguês, cuja finalidade é garantir a funcionalidade reprodutiva do capital agrário. A correlação de forças entre capital e trabalho é materializada nos territórios campesinos pela consolidação do Pronera e da Educação do Campo em todas as regiões e nas 27 unidades federativas do território nacional (MOLINA; JESUS, 2010), oportunizando camponeses e assentados da reforma agrária o acesso à educação nos diferentes níveis e modalidade de ensino – da alfabetização à pós-graduação – atingindo a cifra de 164.894 alunos que ingressaram nos cursos, de acordo com dados do relatório da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2015).

Traspadini (2016) afirma que o MSPC e o MST⁶⁸ tornaram a maior força de resistência e enfrentamento à opressão do modelo latifundiário, porém, sem construir um projeto político organizado capaz de propor uma alternativa à ordem do capitalismo agrário. Para Caldart e Alentejano (2014) é inegável a solidez da base popular, da formação política e da outra lógica produtiva no campo, tornando-se protagonista na luta por terra e reforma

⁶⁸ Com base em Caldart e Alentejano (2014), o MST apresenta uma trajetória de luta desde sua gênese, vem ocupando espaços de luta por “[...] reforma agrária como política essencial de desenvolvimento justo, popular, solidário e sustentável pressupondo mudanças na estrutura fundiária [...] soberania territorial, que compreende o poder e autonomia dos povos em proteger livremente os bens comuns e o espaço social [...] soberania alimentar como direito dos povos a definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção [...] agroecologia como base para a sustentabilidade e organização social e produtiva da agricultura familiar e camponesa em oposição ao modelo do agronegócio” (CALDART, ALENTEJANO, 2014, p. 230-231).

agrária, fortalecida em congressos nacionais realizados em Brasília com 5 mil delegados em 1990 e 1995,⁶⁹ além do surgimento da Via Campesina em 1993, na defesa da reforma agrária popular, tornando-se um movimento organizado politicamente contra a exploração, expropriação, opressão, condições de vida, pobreza e enfrentamento à ofensiva neoliberal agrária protagonizada pelos organismos internacionais.

O surgimento do modelo de reforma agrária de mercado é decorrência da elaboração do enfoque pró-mercado de terra. Adotado como orientação pelo Banco Mundial desde os anos 1980, ganhou contornos mais bem definidos após o fim da Guerra Fria, transformando-se num conjunto de diretrizes e princípios norteadores das propostas do banco na área do desenvolvimento rural e do alívio da pobreza. Tal enfoque ganhou força nos anos 1990 e dominou a agenda internacional em razão, por um lado, de sua vinculação a ideologia neoliberal e, por outro, da inconsistência e/ou fraqueza política das propostas alternativas (PEREIRA, 2010, p.43).

Não obstante, a ofensiva neoliberal nos territórios camponeses, em meados de 1990, consolida a política agrária organizada sob o enfoque do mercado (PEREIRA, 2010), uma vez que o plano de reforma⁷⁰ do aparelho estatal pelo ministro Bresser-Pereira estabeleceu diretrizes que se materializaram nas reformas administrativas através do enxugamento dos serviços públicos para assegurar a economia (BRASIL, 1995). Portanto, é na materialidade das contradições do campo que é constituído o “Movimento Nacional de Educação do Campo”, tendo como tarefa básica organizar a ação política na luta pelo direito à educação em territórios camponeses frente à exclusão e precarização da educação rural, representando oposição aos valores reacionários e conservadores da sociedade brasileira agroexportadora,

⁶⁹ Na década de 1990 o MST organizou vários congressos camponeses com várias entidades sindicais na luta pela reforma agrária popular, sendo que de 8 a 10 de maio de 1990 foi realizado o 2º Congresso Nacional do MST, em Brasília, com a participação de 5 mil delegados dos 19 estados em que o MST estava organizado. A dificuldade daquele período, com forte repressão às lutas sociais no campo e a o não avanço da Reforma Agrária fez com que o Movimento criasse o lema “Ocupar, Resistir, Produzir”. As ocupações de terras foram reafirmadas como o principal instrumento de luta pela Reforma Agrária. Em 1993 é criada a Via Campesina, um movimento internacional que aglutina diversas organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres camponesas e comunidades indígenas dos cinco continentes. De 24 a 27 de julho de 1995, 5.226 delegados e delegadas de 22 estados do Brasil realizaram, em Brasília, o 3º Congresso Nacional do MST. Também estiveram presentes 22 delegados amigos da América Latina, Estados Unidos e Europa. (<https://mst.org.br/nossa-história>).

O MST materializou a luta no campo através da organização política no campo por meio do “Seminário de Pesquisa e Movimentos Populares” em 1993, I Encontro Nacional de Articulação dos Pesquisadores do MST, em 1998, II Seminário O MST e a Pesquisa em 2007 na Escola Nacional Florestan Fernandes e do III Seminário nacional em articulação entre o Movimento e as Universidades (CALDART; ALENTEJANO, 2014, p. 9-10).

⁷⁰ O Plano diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995, em seguida foi submetido ao presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que o aprovou na forma, ora publicada (BRASIL, 1995, p. 3).

forjada na estrutura do modo de produção capitalista, ratificado nos estudos de Ianni (2004a, 2004b), Martins (2000) e Prado Júnior (2000).

Na luta entre capital e trabalho as contradições são evidenciadas nos fatos históricos. De um lado os avanços das políticas neoliberais, em outro, a organização da classe camponesa contra a expropriação e exploração do capital. Desse modo, nasce a Educação do Campo como movimento de resistência e luta contra as condições objetivas da realidade campesina. Surgido em 1997, o I ENERA tinha como reivindicação:

No Brasil chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro; compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social; lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade; consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho; Exigimos, como trabalhadores e trabalhadoras da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação; entendemos que para participar da construção dessa nova escola, nós, educadores e educadoras, precisamos construir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional (I ENERA, 1997, p.01).

O posicionamento do I ENERA (1997) apresenta com clareza o projeto neoliberal em curso como resultado da dinâmica do capital na busca pela expropriação de mais valor no campo, visto que a conjuntura global imposta pelos organismos internacionais conduz para imposição da plataforma de mercado com políticas públicas operacionalizadas pelo Estado para o meio rural e para o âmbito educacional. O movimento de Educação do Campo nasce numa conjuntura histórica de imposição da plataforma neoliberal e ajustes fiscais pelos organismos multilaterais, posto que a conjuntura histórica naquele momento revela o esfacelamento do bloco socialista, o crescimento de movimentos sociais reformistas e a concepção ideológica do fim da história (FUKUYAMA, 1992), limitando os sujeitos do campo na construção do projeto revolucionário contra o capital. Desse modo, acreditamos que qualquer tentativa de elaboração do conceito de Educação do Campo no viés reformista, revisionista ou de caráter pós-moderno desconhece a concreticidade da luta política do MSPC, em particular o protagonismo político do MST, a conjuntura da correlação de forças do

Estado e as estratégias na guerra de posição dentro do Estado Ampliado (GRAMSCI, 1999, 2001), uma vez que Neto e Bezerra (2011) tem um posicionamento de cunho “[...] idealista do Movimento por uma Educação do Campo, apresentando um viés fenomênico na interpretação da realidade brasileira, aproximando a educação do campo dos pressupostos da pós-modernidade [...]” (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 3). A esse respeito destaca-se:

Por adotar uma postura de cunho idealista, o “Movimento por uma Educação do Campo” apresenta um viés fenomênico na interpretação da realidade brasileira e do mundo, analisando-a de forma superficial. Em decorrência disso, coloca a organização escolar, do ponto de vista de suas propostas pedagógicas, no âmbito de pedagogias que se enquadram nos perfis destas correntes filosóficas, aproximando a educação do campo dos pressupostos da pós-modernidade. É neste sentido que se pode afirmar que estas propostas de educação do campo, ao aderirem ao pensamento idealista, derivado de tradições de caráter fenomênico-existencialistas, expressam em suas concepções, vertentes do pós-modernismo, estruturada em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e do neweberianismo (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p.95).

O posicionamento de Bezerra Neto e Bezerra (2011) define como concepção pós-moderna o Movimento por uma Educação do Campo, já que, os elementos que a constituem direcionam na vertente idealista, uma vez que também é evidenciado no pensamento de Souza (2014) ao expor a participação dos organismos de reprodução do capital no debate educacional e no encontro de educadores/as do campo, apresentando a concepção idealista de práticas pedagógicas neoprodutivistas, identidade campesina e ausência de um projeto de luta contra a estrutura do capitalismo, ao expor que:

A proposta educacional dos movimentos da Via Campesina, publicada nos livros da coleção *Por uma Educação do Campo*, não difere da educação liberal pós-moderna proposta na atualidade pelo imperialismo, pelas seguintes razões: 1) a proposta apresentada pela Via Campesina para a educação do campo foi construída em aliança com o Estado capitalista burocrático, e se consolidou com a participação dos movimentos da Via Campesina nos órgãos deliberativos instituídos no aparelho do Estado e junto aos organismos do imperialismo, como a Unesco e o Unicef; 2) busca a impossível “superção” da dicotomia cidade-campo no capitalismo. A proposta não identifica a origem dessa dicotomia nem a sua superação, que é o fim da propriedade privada; 3) não reflete uma luta contra o capitalismo, nem teórica e nem prática. Limita-se às questões culturais fundadas no modismo pós-moderno das “diferenças” dos sujeitos do campo frente à sociedade em geral, às “especificidades” do campo e à afirmação da “identidade” camponesa; 4) luta pela inclusão dos camponeses na escola burguesa por meio de políticas públicas; 5) seu objetivo estratégico é a “transformação” da sociedade brasileira, com a construção de um “Projeto Popular”, de um “novo modelo de desenvolvimento”. Não se refere a uma educação voltada à construção de um processo revolucionário, mas à luta reivindicatória pela reforma agrária de mercado, por direitos a serem concedidos pelo Estado burguês na forma de políticas públicas; 6) busca o rejuvenescimento das ideias do Ruralismo Pedagógico quando reafirma que o papel principal da escola é

garantir a permanência dos camponeses no campo; 7) a educação se faz pelas várias pedagogias ecléticas e idealistas (SOUZA, 2014, p.253-254).

O pensamento de Souza (2014) sobre o caráter liberal e pós-moderno da coleção “Por uma Educação do Campo” deixa de expor a conjectura histórica daquele momento de colapso do socialismo, do avanço vertiginoso do capital no espaço rural e dos movimentos em defesa da educação nos marcos da ordem, atuando como ferramenta de desmonte de qualquer pensamento crítico. De acordo com Mészáros (2008), as formas de dominação do capital se renovam e buscam alternativas de garantir a educação como mecanismo de reprodução e manutenção social, fato evidenciado na disputa de hegemonia no movimento de Educação do Campo materializada pela participação da Unesco e Unicef na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e na articulação nacional “Por uma Educação do Campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999; KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Nosso posicionamento se distancia da defesa da Educação do Campo de caráter pós-moderno. Reconhecemos o espaço de disputa pelo capital dentro dos movimentos sociais camponeses na tentativa de esvaziamento político radical ou de qualquer pensamento crítico do estágio em que está o capitalismo no Brasil por meio da formação docente no movimento de luta por uma Educação do Campo. Entretanto, a luta de classe se materializou na organização dos congressos camponeses, na marcha por reforma agrária, no confronto entre camponeses e latifundiários, nos encontros de educadores/as da reforma agrária, na conferência de Educação do Campo e na materialidade da política do Pronera nascida do debate sobre a concreticidade dos territórios rurais, quer dizer, resultado da luta entre capital e trabalho, já que a avalanche neoliberal se consolidava na América Latina a passos largos (SOARES, 2009). Desse modo, a política do Pronera é oficializada através da regulamentação da Portaria Nº 10/98, vinculada ao Ministério de Política Fundiária e depois transferida para o INCRA, fruto das pressões do I ENERA e da I CONEC:

Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional. A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para inserção de educadores, educadoras, educandos e educandas na transformação da sociedade (CONEC, 1998, p.01).

Diante dessa contradição, o Pronera é efetivado como um projeto popular que visa garantir a escolarização dos povos do campo, a apropriação dos valores culturais dos camponeses como concreticidade da luta no campo, da política educacional como ferramenta de formação dos sujeitos para emancipação política camponesa. Sua efetivação no campo foi uma conquista dos movimentos camponeses, das pressões sociais, da organização política de classe, valorizando o modo de produção de existência, os saberes com a terra e o projeto popular do campo, cuja materialidade é garantir as condições objetivas da classe camponesa.

Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Faz-se necessário este destaque pelo fato de enfrentar-se, em sua fase atual, uma ostensiva ação, por parte de determinados setores sociais, de deslegitimação da presença e da participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção do PRONERA. Foi esta participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil (MOLINA; JESUS, 2010, p.30).

Corroboramos com Molina (2010) ao afirmar que o Pronera foi um braço de ampliação da Educação do Campo nas diferentes regiões do Brasil. Mas nosso olhar direciona para a totalidade das relações do modo de produção capitalista e da capacidade sociometabólica do capital na apropriação de riquezas, visto que em um país de capitalismo dependente, o processo de acumulação está pautado na teoria do imperialismo, definida por Lênin (2012, p. 124) como “[...] o estágio de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro”, isto é, “[...] imperialismo, colonialismo, assim como, a dominação financeira, torna-se uma questão central na economia global do capitalismo” (HARVEY, 2013, p. 483). Seus tentáculos se concretizam na extração de mais valor fundamentado na lógica dualista da “[...] dinâmica da acumulação pela despossessão e acumulação por meio da reprodução expandida [...] e o ajuste espacial entendido como expansões e reestruturações geográficas como uma solução temporária para as crises [...]” (HARVEY, 2013, p. 25). Dentro do sistema do capital, todas as políticas sociais têm uma funcionalidade dupla para potencializar o processo de acumulação e lucro (BEHRIG, 2015). Nessa ótica, a política do Pronera encontra-se numa encruzilhada, atuando ora como funcionalidade reprodutiva da estrutura do capital sem reconhecê-lo como matriz dos problemas estruturais agrários, ora como formação crítica em potencial das mazelas sociais através da educação em territórios do campo dentro dos limites institucionais.

Conceituamos dois momentos antagônicos, a partir da totalidade das forças produtivas: O primeiro refere-se à materialidade da expansão do agronegócio, fortalecendo o capital latifundiário e sua consolidação como bloco de poder histórico, constituindo-se como uma hegemonia cultural do agribusiness, visto que, “[...] os territórios de monoculturas concebem a visão hegemônica vinculada às práticas associadas ao agronegócio” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 35). O crescimento na produção de *commodities* como produto de exportação e maiores investimentos no agronegócio, atingindo 2.147 propriedades de empresas de capital internacional de exploração dos recursos naturais na produção de grãos, cana-de-açúcar, monocultura e mercado de terras, pois, o aumento de crédito saltou de 27,6 bilhões em 2003 para 156,1 bilhões em 2015, conforme o relatório Dataluta (DATA LUTA, 2017) e do Ministério da Agricultura (MAPA/CONAB, 2016). Os trabalhadores do campo foram beneficiados com acesso à escolarização no lugar onde vivem, enquanto simultaneamente foram consolidados investimentos maciços de recursos financeiros para expansão do agronegócio e da agroindústria a serviço do capital. (PEREIRA, 2010; PEREIRA, SAUER, 2010; IANNI, 2004a, 2004b). Eis a materialidade da luta dos contrários, entre dois polos de poder extremamente opostos, o projeto do agronegócio e o projeto da agricultura camponesa disputando espaço nos territórios rurais.

Na verdade, esse poder hegemônico atua como dominação ideológica, tornando a realidade concreta em senso comum, quer dizer, os intelectuais orgânicos da classe burguesa com seus aparelhos privados perpetuam a naturalidade dos fenômenos sociais.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é mediatizada em diversos graus, por todo o conjunto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente funcionários [...]. Por enquanto, pode-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de sociedade civil (o conjunto de organismos chamados comumente de privados) e o da sociedade política ou Estado, que corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e aquele de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado ou governo jurídico (GRAMSCI, 1968, p.10-11).

Na afirmativa de Gramsci (1968) fica evidente o poder da burguesia e a materialidade da hegemonia cultural em suas diversas esferas, seja no âmbito da sociedade política ou sociedade civil, a reprodução da ordem se estabelece, porque as políticas sociais que atendem o agronegócio são vistas como moderna e tecnológica, enquanto a agricultura camponesa é vista como atrasada e arcaica. Desse modo, nos últimos anos foi consolidada a indústria cultural do agronegócio nos territórios do campo, por intermédio do Estado, em que “[...] as

articulações entre as grandes corporações transnacionais e os governos, atuam não apenas em espaços tradicionais de interlocução da questão agrária, mas em áreas como a cultura e a educação” (BOAS; CHÃ, 2017, p. 266).

O segundo refere-se à materialidade da formação de professores do campo efetivada dentro da ordem produtiva estabelecida nos limites do capital, sem romper as fronteiras do tecido social agrário, sem identificar de forma concreta os problemas estruturais da concentração de terras, a luta de classe e um projeto alternativo. De acordo com Harvey (2013) os capitalistas também se apropriam da educação como aparelho de hegemonia em disputa pelo capital, tornando-se cada vez mais evidente os investimentos “[...] dos capitalistas em educação, treinamento no emprego, atenção à saúde, etc.” (HARVEY, 2013, p. 557). Tal fato, evidencia a escalada concreta da expansão do agronegócio nos territórios camponeses, ao comprovar que a classe burguesa dominante da estrutura agrária brasileira é imperializada e acrítica às supremacias imperialistas, segundo Stauffer et al. (2018), ao denominá-las como “[...] subalternas e dependentes, configuram o Brasil como a oitava economia do mundo” (STAUFFER et al., 2018, p. 68). Tal afirmativa é corroborada por Fernandes (1975) ao classificar de capitalismo selvagem e economia capitalista dependente do dinamismo interno e externo, pois “[...] existe uma sobre apropriação capitalista, o excedente econômico repartido pode alimentar os motivos egoístas e instrumentais dos agentes econômicos, mas não pode gerar a sua autossuperação” (1975, p. 54), no viés entreguista das riquezas nacionais.

Não há dúvida que houve concessões do capital na efetivação da política do Pronera, principalmente com os dispositivos legais, bem como a Portaria 10/98, a Portaria nº 282/04 (BRASIL, 2004), a Resolução do CNE/CEB 01/02, que “institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo” e o decreto que “dispõe sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (DECRETO nº 7.352, 2010, p. 1), alcançando em mais de 20 anos de existência diversos cursos, entre eles: Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante, Ensino Técnico, Graduação, Especialização e Mestrado, além de oferecer diferentes cursos de graduação espalhados em todo o país, tais como: Agronomia, Enfermagem, Agroecologia, Pedagogia da Terra, Educação do Campo, História, Geografia, Direito, Letras, etc. De acordo com dados do relatório nacional de educação na reforma agrária “foram 320 cursos efetivados em 880 municípios em todos os Estados, atingindo a cifra de 1.753 cursos” (PNERA, 2015, p. 7). A tabela revela os cursos do Pronera:

Tabela 7: Número de cursos do Pronera por Estado entre 1998-2011

| INCRA U.F. | Nº de Cursos | Nº de Municípios | INCRA U.F. | Nº de Cursos | Nº de Municípios |
|--------------------|-----------------|------------------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| Acre | 28 | 06 | Paraíba | 139 | 64 |
| Alagoas | 07 | 07 | Pernambuco | 27 | 16 |
| Amazonas | 33 | 15 | Piauí | 115 | 49 |
| Amapá | 33 | 13 | Paraná | 43 | 31 |
| Bahia | 190 | 114 | Rio de Janeiro | 37 | 22 |
| Ceará | 81 | 45 | Rio Grande do Norte | 44 | 32 |
| Distrito Federal | 01 | 01 | Rondônia | 58 | 31 |
| Espírito Santo | 59 | 28 | Roraima | 91 | 12 |
| Goiás | 47 | 39 | Rio Grande do Sul | 40 | 11 |
| Maranhão | 78 | 52 | Santa Catarina | 99 | 47 |
| Minas Gerais | 143 | 73 | Sergipe | 30 | 27 |
| Mato Grosso do Sul | 50 | 30 | São Paulo | 16 | 14 |
| Mato Grosso | 07 | 05 | Tocantins | 117 | 46 |
| Pará | 140 | 50 | TOTAL | 1753 | 880 |

Fonte: II PNERA (2015).

A tabela expõe de forma clara a expansão da política do Pronera em todo território nacional. Desde sua criação, os cursos de educação em áreas de assentamentos da reforma agrária para camponeses possibilitaram a ocupação de determinados espaços de formação dentro da estrutura do Estado, com políticas inclusivas, sociais e escolarização.

A inserção dos cursos de Ciências Agrárias no âmbito do PRONERA mostrou que houve um crescimento quantitativo ao longo desses anos do Programa, que já apontam para alguns avanços importantes em termos qualitativos, como a perspectiva agroecológica presente nos currículos dos cursos, bem como a formação em alternância adotada em boa parte dos projetos. Argumentou-se que esses avanços podem provocar rupturas com o ensino tradicional de Ciências Agrárias, ensejando novos projetos político-pedagógicos de cursos mais adequados à conformação de um projeto “camponês” de desenvolvimento (MICHELOTTI; GUERRA, 2010, p.117).

Essa realidade permitiu o acesso de milhares de camponeses ao direito social mais básico: a educação. Santos, Molina e Jesus (2010) ratificam que a política de formação tem o caráter de “atuar em uma área profissional e conquistar espaços sociais e políticos, antes segregados, expandir a compreensão de sua condição no mundo e garantir o reconhecimento de sua potencialidade” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 18).

O conjunto de experiências concretas de formação de trabalhadores assentados, nos diferentes níveis de ensino e, particularmente, no âmbito da formação superior, se traduz na resistência cada vez mais intensa ao crescimento do Pronera, especialmente quando avança na oferta de cursos que garantam à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento em áreas que podem permitir acumular força e experiência concretas em direção oposta à esta concepção do campo apenas como negócio, tais como os casos de cursos de Agronomia, por exemplo (MOLINA; JESUS, 2010, p.42).

Reconhecemos que a política do Pronera representa a materialidade das ocupações de territórios e apropriação de conhecimentos pelos povos do campo, na educação das escolas, na escolarização dos assentamentos de reforma agrária e no fortalecimento da luta contra o domínio latifundiário, porém, na concepção de Boschetti, Behring e Lima (2018) as políticas sociais e inclusivas consistem em formas de dominação e “[...] legitimação de históricas formas de ocupação precárias, na ampliação de formas de exploração da força de trabalho e no aumento da superpopulação relativa e necessidade de administrá-la” (BOSCHETTI; BEHRING; LIMA, 2018, p. 160). Assim dizendo, há um encadeamento de forças em debate, por certo o Estado é a condensação da correlação de forças existentes na sociedade de classes, em que se concretizam as disputas políticas, portanto, “[...] disputar frações do Estado no regime capitalista a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar [...] avanço do direito à educação” (MOLINA, 2008, p. 27). A esse respeito destacamos que:

Em seus quase 20 anos de existência, o Pronera contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis. Promoveu a formação profissional em cursos de nível médio e superior por meio de acordos de cooperação com diversas universidades brasileiras. Contribuiu também com as experiências agroecológicas e com a produção de tecnologias, inovação e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores. O Pronera promoveu desde sua criação, a realização de 320 cursos nos níveis: educação de jovens e adultos, fundamental, ensino médio e superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (FERNANDES; TALAU, 2017, p.555).

O Pronera na sua totalidade efetivou o fortalecimento da Educação do Campo nos Estados brasileiros através da institucionalidade por via INCRA e parcerias com universidades públicas consolidaram a formação de educadores/as do campo, no sentido de contribuir com “[...] a promoção do desenvolvimento dos assentamentos, diferentes sujeitos envolvidos no magistério da terra, sejam eles do INCRA, da Universidade, dos movimentos sociais, dos sindicatos e das comunidades” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 55). A materialidade do programa na formação de professores em territórios camponeses contribuiu para formação político-pedagógica docente e apropriação da cultura popular, no entanto, é preciso ir além da formação pedagógica formal, é preciso garantir a formação de intelectuais orgânicos de classe. Com base em Gramsci (1968) é necessária a ocupação de espaço de poder dentro da superestrutura, “constituindo-se um mecanismo para selecionar e desenvolver as capacidades individuais da massa popular” (GRAMSCI, 1968, p. 126), “[...] a necessidade de uma classe

operária se organizar e se educar de forma autônoma e antagônica frente ao Estado e ao capital” (DEL ROIO, 2017, p. 137).

A política do Pronera institucionalizada ocupou territórios camponeses e melhorou as condições objetivas de milhares de pessoas que foram marginalizadas dos seus direitos (PIRES, 2012), assim como aponta Santos, Molina, Jesus (2010) sobre a memória e história da contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para Educação do Campo:

Para materializar essas conquistas, dois elementos são fundamentais. Um deles, que está preconizado no próprio manual do PRONERA, é o princípio da parceria e da gestão participativa dos cursos realizados, entre a instituição de ensino, o INCRA e os Movimentos Sociais e Sindicais do campo. Longe de ser uma interferência externa às instituições de ensino, essa gestão compartilhada é garantia do princípio da participação e da possibilidade de construção de um novo saber agroecológico. O outro, é o reconhecimento que a educação não consegue sozinha garantir a superação de todos os gargalos que se apresentam, para que os assentamentos sejam embrião de um novo projeto de desenvolvimento do campo (MICHELOTI; GUERRA, 2010, p.116).

Para Santos, Molina e Jesus (2010) essa realidade se traduz em dimensões formativas, que se opõem ao pensamento do ruralismo pedagógico e à negação dos direitos dos povos do campo, considerando um avanço histórico dentro dos marcos do capitalismo conquistado através da organização e ação política dos camponeses nos movimentos sociais e sindicais, porque “[...] a diferença para enfrentar a desigualdade, afirma a diferença para continuar existindo como sujeitos coletivos de direitos” (SANTOS, 2010, p. 316), uma vez que os movimentos sociais do campo são coletivos educacionais para construção de uma política nacional da Educação do Campo no Brasil (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

A realidade se revela contraditória, não somente por meio de dados secundários dos órgãos governamentais, mas também se revela na prática social concreta nos territórios do campo. Por um lado, a dimensão que a política do Pronera atingiu na escolarização rural, na formação de professores do campo e nos assentamentos da reforma agrária, por outro, os dados revelam a expansão do modelo da agricultura patronal em diferentes formas, no agronegócio, na agropecuária e na agroindústria (LUSTOSA, 2012). Para Harvey (2013) o capital tem ocupado cada vez mais espaço, concentrando renda, lucro e riqueza, pois “[...] o desenvolvimento geográfico desigual foi produzido através de investimentos de capital de longo prazo, com financiamento da dívida e incorporando terras” (2013, p. 25).

Nosso fôlego não consegue discutir sobre a mundialização do capital (HARVEY, 2013), mas consegue identificar as contradições no campo entre capital e trabalho, tal qual a contradição entre a expansão do Pronera (MOLINA; JESUS, 2010) e do Agronegócio (STAUFFER et al., 2010), visto que “o capital constante, considerado do ponto de vista do processo de valorização, só existe para absorver trabalho [...]” Marx (2017, p. 329). Enquanto o primeiro defende a agricultura camponesa pautada na soberania alimentar, na agroecologia e na diversidade da produção de alimentos,⁷¹ o segundo reduz o emprego da força de trabalho, aumenta a devastação ambiental e uso de agrotóxicos.⁷² O agronegócio vem alargando espaços físicos,⁷³ utilizando diferentes estratégias de ocupação, pela mídia, escola, consumo, propaganda, concepção política, movimentos conservadores,⁷⁴ etc., para dissuadir qualquer tentativa de luta alternativa contra o capital. Concordamos com Harvey (2013) ao afirmar que:

Uma análise posterior das mobilidades geográficas do capital e do trabalho mostra como as contradições do capitalismo são pelo menos em princípio, suscetíveis a um “ajuste espacial” – a expansão geográfica e o desenvolvimento geográfico desigual resistem à possibilidade de um capitalismo propenso à contradição por direito próprio. Vemos mais uma vez que a busca de um “ajuste espacial” para as

⁷¹ De acordo com dados do Censo Agropecuário, o número de estabelecimentos da agricultura familiar e o tamanho do território que eles ocupam, 84,4% dos estabelecimentos rurais brasileiros estão dentro do perfil “estabelecimentos da agricultura familiar”, e tem apenas 24,3% do território ocupado no campo brasileiro, enquanto os outros 15,6% dos estabelecimentos representam a agricultura patronal. O agronegócio possui 75,7% das áreas ocupadas. As informações evidenciam como é grande a concentração de terra no Brasil, cerca de 15% dos proprietários de terra concentram mais de 75% da área produtiva do país. Com relação à geração de empregos no campo, a agricultura camponesa mantém 12,3 milhões de pessoas ocupadas no campo, o que corresponde a 74,4% de todos os empregos gerados na área rural, enquanto o agronegócio mantém 4,2 milhões de pessoas ocupadas, apenas 25,3% dos empregos no campo. Em síntese, esses dados significam que 7, de cada 10 empregos no campo, são gerados pela agricultura camponesa. A agricultura camponesa é a principal produtora de alimentos básicos, garantindo a segurança alimentar do país, sendo responsável pela produção de 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 34% do arroz, 58% do leite, 59% da carne suína e 50% das aves. (CENSO AGROPECUÁRIO 2016; Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA).

⁷² O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) aprovou a fusão de duas das maiores empresas do agronegócio no planeta. A aquisição da norte-americana *Monsanto Company* pela alemã Bayer foi anunciada em 2016, ao custo de US\$ 66 bilhões (equivalente a R\$ 215 bilhões). O negócio cria um conglomerado de pesticidas agrícolas e sementes com mais de 140 mil empregados, atuação em pelo menos 75 países e volume de negócios estimados de US\$ 25,8 bilhões anuais (R\$ 84,1 bilhões). As megafusões revelam e atualizam a tendência de concentração e monopólio do capital, facilitando a formação de trustes e cartéis, além da própria proporção das empresas que dificulta a concorrência, além de se firmar como pacote tecnológico agrícola que vincula a produção de sementes modificadas e transgênicas e adaptadas aos agrotóxicos <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/02/fusao-entre-monsanto-e-bayer-aumenta-monopolio-do-veneno-e-da-transgenia-no-mundo>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

⁷³ De acordo com dados da Conab – Companhia Nacional de Abastecimento – e do Acompanhamento Safra Brasileira o Estado do Mato Grosso é o maior produtor de grãos do Brasil, com 67,392 milhões de toneladas, em segundo é o Paraná com produção de 37,074 milhões de toneladas. Além disso, há também o MATOPIBA, região ocupada pelo estado do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, destinada para o agronegócio.

⁷⁴ Desde 2013, surgiu no Brasil uma avalanche de movimentos conservadores, reacionários e liberais, tais como Movimento Brasil Livre, Movimento Vem pra Rua, Movimento Acredito, entres outros, muitos financiados por grupos empresariais para defender a estrutura do capital, exposto na Tese de doutorado intitulada “*Chauvinismo e Extrema Direita no Brasil*” (BARBOSA, 2015).

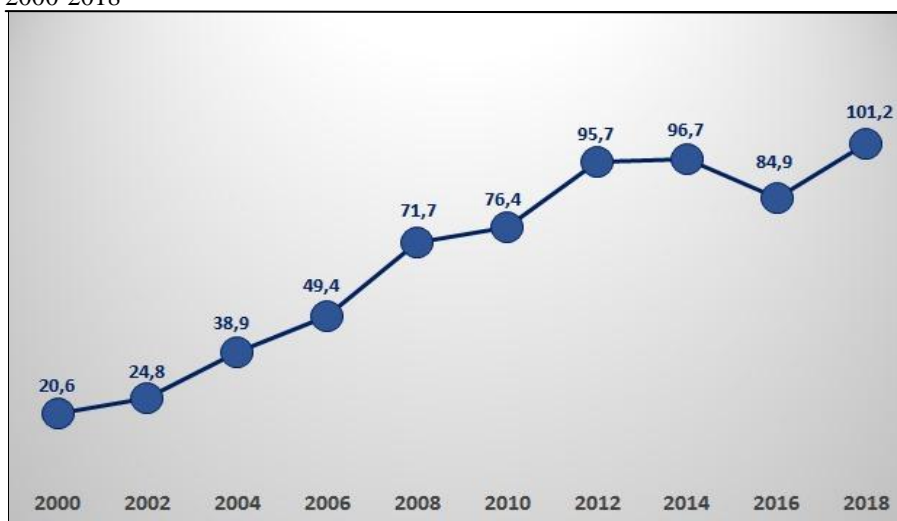
contradições internas do capitalismo simplesmente termina por projetá-las, embora em novas formas, no cenário mundial. Afirmo que isso nos permite a construção de uma estrutura para teorizar sobre a geografia histórica do modo de produção capitalista (HARVEY, 2013, p.46).

As afirmações de Harvey (2013) evidenciam a hegemonia burguesa no ajuste espacial, expansão geográfica, disputa política e a correlação de forças, utilizando a estratégia de ocupação nos diferentes espaços do âmbito educacional, porque o aparato burguês a serviço do capital atua com distintos instrumentos ideológicos, fortalecendo o poder político, utilizando a escola do campo como espaço orgânico, “[...] por isso, é necessário conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia destes intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural, a fim de destruí-la ou assimilá-la” (GRAMSCI, 1999, p. 158). Desse modo, constatamos que a Abag⁷⁵ investe como formadora de opinião, através da atuação direta dos “aparelhos da sociedade civil – escolas, mídia, cooperativas, universidades – e emprega o aparato teórico e prático na disseminação e divulgação do Agronegócio [...] na promoção de atividades como o programa Agronegócio na Escola⁷⁶” (DIPIERI, 2018, p. 119). O Gráfico 01 revela o potencial do agronegócio com suas demandas internacionais crescentes:

⁷⁵ ABAG – Associação Brasileira de Agronegócio foi estabelecida com o propósito de conscientizar os segmentos decisórios do País para a importância da harmonização das cadeias produtivas do agronegócio, relevância para o desenvolvimento econômico e social do país. Congrega organizações e entidades representativas de todos os segmentos do agronegócio, cujo destaque é a realização anual do Congresso Brasileiro de Agronegócio com o objetivo de debater e apresentar ao poder executivo propostas para a sustentabilidade e o desenvolvimento do agronegócio brasileiro. Destaca-se o documento elaborado junto com outras entidades representativas do agronegócio brasileiro, contendo as principais reivindicações do setor, bem como o programa do Congresso. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO AGRONEGÓCIO – ABAG. Disponível em: <<http://www.abag.com.br>>. Acesso em jan. de 2020.

⁷⁶ Programa promovido pela Abag, desenvolvendo curso de formação e capacitação de profissionais para atuarem no agronegócio, utilizando o espaço educacional como plataforma de ajuste aos interesses do capital, um discurso pós-moderno que agrega sustentabilidade, desenvolvimento e respeito às diversidades do campo (STAUFFER; BAHNIUR; VARGAS; FONTES, 2010).

Gráfico 1: Crescimento do agronegócio no Brasil em bilhões de dólares entre 2000-2018



Fonte: AGROSTAT/MAPA (2018).

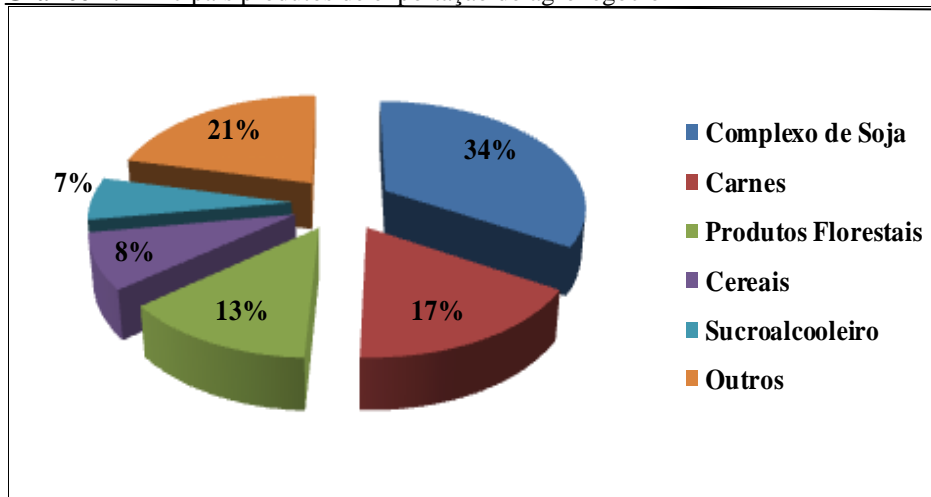
Os dados revelam a expansão do agronegócio, pois está em curso a estratégia política de dominação no âmbito educacional para escolarização dos espaços rurais, a pedagogia da hegemonia (STAUFFER et al., 2018), cuja finalidade é a formação de intelectuais orgânicos da ordem para legitimar a agricultura patronal. De acordo com Stauffer et al., (2018, p. 247), a pedagogia da hegemonia ocorre em uma “[...] rede de articulações nacionais e internacionais, de um intelectual orgânico coletivo do capital e torna esse intelectual mediante processo de formação conduzido em articulação com organismos internacionais, com interesses do capital internacional”. Segundo Neves e Martins (2010), a política no mundo, em particular no Brasil, em virtude da dinâmica do capitalismo está em curso o empresariamento progressivo das políticas sociais e o aparelhamento estatal dos mecanismos regulatórios para difusão de uma nova pedagogia da hegemonia.

Os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia são pessoas e organizações, cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial, sendo responsável pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um padrão de sociabilidade para o século XXI (MARTINS; NEVES, 2010, p.25-26).

A expansão da agricultura patronal com seus veículos midiáticos educa os sujeitos do campo para reprodução desse modelo em torno da nova sociabilidade construída pela nova

pedagogia da hegemonia, definida por Neves (2010) como uma educação para a política patronal no campo. O gráfico expõe as principais commodities agrícolas de exportação:

Gráfico 2: Principais produtos de exportação do agronegócio



Fonte: AGROSTAT/MAPA.

Nosso foco não é trazer um debate sobre o agronegócio, mas expor que esse projeto resulta de uma matriz tecnológica de maquinários, técnicas modernas de irrigação, produção e insumos, representando a lógica perversa ao meio ambiente, aos povos tradicionais e camponeses que se reproduzem em outra lógica produtiva. O crescimento exponencial nos últimos anos consolidou o capital agrário, fortalecendo a burguesia interna, do qual o resultado foi a composição de um bloco de poder com o capital rentista, comercial e industrial, com ascensão da burguesia agrária, cujas forças políticas são determinantes para o fortalecimento dos aparelhos privados de hegemonia, por meio das políticas públicas de governo, tais como: o Plano Safra⁷⁷ implantado em 2003, visando a expansão do agronegócio e o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável em Territórios Rurais-PRONAT, com o objetivo de investimentos em territórios rurais. Além disso, tanto a Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária – CNA, a Associação Brasileira do Agronegócio – Abag e o Movimento Sou Agro⁷⁸ – MSA, vem disseminando uma imagem positiva do agronegócio nacional com ações publicitárias para maquiagem os efeitos perversos dessa política, buscando

⁷⁷ Nos últimos 11 anos-safra, desde 2007-2008 até 2017-2018, o PIB agropecuário cresceu em média 3,0% a.a., contra 1,7% do PIB total, com destaque para os anos-safra 2012-2013 (8,4%), 2014-2015 (4,1%) e 2016-2017 (7,9%), em que o desempenho do setor foi muito superior ao da economia como um todo (IPEA, 2019, p. 36).

⁷⁸ Batizado de **Sou Agro**, o movimento foi encampado por 18 empresas privadas e instituições de diferentes segmentos do agronegócio <http://www.mbfagribusiness.com/conteudo/sou-agroe-um-movimento-da-maior-relevancia-diz-secretaria-da-agricultura-de-spZsaLC>. Acesso em 28.04.2020.

“[...] ofuscar a função real que ocupa como elemento estruturante da manutenção do país em condição permanente de atraso e subdesenvolvimento” (BOAS; CHÃ, 2017, p. 270).

Tais fatores contribuíram para o crescimento econômico das commodities, consagrando a hierarquia do poder agrário burguês, conforme destaca Armando Boito (2018), “a novidade do governo Lula é que ele promoveu uma operação política complexa que consistiu em possibilitar a ascensão política da grande burguesia interna industrial e do agronegócio, principalmente dos setores voltados para o comércio de exportação” (BOITO JR, 2018, p. 64). Dessa forma, contribuiu para o domínio da hegemonia burguesa, desde o grande capital financeiro internacional aos bancos nacionais, em razão da função do agronegócio ser “[...] a propriedade de terra, a produção agrícola, pecuária, intermediação financeira e a indústria de processamento” (BOITO, 2018, p. 89). Esse bloco de poder, na sua totalidade, reproduziu e reproduz a hegemonia cultural do agronegócio nos diferentes segmentos sociais, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 8: Bloco histórico da hegemonia cultural do agronegócio

| Empresa | Projeto Cultural | Objetivos | Resultados | Fonte de recursos |
|----------|---|--|---|---------------------------|
| MONSANTO | Museu Itinerante da Monsanto | Mostra de reproduções de obras de artistas consagrados com o tema “A água” | Desde 2008, já foi visto por mais de 250 mil pessoas em 29 cidades, dentre as quais Petrolina-PE, Salvador (BA), Sinop (MT), Paracatu (MG) e Passo Fundo (RS) | Lei Rouanet ⁷⁹ |
| CNA | Ciranda da Cultura | Projeto promovido pelo Senar que tem como objetivo a circulação de espetáculos e atividades culturais nas áreas rurais | Acontece em diversas localidades por intermédio dos Senar estaduais | Lei Rouanet |
| CUTRALE | Saci e os Amigos da natureza | Distribuir 400 kits educativos para bibliotecas infantis municipais | Araraquara, Dia do Livro 2013 | Lei Rouanet |
| SYNGENTA | Circuito Syngenta de Viola instrumental | Contribuir para valorização da viola caipira, do artista compositor e do instrumentista e prestigiar nosso principal parceiro que é o homem do campo | Várias cidades, dentre as quais São Paulo-SP, Vitória (ES), Paulínia (SP) | Lei Rouanet |
| | | Publicação de 120 mil cartilhas destinadas a professores com | Cartilhas utilizadas por 3 mil escolas do ensino | |

⁷⁹ Lei nº 8.313 de 23 de dezembro 1991 “Restabelece princípios da lei nº 7.505, de 1986 e institui o Programa Nacional de Apoio a Cultura – Pronac e dá outras providências. O principal objetivo é o fomento à cultura do Brasil, Lei de Incentivo a Cultura contribuindo para milhares de projetos culturais em todas as regiões do país, em que empresas e pessoas físicas podem patrocinar espetáculo, exposições, shows, livros, museus, galerias e varias formas de expressão cultural. Criado em 1991 como mecanismo de incentivo a cultura é um dos pilares do Programa nacional de Apoio a Cultura e conta com o Fundo nacional de Cultura (FERNANDES; PEREIRA, 2016). <http://leideincentivoacultura.cultura.gov.br/>. Acesso em 28.04.2020.

| | | | | |
|----------------------------|--|---|--|----------------|
| INTER NACIONAL PAPER | Projeto Criatividade, Cultura e Cidadania | conteúdo humanístico, preparação de atividades culturais, redações, poesias, dinâmicas de grupos, maquetes de aldeias indígenas, brinquedos e artesanatos. | fundamental de escolas públicas e privadas em todo o país. | Lei Rouanet |
|----------------------------|--|---|--|----------------|

Fonte: elaborado pelo autor com base em (FERNANDES; PEREIRA, 2016).

O quadro expõe o posicionamento de Gramsci (1999, p. 194) sobre a “[...] correlação de forças sociais em determinada estrutura do aparelho de produção, por uma determinada superestrutura política, moral e jurídica”, apresentando de forma evidente a materialidade dos intelectuais orgânicos da classe burguesa na manutenção da ordem capitalista, ocupando os territórios camponeses através de políticas públicas do Estado e através dos aparelhos privados de hegemonia, construindo o papel ativo da ideologia dominante, porque “[...] a ideologia da ordem estabelecida se tornou a ideologia dominante” (MÉSZÁROS, 2011, p. 232), isto é, a capacidade orgânica da burguesia na ocupação de espaços de poder em territórios tradicionais torna-se um lugar de disputa, promovendo funções organizativas para alienação das classes subalternas, conforme destaca Gramsci (1968) sobre os intelectuais.

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: (1) do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; (2) do aparato de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1968, p.11).

Evidenciamos que o poder da hegemonia cultural do agronegócio produzido pelo Estado torna-se “[...] o instrumento de exploração da classe oprimida” (LÊNIN, 2017, p. 34), que atenderá na sua totalidade os interesses da ordem. O quadro expõe os eixos de dominação do agronegócio no Brasil, a partir das políticas públicas estatais:

Quadro 9: Eixos de Fortalecimento do Agronegócio

| Eixos | Finalidade |
|--|--|
| Ocupação de Novos Territórios | O agronegócio tem avanço muito no espaço amazônico com a expansão da soja e da agropecuária. Ocupação de novos territórios no cerrado brasileiro atingindo cerca de 40% da extensão do bioma do cerrado atingindo vários estados, conhecido como Matopiba. |
| Fortalecimento dos Aparelhos Privados de Hegemonia | Ocupação de espaços midiáticos na defesa do agronegócio no fortalecimento dos intelectuais orgânicos da classe burguesa. Disseminação de campanha em massa sobre a importância do agronegócio que gera emprego, renda e riqueza. Limitação dos investimentos em ciência e tecnologia para produção agrícola no país. |
| Concentração de Terra | Fortalecimento da concentração de terras e dos grandes latifundiários. Dependência da importação de insumos, maquinários, manufaturados agrícolas e agrotóxicos para o campo. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Relatório da Oxfam Brasil (2016) e do Censo Agropecuário (2017).

Portanto, nas últimas décadas não se concretizou a redução da desigualdade social, concentração de terras e áreas ocupadas pelo agronegócio, pelo contrário, houve crescimento. Ao perceber essa contradição, retornamos a Marx (2017), sobre a acumulação primitiva, ao definir que “os capitalistas para transformar o solo em artigo puramente comercial, é preciso ampliar a superfície de grande exploração agrícola [...]” (MARX, 2017, p. 796). O autor já compreendia a expropriação da população rural e a gênese dos arrendatários capitalistas. Assim, as políticas públicas desenvolvidas por meio do Estado têm contribuído muito mais para expansão do capital e o fortalecimento dos intelectuais orgânicos da ordem, que, por sua vez, reproduz cada vez mais o modo de produção, conforme afirmava Gramsci (1999), que é o capital que mais produz intelectual.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., Deve-se observar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na

maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz (GRAMSCI, 1999, p.15-16).

O bloco de poder do agronegócio funciona na mesma lógica da expropriação, exploração e mercantilização de terras, visto que “[...] o intercâmbio entre capital e trabalho apresenta-se à percepção exatamente do mesmo modo como a compra e a venda de todas as outras mercadorias” (MARX, 2017, p. 746), porque a materialidade das relações sociais do campo e o processo produtivo se concretizam na sua contradição (capital e trabalho),

[...] o acirramento das contradições e da luta de classes no campo, em função da intensificação da lógica de acumulação de capital no meio rural ocorrido nesse mesmo período histórico, em decorrência da consolidação do agronegócio, que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terras, o capital estrangeiro e o capital financeiro (MOLINA, 2012, p.240).

As afirmações da Molina (2012) corroboram com a realidade concreta da estrutura do espaço rural brasileiro consolidada nas bases agrárias capitalistas na exportação de produtos primários, como já afirmamos no primeiro seção nas teses de Prado Júnior (2000), Octavio Ianni (2004a, 2004b) e Jose de Souza Martins (2000). Esse fenômeno está relacionado à agenda agrária do Banco Mundial, direcionada para reforma agrária assistida pelo modelo neoliberal inerente ao imperialismo, cujo caráter é múltiplo, de um lado, atende aos interesses internacionais por meio de crédito rural, insumos agrícolas, agrotóxicos, maquinários e equipamentos, por outro, garante os interesses da burguesia latifundiária no setor produtivo, quer dizer, “[...] as frações burguesas locais são imperializadas, não são críticas ao imperialismo [...] subalternas e dependentes [...] mas, não há burguesia vítima involuntária do imperialismo” (STAUFEEER et al., 2018, p. 68). Para Florestan Fernandes (1975) a lógica do capitalismo dependente torna-se cada vez mais concreta nas relações sociais produtivas.

Essa contradição nos territórios do campo se materializa na disputa pela hegemonia, como parte da lógica do capital, na medida em que as políticas educacionais, e para ser objetivo, o Pronera funciona nos limites do capital brasileiro dentro da totalidade das forças produtivas. Segundo Fernandes e Pereira (2016) a crise internacional do capitalismo, especialmente a partir de 2008, ocorreu uma ofensiva de entrada de capitais estrangeiros, do capital financeiro e fictício, que migrou do hemisfério norte para o hemisfério sul, se apropriando de bens da natureza, como terras, água, hidrelétricas, fontes de energia, minérios, usinas de etanol e da produção agroexportadora. No caso do Brasil, as estatísticas revelam a

entrada ao redor de 80 bilhões de dólares por ano do capital financeiro estrangeiro para aplicar em bens da natureza, bem como, “[...] a atuação de instituições nacionais e multilaterais, a estrutura fundiária, a questão da grilagem de terras e as formas de organização da agricultura no capitalismo” (FERNANDES; PEREIRA, 2016, p. 3).

Essa materialidade no espaço rural brasileiro representa a encruzilhada política do Pronera, não somente pelo controle, desmonte das políticas sociais, expansão progressiva da destruição ambiental ou pelo esgarçamento de qualquer projeto nacional desenvolvimentista, mas pelos conflitos de terras, criminalização dos movimentos sociais, assassinatos no campo, expropriação das riquezas e da educação eclética, fatores que se acentuam no governo Bolsonaro (2018-2022). De acordo com dados da CPT, o número de conflitos no campo cresceu exponencialmente, chegou a 1.489 em 2018, sendo que 49% deles ocorreram na Amazônia. Em 2019 a cifra chegou a 1.833 conflitos de terras e 32 assassinatos de trabalhadores do campo, no qual, “[...] 60% dos conflitos de terras ocorridos no Brasil se deram na Amazônia que também concentrou a violência extrema com 84,4% dos assassinatos registrados pela CPT” (BRASIL, 2020, p. 8). O número de famílias expulsas de forma violenta pelo poder do agronegócio cresceu assustadoramente, atingindo a cifra de 2.305 casos, um crescimento de 59%, sem falar no aumento dos assassinatos de lideranças rurais, quilombolas e indígenas. Esse é o retrato concreto das consequências da expansão do latifúndio, provocando uma série de problemas no campo, como também a redução da desapropriação de terras, de decretos e leis para reforma agrária e aumento dos conflitos em áreas indígenas e populações tradicionais (BRASIL, 2019). Desse modo reconhecemos que:

Foram ataques por todos os lados, entretanto, o que figurou mais explicitamente foi a agenda dos ruralistas, que, de um lado, na pauta que extrapola o tema agrário (PEC dos gastos, destruição da legislação trabalhista, absolvição parlamentar de Michel Temer, etc.) foi o esteio do governo golpista e, de outro lado, estampou na agenda legislativa ações em defesa do agronegócio e do latifúndio contra camponeses, índios, quilombolas, reforma agrária e movimentos sociais. Tal investida, sobretudo porque colocou na mira a fração da população mais carente (em geral os pobres do campo), permitiu que fizéssemos a leitura acadêmica a partir do conceito de violência. Os ataques são, portanto, violência política, violência parlamentar e violência legislativa contra as frações da população historicamente mais marginalizadas social e economicamente. Sendo que na esteira desse processo, a fim de abrir mais áreas para os ruralistas, a natureza e sua proteção também foram colocadas na mira das ações parlamentares (MITIDIERO JÚNIOR; MARTINS; MOIZES, 2020, p.165).

A violência do capitalismo desfila nua nos territórios ocupados pelo agronegócio, em particular na Amazônia, provocando toda crueldade sem qualquer limite de extração de mais-

valor, ou melhor, “resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca” (MARX, 2017, p. 69). Essa realidade está diretamente relacionada à formação docente, à produção de material didático-pedagógico e científico para legitimação do tecido agrário, cuja finalidade é a formação de intelectuais orgânicos da ordem capitalista, por ser o Estado parte da expressão da dominação (MARX, 2017). Os dados do anuário estatístico do ILAESE revelam que o setor do agronegócio apresentou um “[...] crescimento exponencial nas taxas de lucros” (ILAESE, 2019, p. 47), enquanto na contramão dessa realidade, a taxa de impostos sobre a renda teve as maiores quedas dos últimos anos, ao passo que a taxa de lucro aumenta, os números expressam que a fatia de riqueza produzida e transferida ao Estado vem sendo reduzida vertiginosamente, conforme expõe a Tabela 08:

Tabela 8: Taxa de lucro do agronegócio entre 2012-2018

| Setor | Subsetor | % da taxa de lucro | | | |
|--|----------------------|--------------------|-------|-------|-------|
| | | 2012 | 2014 | 2016 | 2018 |
| Capital Produtor de Renda da Terra | Extrativismo Mineral | 24,16 | 12,08 | 25,15 | 46,18 |
| | Setor Agronegócio | 16,77 | 19,16 | 20,37 | 28,51 |
| % da taxa de imposto sobre receita bruta | | | | | |
| Capital produtor de Renda da Terra | Extrativismo Mineral | 19,64 | 16,17 | 21,84 | 25,14 |
| | Setor Agronegócio | 04,55 | 02,68 | 01,68 | 01,39 |

Fonte: Anuário do ILAESE (2019).

Em um polo está a agricultura patronal que fortalece o setor do agronegócio, em outro está a política do Pronera que fortalece a Educação do Campo, ambas desenvolvidas pelo Estado burguês. Diante desse antagonismo, há espaço para materialidade de uma educação capaz de garantir a transformação radical dos territórios de reforma agrária por meio da escola do campo e da formação de professores do campo?

Contudo, não se trata somente de criar e fazer funcionar a escola. A perspectiva é construir uma organização pedagógica, curricular, administrativa e financeira com o efetivo protagonismo dos sujeitos, bem como articulada ao projeto de desenvolvimento popular do campo. A escola do campo, demandada pelos movimentos, vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de direitos (ANTUNES-ROCHA, 2010, p.128-129).

De fato, o Pronera é uma política de consolidação da Educação do Campo. Agora, quando direcionamos a formação de professores para emancipação política que transcenda os limites do capitalismo através do projeto educativo que vai para além da ordem burguesa, esbarra-se nas fronteiras do capital. Desde o pacto constitucional de 1988, talvez seja a maior conquista dos trabalhadores do campo como política social (BOSCHETTI, 2015), porque por meio dela é possível organizar o enfrentamento à hegemonia agrária, isto é, há uma disputa de poder entre dois projetos, o agronegócio e o agroecológico, latifundiários e camponeses (MOLINA; MARTINS, 2019). A materialidade da política de formação e/ou formação política dos professores pelo Pronera no espaço rural constitui as contradições do campo, é necessário compreender as formas de dominação da superestrutura social (GRAMSCI, 2001), a apropriação dos fundamentos epistemológicos da Educação do Campo (BORGES, 2015) e a natureza destrutiva do capital (MÉSZÁROS, 2011), visto que “[...] nem mesmo um Estado puramente capitalista, governado por e para a burguesia, pode se esquivar dessas contradições” (HARVEY, 2013, p. 475).

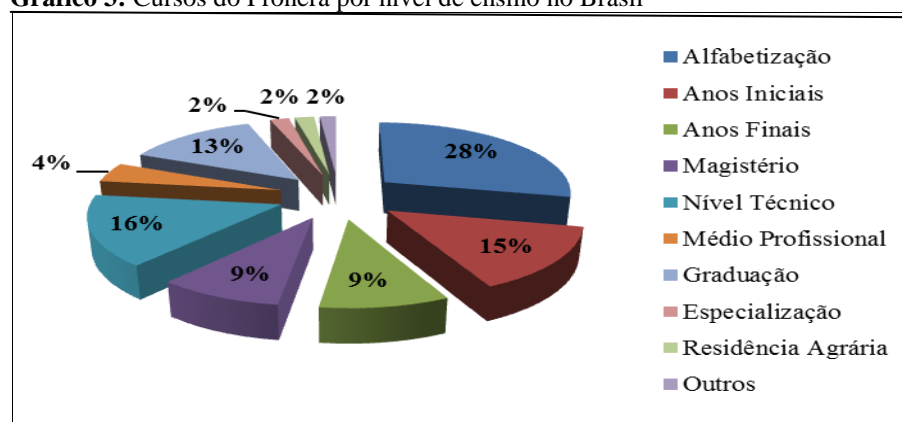
As concessões alcançadas se deram em virtude da organização dos movimentos camponeses, de acordo com Antunes-Rocha e Munarim (2010), é inegável o protagonismo dos movimentos sociais populares camponeses na luta pela educação do campo, na participação dos processos formativos e na construção do projeto nacional de educação popular, já que suas ações materializaram a Educação do Campo. Para Molina (2012),

A dinâmica alcançada na Educação do Campo, a nosso ver, não pode ser compreendida em separado desse processo, pois é em reação e oposição às fortes consequências da expropriação de suas terras e de seus territórios que a classe trabalhadora do campo intensifica também suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles o direito ao conhecimento e à escolarização, como parte destas estratégias de resistência na terra e na garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo (MOLINA, 2012 p.240).

A afirmativa de Molina (2012) corrobora com a escolarização do Pronera nos assentamentos rurais, pois garantiu o reconhecimento da educação formal aos povos do campo e a ampliação da luta contra o domínio da educação rural e da cultura latifundiária. Essa correlação de forças em disputa representa a encruzilhada do Pronera, ao garantir a reprodução da força de trabalho e a educação nos espaços rurais. Para Harvey (2013) o Estado é o “[...] gerente dos processos de produção e reprodução da força de trabalho por meio de investimentos na saúde, educação, nos serviços de assistência social, etc.” (2013, p. 249).

É notório esses investimentos no campo através do Pronera contemplando diferentes níveis de ensino, garantindo o que Molina (2012) denomina de disputa de poder através do acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora na sociedade de classes, em que há controle dos processos produtivos, da mídia e da educação. É inegável que o Pronera contribuiu para “[...] ampliar os espaços de formação e participação de sujeitos (homens, mulheres e jovens camponeses) capazes de trazer importantes contribuições para os processos de mudanças necessárias à construção desse novo território rural” (MOLINA; JESUS, 2010, p. 32). Diante disso, o Gráfico 03 apresenta alguns dados do Pronera no campo:

Gráfico 3: Cursos do Pronera por nível de ensino no Brasil



Fonte: PNERA (2015).

Os dados revelam a concretude da expansão do Pronera no Brasil, evidenciando o debate à luz de autores que discutem Educação do Campo, a partir das pautas reivindicatórias dos movimentos populares do campo na luta contra a concentração de terras e na defesa de uma educação contra a exploração, a espoliação e a devastação ambiental. Nesse sentido, dois grandes encontros foram imprescindíveis para resistir à educação liberal e ao viés pós-moderno implantado nos anos 90 em plena expansão das políticas neoliberais alicerçada na pedagogia das competências, uma vez que “[...] o pensamento pós-moderno relativiza a importância do conhecimento científico e chega às raias de negar a própria possibilidade de se conhecer a realidade de modo objetivo” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 59). Tal corrente se reproduziu, tanto no espaço rural quanto no espaço urbano, por meio de financiamentos do Banco Mundial, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, representando uma vitória dos setores dominantes ao efetivar uma educação crítico-reprodutivista,⁸⁰ constituindo-se no

⁸⁰ Teoria que compreende que o espaço educacional promove uma violência simbólica, caracterizando a escola como uma instituição dualista, contribuindo para marginalização social. Essa teoria faz uma crítica à realidade,

momento do avanço neoliberal uma oportunidade para formar complexos humanos para serem ajustáveis ao capital, um conjunto de pedagogias que apresentam a total “[...] ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 35), eis o viés da pós-modernidade na educação (HARVEY, 1992).

Em contraposição ao avanço neoliberal, o I ENERA reforça o caráter popular e democrático dos povos do campo ao consolidar atos de resistência e força política contra-hegemônica à sua plataforma, em defesa de outro modelo de educação para o campo, pois Antunes-Rocha (2010, p. 122) afirma que “[...] o Pronera instala-se no discurso contra-hegemônico, em um tempo/espaço de negação das possibilidades de trabalhar e viver no campo [...]” evidenciando a necessidade dos fundamentos do Pensamento Socialista, Educação Popular e Pedagogia do Movimento (BORGES, 2015) na concreticidade da luta social, pois,

O Pronera é o exemplo concreto de que a luta social no campo não é somente por terra, mas por políticas públicas amplas, por dignidade e melhoria de qualidade de vida, o que necessariamente, passa pela educação. Transformando-se a realidade educacional do campo, pode-se favorecer o entendimento de que os direitos civis, políticos e sociais são direitos humanos; que o direito não é particular, é universal; que os direitos são conquistados na organização e na luta, num processo intenso de relações sociais entre homens e mulheres; que os direitos sociais, incluindo o direito a educação, são consolidados, materializados nas políticas públicas, ou melhor, nas políticas de Estado e de seus sucessivos governos (COUTINHO; DINIZ; MUNIZ, 2010, p.191).

A organização política dos movimentos populares do campo foi crucial para efetivação de programas educacionais, cujo debate apresenta questionamentos à hegemonia do capital, destacando alternativas possíveis na construção da educação popular pelos movimentos sociais. Outro destaque é o CONEC, ocorrido na cidade de Luziânia, possibilitando um conjunto de ações organizadas por diferentes movimentos sociais na luta pela terra, reforma agrária, educação popular e agricultura camponesa (CONEC, 2004). Assim, destacamos as principais mobilizações organizadas pelos MSPC na defesa da Educação do Campo pautada em um projeto contra-hegemônico:

Quadro 10: Organização dos Movimentos de Educadores e Educadoras do Campo

| Sigla | Movimento Popular | Local | Período |
|--------------|---|--------------|----------------|
| I ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária | Brasília-DF | Jul./1997 |
| I CONEC | Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo | Luziânia-GO | Jul./1998 |
| II CONEC | Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo | Luziânia-GO | Ago./2004 |
| I FONEC | Fórum Nacional de Educação do Campo: manifesto à sociedade brasileira | Brasília-DF | Ago./2012 |
| II ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária | Luziânia-GO | Set./2015 |

Fonte: elaborado pelo autor com base nos encontros nacionais de educação (2019).

O quadro revela a organização dos camponeses na luta por uma Educação do Campo na década de 1990 em dois grandes encontros: I ENERA e o CONEC, ambos discutiam a expansão do capitalismo no campo e a necessidade de um projeto popular da Educação do Campo. Outros grandes encontros de destaque ocorreram em Luziânia-GO, como o II CONEC, o I FONEC e o II ENERA. Diante da abrangência do tema, não temos fôlego para debater todos esses encontros e o caráter político-estratégico na organização da luta, porém destacamos o ENERA em virtude de maior aproximação do tema, tendo relação com a reforma agrária, a Educação no Campo e a formação dos trabalhadores do campo. Os congressos e conferências organizados pelos MSPC no enfrentamento ao capitalismo no campo (IANNI, 2004; MARTINS, 2002) representa um desafio para organização política, em razão da pauta proposta no debate do ENERA,

- a) Reforma Agrária Popular: Atualização da análise da questão agrária e suas relações; Balanço e perspectivas das lutas e da construção; Exigências ao trabalho de educação.
 - b) Pedagogia do Movimento, Educação do Campo, Educação da Classe Trabalhadora: Fundamentos e relações; Análise da relação entre conteúdo e forma escolar; Análise do percurso de construção da Pedagogia do Movimento; Perspectivas de avanço estratégico e tático.
 - c) Situação da Educação Brasileira: Análise estrutural: conexões entre política educacional, modelo de desenvolvimento, forma social; Contradições, lutas e organização dos trabalhadores da educação, práticas contra-hegemônicas.
 - d) Balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definição de lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período (construção de síntese para discussão a partir dos processos de preparação nos estados).
 - e) Grupos de trabalho e miniseminários temáticos.
- (II ENERA, 2015, p. 09).

O avanço neoliberal ganha relevo diante da derrocada do socialismo, das políticas do Banco Mundial, do consenso de Washington e dos encontros mundiais de educação,

determinando estratégias educacionais para o fim do século e as principais diretrizes dos setores dominantes (RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL, 1997). Nesse sentido, a realidade no Brasil não poderia ser diferente, frente os avanços das políticas neoliberais no âmbito educacional e no espaço rural (GENTILI, 2002; PEREIRA, 2010). De acordo com Marx (2017), Harvey (2013) e Mészáros (2011) as contradições do capitalismo fazem germinar na esteira da exploração a organização dos movimentos populares nos diferentes espaços de luta.

No final do século XX vários movimentos populares do campo se organizaram para definir estratégias na luta contra o capital, tais como: a marcha pela reforma agrária, congressos do MST, a Via Campesina e o ENERA, definindo ações de resistência, enfrentamento e capacidade orgânica de contraposição à ofensiva neoliberal, portanto, a gênese da Educação do Campo representou, não somente uma contradição à educação rural, mas o enfrentamento ao capital agrário com alternativas concretas à sua dominação. Frente às pressões nasce o Pronera.

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:

- I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - Melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Art. 13. São beneficiários do PRONERA:

- I - População jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - Alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiadas;

Art. 14. O PRONERA compreende o apoio a projetos nas seguintes áreas:

- I - Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental;
- II - Formação profissional conjugada com o ensino de nível médio, por meio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; III - capacitação e escolaridade de educadores;
- IV - Formação continuada e escolarização de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas e de cursos de pós-graduação;
- V - Produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do PRONERA;

VI - Realização de estudos e pesquisas e promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do PRONERA.

Parágrafo único. O INCRA celebrará contratos, convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas para execução de projetos no âmbito do PRONERA (DECRETO Nº 7352, 2010, p. 132).

Os objetivos do Pronera representaram conquistas importantes para escolarização nos espaços rurais e a política de alfabetização aos jovens e adultos. Desse modo, apresentamos o aparato legal que garantiu a funcionalidade das políticas institucionais estabelecidas pelo Estado para Educação do Campo, o resultado das lutas sociais no campo proporcionou a institucionalidade da política do Pronera em áreas de assentamentos rurais:

Quadro 11: Legislação para Educação do Campo

| Política Institucional | Estabelece | Ano |
|-------------------------------|--|------------|
| Portaria n.º 10/1998 | Criação do Pronera vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária - MEPF ⁸¹ | 1998 |
| Portaria n.º 837/2001 | O Pronera fica vinculado ao INCRA, sendo aprovado o Manual de Operações. | 2001 |
| Portaria n.º 288/04 | Aprovação do Manual de Operações do Pronera com o objetivo de fortalecer a educação em áreas de reforma agrária. | 2004 |
| Resolução CNE n.º 01/2002 | Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. | 2002 |
| Portaria n.º 1.374/03 | Documento referencial com ações que visam subsidiar a formulação de Políticas da Educação do Campo no âmbito nacional. | 2003 |
| Decreto n.º 7.353/10 | As Diretrizes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária | 2010 |
| Decreto n.º 5.011/2004 | Regulamentado do Plano Nacional de Reforma Agrária | 2004 |
| Portaria n.º 238/2011 | Manual de Operações do Pronera | 2012 |
| Decreto n.º 7.352/2010 | Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo | 2013 |
| Lei n.º 10.053/2014 | Plano Nacional de Educação | 2014 |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de dados da legislação brasileira (2014).

Desse modo, as políticas desenvolvidas para o campo funcionaram dentro dos limites impostos pelo capital, em duas vias: por um lado, garante a expansão do capital no meio rural com capitalização dos sujeitos, incentivo ao agronegócio e à educação empreendedora, por outro, efetiva a política institucionalizada, denominada por Harvey (2011) de ajuste espacial do capital, isto é, ampliação de novos territórios para acumulação de mais riqueza, utilizando o caráter reformista da socialdemocracia para atenuar as tensões entre capital e trabalho no campo. As políticas públicas na sua totalidade funcionam como ações regulatórias e reformistas, visando o arrefecimento dos movimentos camponeses, com o objetivo de integrá-los ao capital e garantir o fortalecimento do capitalismo agrário, pois “as políticas sociais

⁸¹ O Ministério Extraordinário de Política Fundiária-MEPF, criado em 1996 pelo Decreto 1.889 de Abril de 1996, dispõe sobre o apoio técnico e administrativo a ser prestado pelo ministério de Estado Extraordinário de política fundiária e para coordenação de Assuntos Políticos, vinculado ao INCRA, tendo como ministro Raul Jungmann. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D1889.htm. Acesso em abril de 2020.

conduzidas, hoje, pelo Estado, representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais” (FALEIROS, 1991, p. 41).

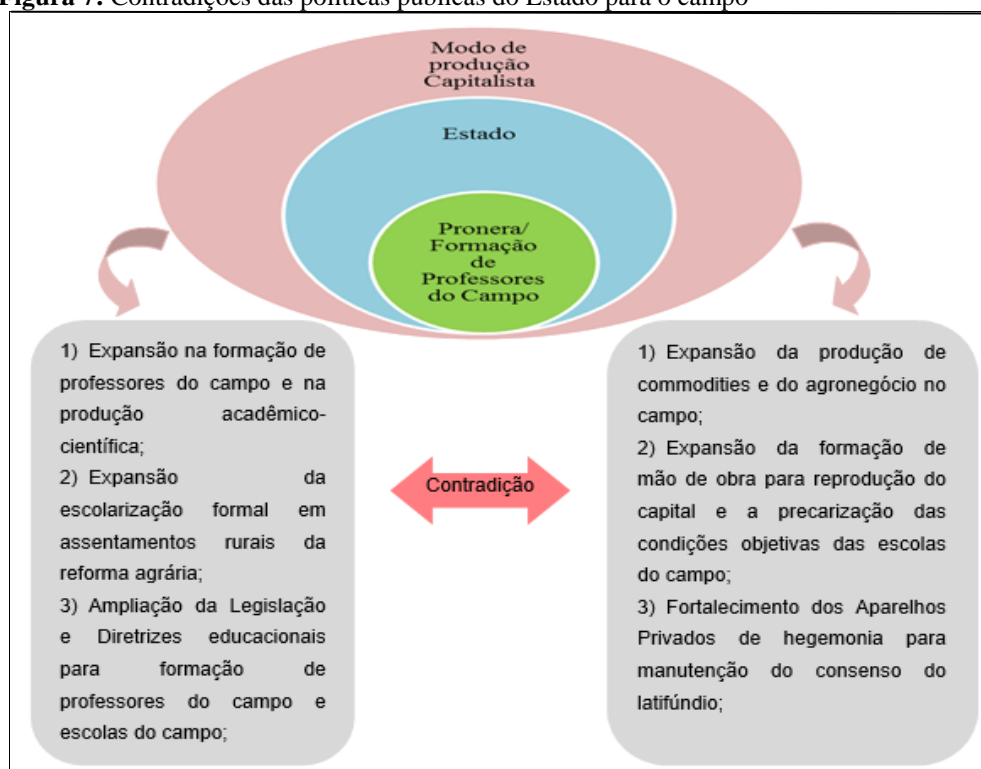
Em termos concretos, o rol de políticas institucionalizadas para Educação do Campo pelo aparato legal se distanciam das propostas reivindicadas pela classe camponesa e MSPC exigidas na década de 1990 (CONEC, 1998, 2004; FONEC, 2014; ENERA, 1997, 2015), conforme registram nos documentos a luta dos movimentos camponeses centrada nos seguintes aspectos: a) indignação com a miséria, injustiça e exploração no meio rural; b) construção do projeto popular do campo contrapondo o agronegócio; c) enfrentamento à educação empresarial e à lógica neoliberal; d) luta por Educação do Campo que contempla reforma agrária popular, Pedagogia do Movimento, educação popular à classe camponesa e ação política contra-hegemônica.

A política pública institucionalizada tem o caráter controlador, regulador e funcional para manutenção do tecido social agrário, porque “[...] a política social não é uma estratégia exclusivamente econômica, mas também política, no sentido da legitimação e controle dos trabalhadores” (BEHRING, 2015, p. 182). Assim dizendo, as políticas sociais conduzidas pelo Estado “representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e das forças sociais, elas são o resultado da luta de classe e ao mesmo tempo contribuem para a reprodução das classes sociais” (FALEIROS, 1991, p. 41). Essa contradição entre capital e trabalho se materializa entre as políticas sociais do Estado e os movimentos sociais do campo.

Na outra ponta está o Pronera institucionalizado, nos aspectos jurídicos e políticos, o Manual (2004), o Decreto 5.372/210 e os referenciais nacionais para Educação do Campo (2002), cuja finalidade está direcionada para concepção social liberal. Os documentos oficiais constituem os seguintes aspectos: a) não busca compreender a correlação de forças entre capital e trabalho; b) visa o arrefecimento da luta de classe dentro do espaço rural; c) a Educação do Campo foi pensada a partir de uma análise reducionista, sem considerar a totalidade da realidade material; d) se restringe a valorizar as diferenças sociais, as identidades, e especificidades dos sujeitos do campo, descaracterizando os conflitos de classe. Desse modo, evidenciamos os aspectos pós-modernos nos documentos oficiais destinados para Educação do Campo ao propor o debate educacional caracterizado “[...] por uma quase total hegemonia das pedagogias do aprender a aprender com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 33).

As contradições na organização da luta política para formação de professores como intelectual orgânico da classe proletária e o combate à hegemonia dominante é imprescindível para superação do *status quo*, quer dizer, compreender o funcionamento orgânico do capital e sua capacidade de reprodução pela via educacional através da formação, superando concepções reformistas nos conduz a concretizar a educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2011), porque o capitalismo nos faz acreditar na educação que aí está como transformadora social, mas na prática mantém as estruturas, pois é preciso promover mudança, para manter tudo como está (LEHER, 2015). O resultado revela as contradições das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, conforme expõe a figura 07:

Figura 7: Contradições das políticas públicas do Estado para o campo



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

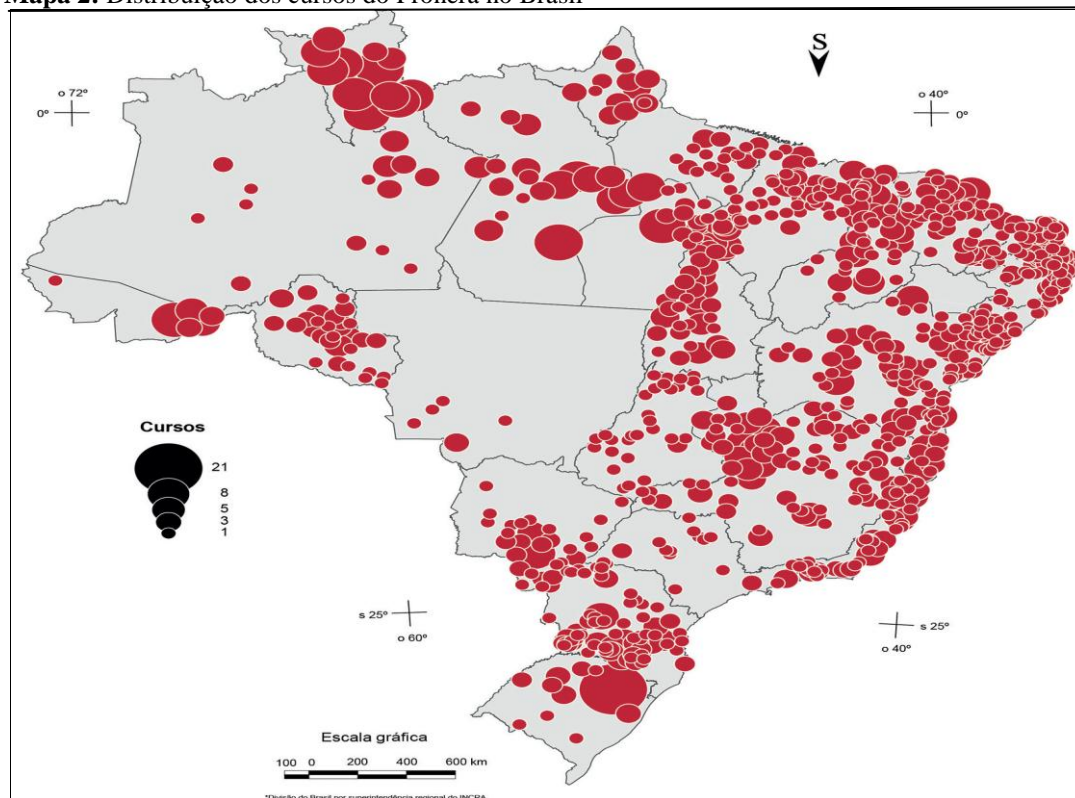
A figura revela as contradições da totalidade do modo de produção capitalista, considerando “o Estado é o produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe” (LÊNIN, 2017, p. 29), embora a disputa do poder político representa a correlação de forças de classes, em sua essência é o comitê da burguesia. Para Marx (2017), “[...] não é o Estado, como pensava Hegel, que cria a sociedade civil, ao contrário, é a sociedade civil que cria o Estado” (MARX, 2017, p. 31). Em outras palavras, “[...] é um órgão de dominação de classe, um órgão de opressão de uma classe por outra” (LÊNIN, 2017, p. 29), e não poderia

ser diferente, pois toda ação política será para manutenção e controle da ordem, implodindo qualquer superação do modo de produção capitalista pelo domínio do Estado.

Os resultados constatados se materializam em dois momentos: de um lado o crescimento da formação de professores do campo pelo Pronera, ampliação da produção acadêmico-científica sobre Educação do Campo e Pronera, ampliação da escolarização nos assentamentos rurais e a regulamentação da legislação vigente para educação nos territórios do campo, tais como, quilombolas, assentamentos, indígenas e ribeirinhos (BRASIL, 2010, p. 150). Por outro lado, temos o crescimento do agronegócio, políticas de formação para o capital, redução dos investimentos públicos na educação e fortalecimento dos aparelhos privados de hegemonia, funcionado como legitimadoras da burguesa, uma vez que constituem um aparato cultural pedagógico para difusão da ordem, dominando corações e mentes, ao compreender que “[...] os mecanismos de construção e manutenção da hegemonia estão em constante expansão, envolvendo novos aparelhos hegemônicos privados [...] administrando as contradições inerentes ao tensionamento de classes” (BOAS; CHÃ, 2016, p. 271). De forma conclusiva, as conquistas materializadas pelo Pronera deram-se no interior da ordem e nos estreitos limites do capital, sem arranhar a estrutura e superestrutura do tecido social agrário brasileiro. Eis o desafio da política do Pronera para formação política de professores, já que é neste terreno que falaremos do seu protagonismo nas experiências de formação de professores do campo.

3.2. O PROTAGONISMO DO PRONERA E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Molina e Martins (2019), a política do Pronera representa um dos maiores projetos já organizados pelos MSPC, com capacidade de resistência e luta contra a hegemonia latifundiária opressora, principalmente diante da ofensiva neoliberal ocorrida nos governos de FHC (1995-2001), do PT (2003-2016) e do Temer (2016-2018). Expor seu protagonismo não é tarefa simples, não somente pelos artigos, dissertações, teses e livros produzidos ou pelas universidades que formaram os professores do campo, ratificado pelos dados do relatório do PNERA (2015), mas pela complexidade em fazer análise da realidade concreta, expondo as contradições dentro da ordem do capital. O Pronera se materializou em diferentes municípios brasileiros, da alfabetização à pós-graduação, tornando-se a maior política pública para o campo, conforme aponta Santos, Molina e Jesus (2010), confirmados pelo mapa abaixo:

Mapa 2: Distribuição dos cursos do Pronera no Brasil

Fonte: II PNERA (2015)

O protagonismo do Pronera nasce dos movimentos de educadores/as do campo, tornando-se uma política pública institucionalizada em 2004, oficializada através da Portaria do INCRA nº 282/2004, com o manual do Pronera, definindo as diretrizes e ações do programa. Em outubro de 2007 na cidade de Luziânia/GO ocorreu o III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com o objetivo de avaliar as ações e definir novas estratégias para permanência e ampliação dos cursos do Pronera no campo. O programa é uma política de educação dirigida aos trabalhadores da reforma agrária, realizado por meio de parcerias governamentais, IES de caráter público e sem fins lucrativos, movimentos sociais, sindicatos rurais etc., se tornou referência na formação de professores.

O avanço do PRONERA é destacado por Eliene Novaes Rocha naquilo que se constitui uma das marcas do Programa na construção de políticas públicas. Trata-se da análise sobre o papel dos movimentos sociais e sindicais do campo na construção de uma política nacional de educação. Segundo ela, os Movimentos assumiram o Programa e é isto que possibilita a força material da mobilização na luta pelos direitos que, mesmo com os processos de criminalização, o imaginário social dos/as trabalhadores/as continua vivo em torno do acesso ao direito à educação. Neste sentido, a Educação do Campo é mais do que escola, ela alimenta a direção e o sentido da luta popular pela garantia dos direitos sociais. Por essa razão, o

PRONERA tem se constituído como patrimônio da luta pela Educação do Campo no Brasil (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p.15).

O Pronera é o pilar central no fortalecimento da Educação do Campo, em que todos os processos pedagógicos de formação docente estão pautados nos valores culturais da classe camponesa e no modo de reprodução da vida. O programa tem como finalidade garantir a escolarização nos territórios campestres e ampliar escolas exigindo mais investimentos públicos e estruturação física, bem como: material pedagógico, merenda de qualidade, transporte escolar, currículo do campo, flexibilidade dos dias letivos, administração escolar do campo, etc. O fortalecimento da Educação do Campo se deu através da política do Pronera consolidada com outras políticas sociais como Procampo e Pronacampo.

A maior conquista para as populações do campo foi garantir o direito à educação, com isso, foi possível efetivar políticas públicas que nasceram da base popular do campo frente à pressão do MST, que estava em ascensão e organizado por meio de congressos e propostas, tais como: acesso à educação, moradia, reforma agrária popular, agroecologia, soberania alimentar e distribuição de terras. Diante da pressão de movimentos como, MST, CPT, CNBB e UnB, o MEPEF determinou através da Portaria nº 10/98 a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que seria operacionalizado pelo INCRA. O Estado define as políticas públicas operacionalizando as ações de escolarização no campo iniciadas com a alfabetização de jovens e adultos. No Brasil vários cursos de educação superior foram fornecidos pelo Pronera, assim como a organização curricular e os pressupostos para formação superior, expostos no MOP.

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. São princípios orientadores destas práticas: a) **Diálogo**: uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento. b) **Práxis**: um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos educandos, educadores e técnicos em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora. c) **Transdisciplinaridade**: um processo educativo que contribua para a articulação de todos os conteúdos e saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre o campo de saber formal e dos saberes oriundos da prática social do campesinato. É importante que nas práticas educativas os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades e busquem estabelecer relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos valorativos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia e religioso. **Equidade**: o PRONERA poderá estabelecer diretrizes

próprias para a articulação das suas demandas com as demais políticas públicas federais, estaduais e municipais e de parceiros reconhecidamente responsáveis por políticas sociais, que façam o diálogo entre educação, inclusão social, desenvolvimento e redução regional das desigualdades e a garantia da inserção de uma educação não sexista com a promoção da igualdade de gênero (BRASIL, 2016, p.16-17).

A materialização dos cursos superiores pelas IES representou aos povos do campo a apropriação de conhecimentos sobre o processo histórico, a valorização dos saberes culturais, o modo de produção no campo e as contradições, já que, de acordo com Harvey (2011), “[...] uma classe se constitui social, cultural e politicamente em uma dada situação histórica” (2011, p. 88). Desse modo, o Decreto 7.352/10, no Art. 06 sobre as disposições do Pronera estabelece que “os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo”, constituindo-se uma ferramenta para formação política e organização de classe.

A Educação do Campo que se deu através do Pronera estimulou, criou, desenvolveu e coordenou projetos pedagógicos de escolarização em territórios campestres, utilizando metodologias específicas para atender às diversidades dos povos do campo, visando contribuir para qualificação profissional, humana, formação crítica e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. As ações estão voltadas à alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos em assentamentos, profissionalização, formação técnica de nível médio e superior em diversas áreas de conhecimento.

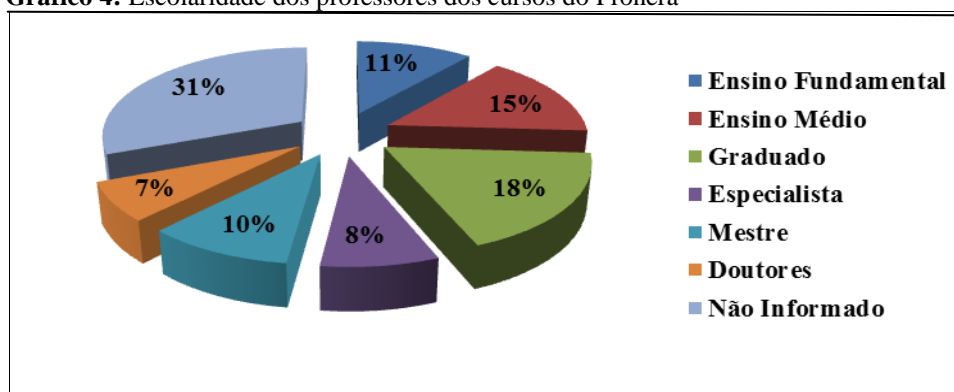
Desde sua existência, o programa já alfabetizou, escolarizou, capacitou e graduou cerca de 500 mil jovens e adultos atendidos pelo Pronera, em parceria com mais de 60 universidades públicas federais e estaduais, escolas técnicas, escolas agrícolas, além de secretarias estaduais e municipais de educação. Atualmente, mais de 50 mil jovens e adultos estudam nos cursos do Pronera, seja em processo de alfabetização, nível fundamental e médio, seja em cursos técnico-profissionalizantes de agroecologia, agropecuária, saúde, formação docente, cursos superiores de Direito, Pedagogia, Agronomia, Geografia, História ou ainda em cursos de pós-graduação em Educação do Campo e Agroecologia. Os dados do relatório do PNERA revelam que entre 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, “sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior, em 880 municípios em todas as unidades da federação, sendo realizado concomitantemente um total de 1.753 cursos” (PNERA, 2015, p. 22). O quadro expõe a extensão do Pronera no Brasil.

Quadro 12: Cursos do Pronera por regiões no Brasil – 1998-2011

| Região | Nº de Cursos Realizados | Nº de Curso Superior | Estados |
|--------------|-------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| Norte | 500 | 11 | AC, AM, PA, RO, RR, TO, AP |
| Nordeste | 711 | 17 | AL, BA, CE, MA, PI, PB, PE, RN, SE, |
| Sudeste | 255 | 10 | ES, MG, SP, RJ |
| Centro-Oeste | 105 | 05 | DF, GO, MT |
| Sul | 182 | 11 | PR, SC, RS |
| TOTAL | 1.753 | 54 | 26 ESTADOS |

Fonte: Relatório do II PNERA (2015).

O quadro revela o quantitativo dos cursos do Pronera distribuídos nas regiões brasileiras, representando dados concretos sobre os territórios rurais e a transformação conjuntural na realidade do campo, isto significa a escolarização de territórios como ferramenta de apropriação da cultura produzida pela humanidade (SAVIANNI, 2011). Essa realidade se materializou em 1.753 cursos oferecidos para Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio profissionalizante e Ensino Superior, “atendeu a cifra de 164.894 alunos ingressantes nos cursos, foram 83.895 educandos egressos, 320 instituições parceiras, 525 organizações demandantes e 575 parcerias” (PNERA, 2015, p. 34). Portanto, essa política em seus 20 anos de existência representou uma conquista histórica para os povos do campo, no que se refere ao acesso à educação, escolarização e formação de professores. Desse modo, expomos um gráfico sobre o perfil da escolarização dos professores dos cursos do Pronera.

Gráfico 4: Escolaridade dos professores dos cursos do Pronera

Fonte: II PNERA (2015).

Evidenciamos que a expansão do Ensino Superior ficou limitada, considerando as dimensões continentais do país e a necessidade da ampliação desse nível de ensino nos

territórios rurais. Nesse contexto, de acordo com dados populacionais e índices de escolarização rural expostos pelo relatório do PNERA (2015), a materialização do programa encontrou barreiras no que se referem à universalização da educação básica e superior em territórios rurais, revelando os limites das políticas públicas efetivadas pelo Estado na democracia liberal burguesa, pois “ergue-se o Estado social como máximo de reforma social possível no mundo do capital, ou máxima combinação entre acumulação capitalista” (BOSCHETTI; BEHRING; LIMA, 2018, p. 45). Eis o caráter antagônico da operacionalização das políticas sociais desenvolvidas para transformação da sociedade, porque o processo histórico da ruralidade brasileira, do domínio latifundiário encontra-se pautado na natureza capitalista constituindo um obstáculo real na expansão da escolarização do campo.

A Educação do Campo foi se fortalecendo e se organizando a partir da realização de seminários e conferências protagonizadas pelo Pronera, valorizando as especificidades dos sujeitos do campo, as práticas sociais camponesas, a organização dos movimentos populares, os estudos teóricos sobre a educação popular e pedagogia da terra, tais fatores possibilitaram a materialização de mudanças significativas e conjunturais. Reconhecemos o Pronera como uma política que projetou a educação oferecendo aos camponeses o debate sobre reforma agrária, políticas públicas e educação como direito universal em áreas de assentamentos rurais.

Para Santos, Molina e Jesus (2010, p.14):

a Educação do Campo e o Pronera institucional, tencionam esse modelo a partir de novos saberes técnicos e organizacionais capazes de produzir, inclusive para os cursos tradicionais das agrárias, novos métodos, currículos e formas de pensar e agir com sustentabilidade.

Concordamos com essa concepção, porém têm limitações, em virtude de ser um processo dialético em que o Pronera possibilita elementos teóricos para materialidade da Educação do Campo como projeto popular de educação aos povos do campo, considerando quatro eixos: formação de professores pautada na Pedagogia do Movimento, na nova matriz produtiva e nas práticas pedagógicas do campo; no projeto de infraestrutura das escolas do campo e nas condições objetivas de funcionamento; e na educação profissional e técnica para Educação do Campo, conforme aponta Caldart (2004), Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Fernandes e Pereira (2016). Porém, se a formação política é operacionalizada pelo Estado, sendo “[...] uma gestão estatal da força de trabalho articulado às pressões e movimentos

sociais dos trabalhadores com as formas de reprodução do capital” (FALEIROS, 1991, p. 59). O debate da formação em territórios rurais precisa garantir a lógica contra-hegemônica, Educação do Campo é território, é educação e é política pública, mas é também um projeto popular contra o capital, contra a composição agrária compreendida na totalidade – política, social, cultural, ambiental e econômica – da estrutura social e suas forças produtivas, isto é, uma formação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Compreender a luta pelo terreno institucional têm limitações, porque a hegemonia predominante constitui um aparato cultural dominante massivo que captura dos valores da classe trabalhadores com pautas específicas como cultura, identidade, gênero, racismo, gênero, diversidade, ambiente, democracia e liberdade para cooptação dos movimentos coletivos de luta da classe no campo, principalmente com a crise estrutural do capital, já que a “[...] crise é o nome que se dá às fases de desvalorização e destruição dos excedentes de capital que não podem ser lucrativamente absorvidos” (HARVEY, 2013, p. 33), isto significa que, em cada crise as políticas públicas de Estado sofrem mudanças estruturais para adequação às novas formas de acumulação de excedente. A esse respeito Harvey (2011, 2013, p.648) destaca que:

Podemos entender as contradições incorporadas nesses processos e mostrar como as contradições estão manifestadas na geografia histórica propensa à crise do desenvolvimento capitalista. Podemos entender como novas configurações e alianças de classe são formadas, como podem ser expressas como configurações territoriais e degenerar em rivalidades interimperialistas. Esses são os tipos de discussões que a teoria pode produzir.

Contudo, a partir da afirmativa de Harvey (2013), as novas configurações e alianças de classes constituídas representam formas de espoliação e destruição de direitos da classe trabalhadora, entrando em cena os aparelhos privados de hegemonia e os intelectuais orgânicos capitalistas. Conforme define Gramsci (1968), o conceito de Estado Ampliado ao potencializar a capacidade reprodutiva dos aparelhos privados de hegemonia produz uma força robusta na fabricação do consenso da ordem, uma vez que,

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é mediatizada, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários. Poder-se-ia medir a organicidade dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (GRAMSCI, 1968, p.10).

Compreender a natureza do modo de produção capitalista e se apropriar da formação política revolucionária (LÊNIN, 2012, 2017) para que a atuação ocorra em duas frentes: A primeira, na apropriação da práxis revolucionária e dos valores ideológicos burgueses, que capturam pautas progressistas para desestruturar qualquer organização de pensamento crítico. A segunda é a ocupação de espaços de poder dentro da ordem, seja pela organização dos movimentos sociais na reivindicação de direitos sociais e políticas públicas, pois, sem organização, sem reivindicações, sem estudo teórico, sem movimento tático e sem ação política prática, jamais ocuparíamos as fendas da estrutura social.

O Pronera é um marco indiscutível quando falamos de Educação do Campo, mas não podemos esquecer que dentro de uma sociedade capitalista é preciso compreender a natureza das contradições, o caráter reprodutivo e os valores ideológicos das políticas públicas, posto que “[...] a política social não é uma estratégia exclusivamente econômica, mas também política, no sentido da legitimação e controle dos trabalhadores” (BEHRING, 2015, p. 182), isto é, elas operam dentro da estrutura orgânica do capital como válvula de arrefecimento das tensões sociais para garantir a funcionalidade do sistema, ampliação da capacidade de acumulação da mais valia (MARX, 2017). Tal fato se materializa na destruição dos direitos trabalhistas diante de um governo profascista com ações neoliberais direcionadas abertamente às elites e ao mercado. De acordo com Fernandes e Pereira (2016) é preciso uma política educacional para o desenvolvimento territorial na disputa por um projeto camponês em outra lógica produtiva de superação do tecido agrário capitalista (IANNI, 2004a, 2004b), na construção de estratégias de resistência e de luta por uma nova hegemonia. Assim, direcionamos o debate para as experiências do Pronera em Roraima.

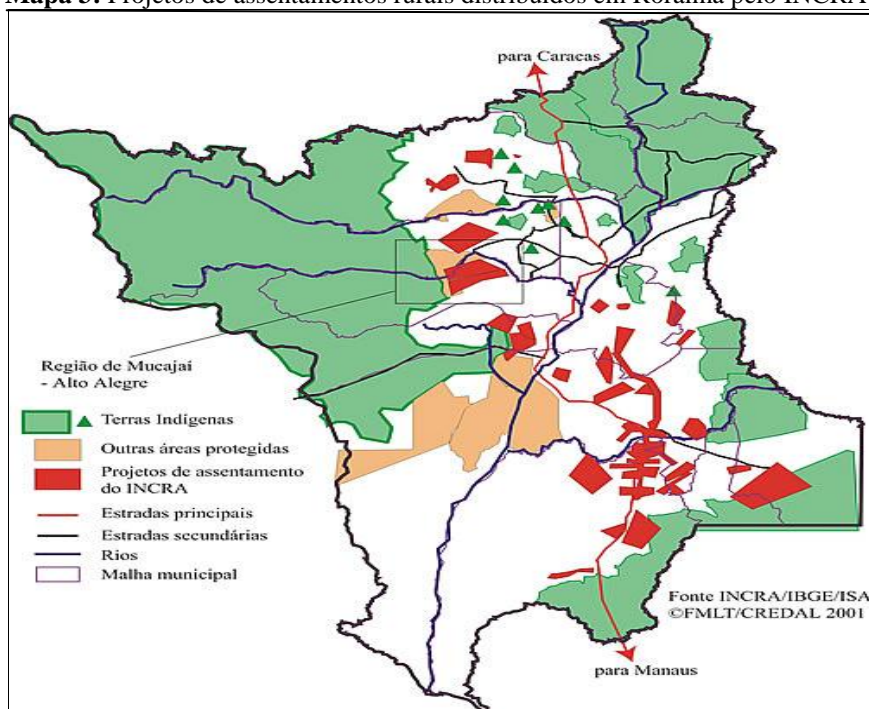
3.3. EXPERIÊNCIAS DO PRONERA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO EM RORAIMA

Neste tópico apresentamos um breve histórico sobre a política do Pronera expondo as experiências de formação de professores do campo em Roraima e a materialidade de sua execução em territórios de assentamento rurais da reforma agrária, analisando o protagonismo na expansão da Educação do Campo, uma vez que a luta contra a opressão burguesa por meio da escolarização faz com que a classe camponesa conquiste um espaço dentro da estrutura agrária capitalista. A educação torna-se uma ferramenta para emancipação política, instrumento de resistência à ofensiva neoliberal, considerando que, “[...] as políticas do Banco Mundial foram as reformas estruturais, a redução da reforma agrária a uma política

minimalista e compensatória e a estratégia de alívio da pobreza rural” (PEREIRA, 2010, p. 123).

A materialidade dos cursos do Pronera para formação de professores nos municípios do Estado contribuiu na ampliação da escolarização do campo, visto que os dados do IBGE (2018) revelam o quantitativo populacional de 631.181 habitantes, sendo que 68% vivem nas áreas urbanas, enquanto 32% em áreas rurais. O Estado possui um território de 233.644.572 km² formado por 15 municípios, sendo: Boa Vista, Mucajaí, Iracema, Cantá, Caracaraí, Pacaraima, Bonfim, Normandia, Uiramutã, Amajari, Alto Alegre, Rorainópolis, São Luiz do Anauá, São Joao da Baliza e Caroebe. A intensa migração para o Estado, em meados dos anos 80 possibilitou crescimento populacional e econômico, principalmente através da exploração dos garimpos e da política de colonização na Amazônia (VILHENA JÚNIOR, 2013; FEITOSA, 2015), atraídos pelo discurso de ocupar os imensos vazios demográficos com o desenvolvimento de projetos de colonização e o discurso de integrar a Amazônia brasileira, porque “[...] era preciso levar trabalhadores para que fosse possível a implementação do plano da Operação Amazônia, pois de nada adiantariam grandes projetos agrominerais e agropecuários em uma região onde faltava força de trabalho” (OLIVEIRA, 2007, p. 122). Esse fenômeno migratório se deu em virtude dos projetos agrícolas em Roraima, principalmente na região do sul, dado que as políticas agrícolas eram financiadas por organismos internacionais (PEREIRA, 2010), cuja intencionalidade era a desarticulação e o desmonte de movimentos e organizações populares campesinas, crescente naquele momento histórico. Para Harvey (2013) é preciso transcender “[...] os aparentes limites entre a teoria abstratamente formulada e a história, concretamente registrada” (2013, p. 42).

Em Roraima os projetos de colonização se deram através da abertura das rodovias Perimetral Norte e BR-174, sendo criados vários núcleos agrícolas em todo o Estado, em que o INCRA-RR era responsável pela distribuição e acompanhamento dos projetos de assentamentos rurais no interior que foram “[...] implantados vários projetos de assentamentos [...] abertura de vicinais troncos que davam ramificações, o modelo conhecido popularmente por espinha de peixe [...]” (XIMENES, 2017, p. 33), em particular no centro-sul, conforme expõe o mapa 03:

Mapa 3: Projetos de assentamentos rurais distribuídos em Roraima pelo INCRA

Fonte: INCRA (2018).

O mapa apresenta projetos de assentamentos criados para reforma agrária pelo INCRA em diferentes municípios, totalizando 66 projetos. O processo migratório e a criação de áreas agrícolas exigiram a escolarização das populações camponesas, porque muitos assentamentos ficavam distantes dos centros urbanos. Embora o Estado de Roraima foi criado e homologado pela Constituição Federal de 1988, o debate sobre o Pronera foi iniciado em 1999 através da assessoria de comunicação do INCRA-RR articulado ao recém-criado o MDA.

Houve um debate sobre as exigências e necessidades para operacionalização do Pronera no Estado, sendo realizada uma discussão com os agricultores familiares, a CPT e os sindicatos rurais, por intermédio do INCRA-RR, para orientação, explicação e regulamentação na abertura de turmas. De acordo com Ximenes (2017), diferentes instituições executaram e operacionalizaram cursos de alfabetização, escolarização e profissionalização dos agricultores familiares em Roraima, sendo que:

O primeiro passo, para dar início ao curso na modalidade de alfabetização foi o levantamento da demanda educacional em cada vicinal vinculada ao Incra, ao mesmo tempo, foi verificada a possibilidade de abertura de turma em cada vicinal que as pessoas tivessem interesse, além de considerar a exigência do programa de ter no mínimo 20 alunos em cada sala de aula (XIMENES, 2017, p.48).

Diante disso, existiu a necessidade da realização de dados sobre a realidade dos assentamentos nos municípios para execução de novas turmas, de acordo com dados do INCRA-RR, entre 2000 a 2012 foram oferecidas várias turmas de formação pelo Pronera. É importante destacar que em Roraima os fatores político-partidários são evidentes nas interferências político-institucionais, instalando-se empreendimentos madeireiros, fazendeiros e empresários na região, provocando conflitos de terras, principalmente entre fazendeiros, agricultores e índios através das políticas de ocupação, exposto por Jaci Vieira (2010)⁸² e Graças Magalhães (2008).⁸³

Não obstante, o espaço rural roraimense também se concretizou sob domínio do capital agrário (IANNI, 2004; FERNANDES, 1975) atuando intencionalmente para negação da formação humana dos povos que vivem e dependem da terra como meio de garantir a vida material. Essa relação pode ser constatada no posicionamento de Vieira (2007) ao expor que havia “[...] um projeto da pecuária como ocupação definitiva do Rio Branco” (VIEIRA, 2007, p. 33), visto que essa dominação se reproduz consolidando um Estado nas bases do latifúndio, das oligarquias e na ocupação de terras (VIEIRA, 2007).

Desse modo, a política do Pronera em Roraima se efetivou no ano 2000, coordenada pelo INCRA, tornando-se pioneira na abertura de turmas em projetos de assentamentos rurais da reforma agrária, entre eles: Jatapu, São Luisão, Anauá, Equador, Taboca, União, Caxias, Esperança, Quitauauá, Sumaúma, Roxinho, Vila Nova e Serra Dourada (XIMENES, 2017). As reivindicações dos movimentos sociais, a articulação da executiva do INCRA-RR e as instituições parceiras oportunizam a abertura de turmas de alfabetização para escolarização dos camponeses. A política do Pronera, o acesso à educação pública, a alfabetização, a formação técnica e profissional, representaram às populações do campo o direito à escolarização, à produção e reprodução da vida no campo, bem como a apropriação dos conhecimentos culturais como instrumento de liberdade, politização e dignidade, destacado por Santos, Molina, Jesus (2010), Caldart (2012), Borges (2014) e Ribeiro (2013), ao afirmarem que:

Começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Depois de um

⁸² Discute os conflitos de terras no Estado, bem como a influência política dos governantes, da igreja católica, bem como, os conflitos de terras entre fazendeiros e índios em Roraima (VIEIRA, 2007).

⁸³ Discute as transformações políticas, econômicas e sociais no então Território Federal do Rio Branco, atual Estado de Roraima, destacando a mesorregião sul do Estado, as mudanças significativas do processo de ocupação humana e as repercussões socioambientais (MAGALHÃES, 2008).

longo e tenso processo de negociações, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. A criação e a implantação do PRONERA foram objetos de análise de várias teses e dissertações, sendo algumas delas listadas no final deste artigo. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o PRONERA contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos, sendo marcantes as contribuições destes, para o êxito do Programa. Faz-se necessário este destaque pelo fato de enfrentar-se, em sua fase atual, uma ostensiva ação, por parte de determinados setores sociais, de deslegitimação da presença e da participação dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo na construção do PRONERA. Foi esta participação que permitiu ao Programa acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no Brasil (MOLINA; JESUS, 2010, p.30).

Molina e Jesus (2010) revelam que o Pronera surge como caráter emergencial e compensatório, mesmo com a participação de manifestantes do MST, é vinculado ao MDA no governo de FHC e efetivado como resultado das pressões populares camponesas, que exigiam, naquela conjuntura histórica, melhorar os índices educacionais, cujo objetivo era promover o desenvolvimento sustentável, o fortalecimento da educação nas áreas de reforma agrária e a organização da classe camponesa, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais para o campo. O manual estabelece que:

- I – Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento;
- II – Melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA;
- III – Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2016, p. 56).

O Pronera representa um desafio em virtude dos problemas educacionais estruturais do meio rural, ao considerar seus objetivos, tendo em vista que o seu público precisa obrigatoriamente residir em áreas rurais. O retrospecto negativo da escolarização rural de acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica (2016) revelando que 29,8% da população rural é analfabeta, enquanto 3,35% tinha Ensino Médio completo e apenas 0,2% possuíam Ensino Superior, além disso, dados do Pnad/Ipea (2010) revelaram que a população de Roraima em 2000 atingia a cifra de 18,5% na taxa de analfabetismo, sendo reduzida em 2010 para 13,5%, mas quando observamos os dados do meio rural, os resultados são desoladores, visto que “[...] em 2010, a população rural de Roraima atinge a cifra de 29,8% de analfabetos no campo, enquanto o Nível Superior atinge pífios 2,2% (PNAD, IPEA, 2010, p. 27).

O Pronera em Roraima iniciou as primeiras turmas em 2000, por meio do MDA, sendo composta pela Gestão Nacional, Diretoria Executiva, Superintendência Regional, a participação dos movimentos sociais, sindicatos rurais e IES. A primeira gestora a operacionalizar o programa foi a coordenadora Dilma Lindalva Pereira Costa, que participou das reuniões em Brasília sobre o programa, organizando os cursos de alfabetização no Estado de acordo com as diretrizes do MOP. Para Ximenes (2017, p. 54) uma das “[...] maiores dificuldades encontradas foram as condições objetivas e materiais na realização dos cursos, além da situação das estradas vicinais nos assentamentos [...]”. Uma das instituições parceiras na realização dos cursos foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR-RR que passou a operacionalizar vários cursos, além das parcerias com universidades públicas.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA no estado de Roraima pode ser dividida em quatro frentes distintas: urbanas, campo, indígenas e áreas de assentamentos, visto que, a maioria dos alunos da EJA está na faixa etária entre 18 e 25 anos e procuram a modalidade de ensino devido ao mercado de trabalho (XIMENES, 2017, p.85).

As primeiras turmas foram de alfabetização nas áreas de assentamentos rurais localizados no sul de Roraima, contemplando os municípios de Caroebe, São João da Baliza e Rorainópolis. A instituição executora do Pronera foi o SENAR, uma vez que não existia instituição de ensino que tivesse interesse em desenvolver as atividades educacionais em virtude das dificuldades de operacionalização dos cursos nos municípios. Alguns dos princípios fundamentais do SENAR são a organização, administração, execução e supervisão do ensino da formação profissional rural e da promoção social das pessoas do meio rural para execução de cursos profissionalizantes no Estado como forma de alfabetizar os sujeitos do campo, utilizando apostilas e livros impressos oriundos de Brasília. Percebeu-se que alguns produtores não sabiam ler e nem escrever, inviabilizando o processo de ensino e aprendizagem. O programa, desde sua criação tem como premissa priorizar a Educação de Jovens e Adultos e a alfabetização em assentamentos rurais. A Tabela abaixo apresenta os cursos desenvolvidos pelo Pronera em Roraima entre 2000 a 2014:

Tabela 9: Cursos do Pronera em Roraima entre 2000 a 2014

| Instituição | Ano | Curso/Nível | N.º Matrículas | % Egressos | % Evasão |
|----------------------|------|-------------------|----------------|------------|----------|
| INCRA/PRONERA/SENAR | 2000 | Alfabetização | 800 | 94,5 | 04,5 |
| INCRA/UFRR/FETAG | 2001 | Alfabetização | 400 | 60,0 | 40,0 |
| INCRA/SENAR/UFRR | 2002 | Alfabetização | 934 | 61,5 | 38,5 |
| INCRA/SENAR/AJURI | 2003 | Ensino Fund. I | 600 | 69,8 | 30,2 |
| INCRA/SENAR/UFRR | 2003 | Alfabetização | 400 | 87,0 | 13,0 |
| INCRA/UEA/PRONERA | 2004 | Normal Superior | 200 | 98,0 | 02,0 |
| INCRA/UFRR/AJURI/CPT | 2005 | Ensino Fund. I | 600 | 53,7 | 46,3 |
| INCRA/UFRR/AJURI/CPT | 2005 | Ensino Fund. I | 480 | 93,8 | 06,2 |
| MDA/INCRA/UFRR/EAGRO | 2005 | Tec. Agrícola | 100 | 73,0 | 27,0 |
| INCRA/UERR/SEED | 2006 | Ensino Fund. I | 600 | 69,0 | 31,0 |
| INCRA/UFRR/AJURI/CPT | 2007 | Ensino Fund. II | 600 | 60,7 | 39,3 |
| INCRA/UFRR/AJURI | 2007 | Alfabetização | 600 | 93,3 | 06,7 |
| INCRA/UFRR/AJURI/CPT | 2007 | Alfabetização | 600 | 88,0 | 12,0 |
| INCRA/EAGRO/EMBRAPA | 2008 | Téc. Agropecuária | 100 | 55,3 | 44,7 |
| INCRA/UFRR/AJURI/CPT | 2008 | Alfabetização | 600 | 77,0 | 23,0 |
| INCRA/UFRR/AJURI/CPT | 2012 | Alfabetização | 600 | 81,0 | 19,0 |
| INCRA/UFRR/AJURI | 2012 | Ensino Médio | 480 | 69,7 | 31,3 |
| INCRA/UFRR/AJURI | 2012 | Nível Superior | 060 | 86,7 | 13,3 |
| INCRA/PRONERA/UERR | 2013 | Especialização | 044 | 54,5 | 45,5 |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do INCRA (2018), UERR (2019) e XIMENES (2017).

Conforme a Tabela 09, vários cursos do Pronera foram desenvolvidos no Estado, atendendo principalmente os níveis de alfabetização e Ensino Fundamental, sendo 8 cursos de alfabetização de adultos, 5 cursos de Ensino Fundamental e 2 cursos de Ensino Médio e Técnico. Não pretendemos fazer um debate sobre a funcionalidade de cada curso, em virtude do objeto de estudo estar direcionado para formação de professores do campo através do Pronera. No entanto, os dados revelam apenas dois (2) cursos de Ensino Superior, sendo um de Normal Superior realizado pelo INCRA/UEA/PRONERA e o outro em Agroecologia realizado pela Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – Eagro/UFRR e o curso de formação continuada através da especialização em Educação do Campo, realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR. A história do Pronera ganha relevo, contribuindo para o acesso de agricultores familiares, trabalhadores rurais e camponeses, a educação promovida nos assentamentos rurais através de instituições parceiras, sendo instituições públicas e privadas, que realizaram os cursos, tais como: Associação de Escolas Famílias Agrícolas – AEFA, Centro de Formação Educacional – CFE, Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – Eagro/UFRR, Institutos Federais de Educação-IFs, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR, Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior – IES. A política do Pronera em Roraima atingiu o total de 9.320 alunos em diferentes níveis e modalidades, 370 vicinais, 76 projetos de assentamentos rurais e 14 municípios.

Os dados do PNERA (2015) revelam que o Pronera nacional possui 247 instituições parceiras, desde Associações Populares, Centros Comunitários, Instituições Públicas e Privadas, sendo que 86,2% são públicas e 13,8% são privadas, o que expõe o interesse do mercado na formação dos sujeitos do campo. Em Roraima, não foi diferente, visto que o SENAR, que é vinculado à CNA e tornou-se pioneiro nas turmas do Pronera.

Dois cursos ganham notoriedade na formação de professores do campo. Um deles é o curso Normal Superior realizado pela INCRA/PRONERA/UEA, que capacitou 90 professores do campo⁸⁴ e a continuidade da formação docente através do convênio do curso de especialização em Educação do Campo realizada pelo INCRA/PRONERA/UERR, visto que ainda temos uma demanda grande nas áreas de assentamentos rurais de reforma agrária. Diante da envergadura da política do Pronera os cursos de formação docente representaram um avanço para áreas rurais, no que se refere aos processos formativos de professores do campo, pois abre um “[...] diálogo sobre a construção de políticas públicas que estruturam o direito à educação como direito universal para todos que vivem no território brasileiro” (MOLINA, JESUS, 2010, p. 13), mas dentro dos marcos do capital. A esse respeito é importante frisar que:

Partindo do acúmulo teórico e prático já existente, conhecido como Pedagogia do Movimento, espalhou-se para muitos cursos do PRONERA o cultivo de alguns princípios, entre os quais se podem mencionar: o protagonismo dos educandos nos processos formativos; o estímulo à sua auto-organização; a ampla participação na gestão desses processos; as mudanças nas estratégias de organização e seleção dos componentes curriculares; a pesquisa como princípio educativo [...] a partir do PRONERA acumulou-se preciosa experiência pedagógica. Quer seja no âmbito da organização escolar e do método do trabalho pedagógico, quer seja nas novas estratégias e práticas de pesquisas coletivas, orientadas por demandas e interesses comuns, que exigem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento para a resolução de problemas concretos trazidos por seus educandos. O potencial teórico e prático destas experiências para os processos de ensino aprendizagem não foi ainda sistematizado em um único trabalho, havendo importantes registros já produzidos por teses e dissertações sobre o Programa, porém, a partir de recortes das diferentes dimensões das práticas pedagógicas, protagonizadas pelos Movimentos Sociais e Sindicais do campo, em diversas áreas do conhecimento (MOLINA; JESUS, 2010, p.53).

Segundo Molina e Jesus (2010), a concreticidade do Pronera no campo contribuiu para o protagonismo de práticas pedagógicas organizadas pelos movimentos sociais, apresentando novos horizontes, conforme ratificam os estudiosos da Educação do Campo, bem como

⁸⁴ VILHENA JÚNIOR (2014) faz uma análise sobre o convênio INCRA/PRONERA/UEA no desenvolvimento do curso de formação de professores do campo em nível superior, expondo as questões básicas e essenciais do processo formativo dos professores em áreas de assentamentos rurais.

Santos, Molina, Jesus (2010); Caldart, (2012); Arroyo, Caldart, Molina (2011); Ribeiro (2013); Borges (2015); Ghedin, Borges (2012); Santos (2017), entres outros. Apontamos que a política do Pronera foi protagonizada pelos movimentos sociais, pautada em garantir as condições de permanência na escola, o direito à educação, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas pautadas nos fundamentos da Educação do Campo (BORGES, 2012). De um lado, representa a política de resistência no espaço rural com formação de professores nos espaços rurais escolares e movimentos sociais camponeses fortalecendo a luta contra o ruralismo pedagógico, por outro, é constituída com o ecletismo pedagógico e a identidade docente do campo. Para Molina e Jesus (2010).

O conjunto de experiências concretas de formação de trabalhadores assentados, nos diferentes níveis de ensino e, particularmente, no âmbito da formação superior, se traduz na resistência cada vez mais intensa ao crescimento do Pronera, especialmente quando avança nas ofertas de cursos que garantam à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento em áreas que podem permitir acumular força e experiências concretas em direção oposta à esta concepção do campo apenas como negócio, tais como nos cursos de Agronomia (MOLINA; JESUS, 2010, p.42).

O posicionamento de Molina e Jesus (2010) revela a expressividade do Pronera na formação da classe trabalhadora, mas é importante pensar qual é o tipo de formação que estão se apropriando. Para Gramsci (2001, p. 62-63) “[...] existem outros espaços além da escola que funcionam como atividades educadoras [...]”, isto é, há outros espaços não formais que também educam e disseminam outra concepção de mundo, formando os intelectuais orgânicos da ordem e da estrutura social.

A pergunta é: Como é possível garantir a materialidade da política de formação de professores do campo, pautada em correntes teóricas de uma nova hegemonia, que ultrapassem os limites do capital, isto é, garantir uma formação docente nos territórios do campo que possa superar a lógica do tecido agrário capitalista e suas formas de dominação, constituindo-se como intelectual orgânico de classe? Em outras palavras, “[...] esse tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local e, por esta mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política” (GRAMSCI, 1999, p. 21).

O papel da formação docente é compreender a prática social, o modo de produção capitalista e as raízes históricas da formação do latifúndio, para que as ações políticas sejam organizadas como mecanismo de resistência na luta por reforma agrária popular, agroecologia, soberania alimentar e Educação do Campo, pautada nos princípios

anticapitalistas. Destacamos que o Pronera para formação docente, no Brasil e em Roraima, é fundamental para garantir a escolarização em áreas de assentamentos rurais e promover o debate sobre os avanços do capital agrário, da acumulação, expropriação, dominação e extração de mais valor, pois,

Embora a luta entre o capitalista e o proprietário da terra ocorra mais obviamente no terreno de (1) as condições de contrato que regulam o uso da terra, (2) a magnitude da renda e (3) a duração do arrendamento e a compensação pelas melhorias, há outras considerações mais gerais que afetam os arranjos distribucionais. As receitas – rendas – do proprietário da terra constituem parte das receitas gerais da burguesia. Essas receitas podem ser acumuladas ou lançadas de volta à circulação. No primeiro caso a circulação do capital em geral tende a ficar seriamente comprometida. No último, as receitas podem continuar a circular mediante a aquisição de serviços, produtos de luxo etc., ou serem convertidas em capital monetário, que flui tanto para a produção quanto para o consumo via o sistema de crédito (HARVEY, 2013, p.530).

O controle da terra pelo capitalista, tanto para renda ou produção, promove a espoliação da classe camponesa e, Marx (2017, p. 818) já expressava isso, pois “[...] os acontecimentos que transformam os pequenos camponeses em assalariados, e seus meios de subsistência e de trabalho em elementos materiais do capital, criam ao mesmo tempo, seu mercado interno [...]”, tornam os sujeitos do campo dominados pela lógica capitalista. Desse modo, a política do Pronera institucionalizada, expressa dentro dos marcos do capital sua dualidade, a formação dos sujeitos sem romper as fronteiras do capitalismo e a mão de obra para as demandas da agricultura patronal, pois, para Marx (2017); Gramsci (1968, 1999, 2001); Lênin, (2012, 2017); Mészáros (2011); e Harvey (2011, 2013) o Estado funciona ora como força de consenso e ora como força opressora. Assim dizendo, a política, mesmo conquistada pelos movimentos sociais, não é capaz de materializar a formação de professores do campo de encontro às estruturas do capital, isto é, apresenta limites formativos que ultrapassam qualquer concepção pedagógica contrária às práticas reformistas e conciliatórias nos marcos do capitalismo ou que apresente uma teoria rumo a transição socialista (MÉSZÁROS, 2011).

Retomando ao objeto, a continuidade da formação através do curso de especialização em Educação do Campo pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR para professores do campo teve como finalidade a atuação em áreas de assentamentos da reforma agrária de Roraima. Para Molina, Jesus (2010), Antunes-Rocha (2010) e Caldart (2004) é importante a escolarização no campo para apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e dos valores culturais, mas sabemos que ainda representa pouco diante da baixa escolaridade nos

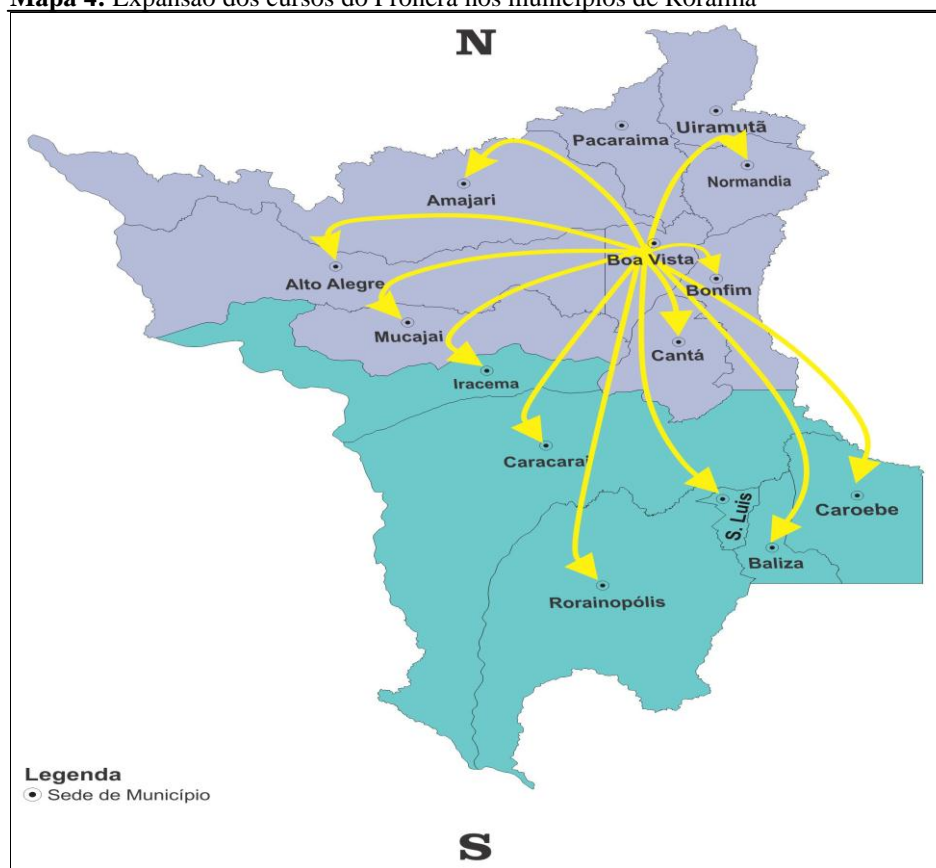
territórios da reforma agrária. Em Roraima a realidade expõe as dificuldades de funcionamentos dos cursos, de acordo com Ximenes (2017) as condições de realização dos cursos esbarram em financiamento, estrutura, logística e formação, conforme explica o Quadro 13:

Quadro 13: Funcionamento dos cursos do Pronera em Roraima

| Condições de funcionamento dos cursos do Pronera em Roraima | |
|--|--|
| Condições | Período 2001 a 2014 |
| Recursos Financeiros | Os valores dos recursos destinados por aluno/ano não eram suficientes para atender às demandas dos cursos e às necessidades das especificidades da região amazônica. |
| Infraestrutura das escolas | As condições de funcionamento das escolas eram precárias e limitadas, somente com o programa Luz para Todos, houve uma ligeira melhora nas condições físicas, no entanto, as condições das estradas, pontes, atendimento à saúde nos assentamentos eram precários. |
| Formação de Professores | A maioria dos professores possuía baixa qualificação profissional, sendo que a maioria não possuía Ensino Superior completo e ministrava várias disciplinas. |
| Valorização Profissional | Os salários dos professores eram inferiores ao salário mínimo, além disso, as condições de deslocamento eram precárias. |
| Evasão dos estudantes | Os problemas de distanciamento das escolas, as estradas, as condições de saúde, as condições financeiras tornavam-se os maiores motivos para evasão escolar. |
| Movimentos Sociais Populares do Campo | Os movimentos sociais participavam da aprovação dos projetos junto ao INCRA, porém não acompanhavam a operacionalização dos cursos, além do distanciamento na participação dos projetos dos cursos. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Ximenes (2017); Fernandes (2016).

Consideramos duas questões: A primeira é a formação como eixo básico a partir dos fundamentos epistemológicos teóricos da Educação do Campo (BORGES, 2015), articulada com a vida material dos sujeitos do campo, como história, memória, produção, cultura, organização, experiências etc., representando a trincheira de resistência e fortalecimento da luta contra a concentração fundiária e os aparelhos privados de hegemonia. O segundo refere-se à organização política e prática revolucionária na luta contra as formas de opressão no campo, a ação política concreta e ativa às formas de dominação. Em plena expansão neoliberal há um recrudescimento do capitalismo no Brasil, a educação burguesa e o movimento de resistência à estrutura social ao paradigma da questão agrária capitalista (CAMACHO, 2014). A Educação do Campo nasce dessa contradição, por meio da organização dos movimentos populares ligados à terra com outra lógica produtiva e educativa e, o Pronera é resultado desse processo por meio de pressões sociais para escolarização do campo (ENERA, 2014). Os cursos do Pronera atingiram as áreas de assentamentos rurais em quase todos os municípios de Roraima, conforme revela o mapa sobre a dimensão dos cursos do Pronera:

Mapa 4: Expansão dos cursos do Pronera nos municípios de Roraima

Fonte: INCRA-RR (2018)

Observamos que os cursos do Pronera atingiram a maioria dos municípios do Estado. O relatório da estrutura agrária elaborado pelo Iteraima descreve que 85% dos assentamentos abrange uma área de 11.953 km², representando 15,6% do território roraimense. Além disso, os dados da Secretaria Estadual de Educação Cultura e Desporto – SECD/RR mostra que as áreas rurais do Estado possuem cerca de 150 escolas no campo, com um total de 1.500 professores que atuam na educação básica das escolas do campo (SECD, 2018). Na prática, significa que os índices de formação de professores do campo realizados pelo Pronera não atingiram 12% dos docentes que trabalham nas escolas do campo, ao considerar os dados dos cursos de nível superior com apenas 170 professores do campo (INCRA, 2018; XIMENES, 2015). A realidade revela o entrave no processo formativo dos professores do campo realizado pela política do Pronera em áreas de reforma agrária, simbolizando o engessamento da formação continuada proposta pelo programa, principalmente com os cortes na promoção da Educação do Campo que chegou a 99,5% (PLOA, 2021; INCRA, 2020). O Censo Agropecuário (2017) e a Empresa Brasileira de Produtos Agropecuários de Roraima- EMBRAPA – RR apontam a expansão do agronegócio, que obteve um crescimento de 63,4% na produção de grãos, conforme expõe a Tabela 10:

Tabela 10: Crescimento do agronegócio em Roraima entre 2002/03 a 2014/15

| Ano | Roraima - 2002-2015 | | | | | | |
|--------------------------|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 2002/03 | 2004/05 | 2006/07 | 2008/09 | 2010/11 | 2012/13 | 2014/15 |
| Produção (Mil Toneladas) | 7,2 | 56,0 | 15 | 22,4 | 10,4 | 33,6 | 79,2 |
| Área (Mil Hectares) | 3,0 | 20,0 | 5,5 | 8,0 | 3,7 | 12,0 | 24,0 |

Fonte: Embrapa-RR (2018), Censo Agropecuário (2017).

Essa contradição se materializa nos territórios rurais de Roraima, expondo a correlação de forças das políticas públicas dentro das estruturas do Estado (IANNI, 2004a, 2004b). De um lado, fortalece a expansão do capitalismo agrário, por outro, garante a política de escolarização para os sujeitos em áreas de reforma agrária. Constatamos que a formação de professores do campo encontra-se nas fronteiras do capitalismo com seus determinantes para reprodução social, revelada através da agricultura patronal, dos cortes de recursos para áreas rurais,⁸⁵ da extinção de políticas para o campo e do fechamento de escolas do campo.⁸⁶ A formação docente torna-se um instrumento da prática social concreta a partir da crise estrutural do capital ao compreendê-la como estranhamento do sistema social nos marcos da ordem (ALVES, 2007; HARVEY, 2013; MÉSZÁROS, 2011; MARX, 2017). Alguns eixos do Pronera expostos no Quadro 14 corroboram com essa afirmativa:

Quadro 14: Eixos de consolidação do Pronera

| Pronera | Finalidade |
|--|---|
| Eixo 01: Articulação institucional IES-MST-INCRA-Secretaria de Educação | Reconhecimento do Pronera como referência para a Educação do Campo com base nos documentos oficiais da educação pública; proposição para que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) assuma o Pronera como integrante da política de reforma agrária dentro dos marcos legais; garantir o Programa como política de reforma agrária para o desenvolvimento social; transformação da própria relação entre as instituições, Incra e os movimentos sociais, provocando articulação das políticas públicas no campo; proposição para que os movimentos sociais assumam o protagonismo a partir de uma lógica empreendedora e produção de conhecimento; |
| Eixo 02: Fortalecimento da Educação do Campo | Discussão de uma proposta de Educação do Campo que permita modificação de atitudes dos sujeitos envolvidos no programa sobre a ruralidade; fortalecimento do debate entre as organizações envolvidas que vivenciam o processo de formação; conquista do espaço institucional da Educação do Campo no Incra; ampliação do diálogo entre a universidade e a cultura do campo em relação à nova proposta de ensinar/aprender além dos limites do capital; potencialização para a criação de fóruns |

⁸⁵ De acordo com o PLOA/2021, o INCRA reduziu os recursos para os territórios rurais com os seguintes cortes: reforma agrária reduziu 94,6%, assentamento rural reduziu 77,1%, crédito para instalação de agricultores familiares reduziu 93,4%, Educação do Campo reduziu 99,5%, indenização de terras quilombolas reduziu 89,8% e conflitos agrários reduziram 82,3% (PLOA, 2021; INCRA, 2020).

⁸⁶ Os dados revelam que em 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizou uma campanha de denúncia contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, denunciando o fechamento de 24 mil escolas no campo, entre 2002 e 2010, o que corresponde ao fechamento de 3 mil escolas por ano, portanto, não surpreende que os níveis de escolaridade no campo continuem tão baixos, pois de acordo com dados do IBGE (PNAD, 2017) a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades, enquanto a escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades, além disso, nos últimos 10 anos, 32,5 mil escolas do campo foram fechadas, sendo que em 2013 foram 3.296, mesmo com a Lei 12.960 de 27/03/2014 as escolas do campo continuam sendo fechadas no Brasil (ALENTEJANO; CALDART, 2014).

| | |
|---|--|
| | de educação, comitês, entre outros; fortalecimento nas discussões na reabertura de escolas técnicas e cursos para a realidade do campo; |
| Eixo 03: Proposta de Educação do Campo | Pedagogia do Movimento, Educação contra o capital, formação política da classe camponesa, Pedagogia Socialista, Educação Popular, relação entre universal e particular dos fenômenos sociais do campo; apreensão das contradições dos territórios rurais e elaboração do projeto de campo com participação dos movimentos sociais. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Molina, Caldart, Fernandes (2015), I e II ENERA (1997, 2014).

O quadro revela os eixos do Pronera e sua finalidade no fortalecimento das escolas do campo através da institucionalidade gerenciada pelo Estado burguês e a proposta de Educação do Campo. No entanto, o projeto neoliberal esvazia qualquer tentativa de ruptura do terreno institucional dentro da ordem burguesa, assim como garante a educação para a classe trabalhadora do campo nos limites do capitalismo, visto que para Harvey (2011, p. 463) “[...] os problemas da superacumulação sejam enfrentados mediante uma taxa de exploração crescente atingida através de uma diminuição dos salários reais [...]” ocorrerá com sua destruição.

A encruzilhada da política do Pronera encontra-se na institucionalidade do Estado. A guisa conclusiva do seção se materializa em dois pontos: O primeiro é perceber a necessidade de ampliar a organização política dos movimentos sociais do campo, pautada na radicalidade democrática através da formação de professores do campo em áreas de assentamentos rurais no sul de Roraima, pois não tem fortalecido a crítica para além do império do capital. O segundo refere-se à descontinuidade dos cursos de formação de professores do campo pelo Pronera em Roraima. Apenas dois cursos se destacaram na formação de professores em áreas de assentamentos rurais no interior do Estado, tornando-se um desafio para formação docente numa perspectiva crítica em áreas de reforma agrária. Na próxima seção debateremos sobre a natureza da formação política dos professores do campo, a partir da análise dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR.

**SEÇÃO IV: O PRONERA NOS MARCOS DO CAPITAL: OS DOCUMENTOS
OFICIAIS E A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES-EGRESSOS-PEGS
DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CONVÊNIO
INCRA/PRONERA/UERR**

Pela minoria o mundo é dominado,
Que vive do lucro, do povo explorado,
E tem a sua vida, com luxo e mordomia,
O pobre passa fome, e não tem moradia.
No mundo capital, é só exploração,
Não sustenta a burguesia, com sua escravidão.
Desigualdade, Social...
Desigualdade, Social...
Desigualdade, Social.

Rebitantes

As transformações sociais, políticas e econômicas, na fase que está o capitalismo, revelam novas formas de exploração, apropriação de lucro, precarização das condições de trabalho e capacidade incontrolável de acumular riqueza, conforme destaca Mészáros (2011), Harvey (2011) e Alves (2007), uma vez que Marx (2017) já afirmava no livro *O capital* que “[...] o capitalismo deverá extinguir-se não pelo acúmulo de deficiências produtivas, porém, ao contrário, em virtude da pletora de sua capacidade criadora de riqueza” (MARX, 2017, p. 27), principalmente quando as forças produtivas tornaram-se uma teia econômica global dominada pelo capital. Tal domínio tem impacto diretamente na realidade do tecido social rural, já que a estrutura agrária, a educação e as políticas públicas para o campo se consolidaram na égide do modo de produção capitalista. A crise estrutural do capital e suas contradições (HARVEY, 2013; MÉSZÁROS, 2011) são perceptíveis ao conhecer a vida material dos trabalhadores que vivem da terra sob o domínio do capital, já apontado por Lustosa (2012); Martins (2000, 2013); Ianni (2004a, 2004b); Prado Júnior (2000); Sauer e Pereira (2006); Pereira (2010a, 2010b); Gentili (2002); Frigotto (2010a, 2010b); e Ribeiro (2013).

Para Caldart (2004, 2011) o projeto de Educação do Campo abrange território, políticas públicas e educação, tendo um papel importante no processo de redução da desigualdade social, pobreza e concentração de terras, de tal modo que, as políticas educacionais para o campo direcionadas à formação docente são ferramentas que possibilitam compreender a estrutura agrária, “[...] a gênese do processo de acumulação do capital [...]” (MARX, 2017, p. 637) e os elementos para constituição da consciência crítica e emancipação

política (MARX, 2017; MÉSZÁROS, 2011). Ianni (2004b) afirmava sobre o capitalismo brasileiro que “[...] o Estado torna-se o lugar privilegiado do capital” (IANNI, 2004b, p. 263), mesmo operando as políticas sociais, sua materialidade gerida por ele representa na prática a reprodução e regulação social no campo e “[...] só podem ser desmistificadas na medida em que se coloca essa problemática no contexto da economia e do Estado Capitalista” (FALEIROS, 1991, p. 63).

A década de 1990 simbolizou um marco para os MSPC na luta por políticas educacionais com debates, seminários, fóruns e participação social, elencando ações de resistência ao avanço neoliberal e a construção do projeto educativo popular. Caldart (2008, p. 69) aponta que “[...] o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”, corroborado por Mészáros (2011) ao afirmar que o “[...] processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, [...] maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista” (2011, p. 617).

O ajuste fiscal e as políticas sociais são utilizados como mote das políticas neoliberais, cuja finalidade é promover práticas reformistas na educação pública, pautadas na pedagogia das competências, funcionando como nova diretriz na formação escolar da sociedade capitalista, que por sua vez, passa a ser a matriz curricular dos estudos na formação de professores, tais como: Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa, Edgar Morin, Mônica Thurler, entre outros, que fundamentam a prática pedagógica por competências, constituindo-se como teóricos da educação das tendências pós-modernas (PERRENOUD, 2000; MORIN, 2013; PERRENOUD, THURLER, 2007; NÓVOA, 1999). De acordo com Martins e Duarte (2010, p. 8) essa pedagogia está centrada na “[...] cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea e, portanto, a superação dessas pedagogias requer a distinção entre prática cotidiana e outras esferas da prática social, para o resgate da função social da escola e do trabalho docente”.

O termo conceitual “competências” surge na dinâmica sociometabólica e nas relações capitalistas que reorganizam sua capacidade de formação para o livre mercado, difundida pelo Relatório Delors (DELORS, 1998) e compreendida como deslocamento conceitual das diretrizes didático-pedagógicas da profissão para *as competências docentes*. Isto é, a passagem de qualificação para competência revela um redimensionamento conceitual-político-ideológico, transformando as relações político-pedagógicas do trabalho escolar para formação profissional e autonomia do mercado, “[...] competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a competitividade [...]” Delors (1998, p. 104), entendido por

Frigotto (2010) como rejuvenescimento da teoria do capital humano. A percepção da materialização de políticas sociais, seja por meio da escola ativa, implantada em 1997 por orientação do Banco Mundial para legitimação do pensamento escolanovista na tentativa de atenuar as contradições do campo, “[...] compreendido como parte importante de um projeto histórico capitalista” (RIBIERO, 2011, p. 32), seja por meio de financiamentos com linhas de créditos para pequenos e médios agricultores, camponeses e assentados para expandir a produção agrícola, tornando-os mais capitalizados, competitivos e empreendedores. Diante disso, Lustosa (2012, p. 36) afirma que “[...] as políticas agrárias têm potencializado o capitalismo no meio rural”, sob a política social e a gestão estatal da força de trabalho, reproduzindo sua valorização e manutenção.

A análise da política social não pode ser colocada em termos de um esquemático rígido, de leis imutáveis, como se a realidade se desenvolvesse segundo um modelo teórico ideal [...] as políticas sociais do Estado não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são também, medidas más, em si mesmas, como apologetas de esquerdas soem dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação, e de pura escamoteação da realidade da exploração da classe operária. As medidas de política social só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações dessas mesmas estruturas (FALEIROS, 1991, p.55).

As políticas públicas sociais são gestadas dentro da estrutura do capitalismo (FALEIROS, 1991; BEHRING, 2015). Então, é possível identificar que as políticas públicas para o campo têm funcionado na via da regulação social do capital, aplicando técnicas, ações e formação política para funcionalidade e estabilidade do sistema atendendo os interesses do próprio capital? Essa questão caminha ao encontro da tese central da seção, cuja afirmativa é: O capitalismo brasileiro com suas relações produtivas dependentes permite que as políticas sociais funcionem dentro dos limites do capital, na via da regulação social e no ideário pós-moderno nos territórios camponeses, atuando no arrefecimento da contradição entre capital e trabalho, sem promover a superação da estrutura produtiva capitalista. A política do Pronera para formação de professores do campo, por meio do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR para assentamentos rurais no sul de Roraima, opera nos marcos permitidos pelo capital e nos limites das condições objetivas determinadas pelo Estado burguês, provocando disputas no interior da organização política camponesa.

O objetivo da seção é analisar as contradições dos documentos oficiais da Educação do Campo, bem como: o Plano Nacional de Educação – 2014/24; as Diretrizes Operacionais

para Educação do Campo; o Manual de Operações do Pronera, o projeto do curso, a formação política dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR no sul de Roraima, expondo que a política de formação docente se materializa na funcionalidade e estabilidade da dinâmica do capital, sem garantir a apropriação da sua natureza e formas de dominação. Qualquer tentativa de uma política educacional que tenha como ação prático-concreta a contraposição ao sistema, a emancipação humana e a superação da lógica do capital, terá impedimento nas estruturas do Estado.

Fundamentamos com autores que estudam os efeitos da proteção social na sociedade capitalista com base no livro “*A política social no capitalismo tardio*” (BEHRING, 2015) e no livro “*Marxismo, Política Social e Direitos*” (BOSCHETTI; BEHRING; LIMA, 2018), apontando a teoria da regulação como mecanismo de funcionamento na dinâmica do capitalismo moderno, dado que as políticas públicas operam dentro do sistema capitalista como eixo necessário para estabilidade do regime de acumulação. Utilizamos o conceito de hegemonia cultural fundamentado em Antônio Gramsci com base nos “*Cadernos do Cárcere, volume I e II*” (GRAMSCI, 1999, 2001) e “*Gramsci e a emancipação do subalterno*” (DEL ROIO, 2018), partindo da premissa que é necessário expandir o estudo crítico do marxismo construindo intelectuais orgânicos da classe proletária para atuação dentro da estrutura do Estado Ampliado. Apresentamos também autores da Educação do Campo, por meio do livro “*Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil*” (MOLINA; MARTINS, 2019) e “*Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*” (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; MARTINS, 2012).

A tessitura da seção encontra-se organizada em quatro (04) pontos básicos, a saber: (1) A política social no capitalismo; (2) As bases epistemológicas que sustentam a Educação do Campo; (3) Análise dos documentos oficiais da Educação do Campo: *Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024), Diretrizes Operacionais para Educação do Campo – DOEC, Manual de Operações do Pronera-MOP e o Projeto do curso de Especialização em Educação do Campo*; (4) A materialidade do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR.

4.1. A POLÍTICA SOCIAL REGULATÓRIA NO CAPITALISMO

Pretendemos neste tópico sustentar a afirmativa que as políticas sociais do Estado capitalista têm uma funcionalidade efetiva para manutenção do tecido social. E não estamos

falando da afirmativa do Estado de bem-estar social exposto por Castro e Pochmann (2020) e seu processo de construção interrompido mediante a ausência do projeto nacional desenvolvimentista e da valorização das condições socioeconômicas da classe trabalhadora, uma vez que houve o deslocamento da centralidade do trabalho industrial para o setor de serviços, provocando a precarização do mundo do trabalho regulamentado, assim como perdas salariais e insegurança social, conforme ressaltou Castro e Pochmann (2020, p. 145) em que “a construção do Estado de bem-estar social tornou-se o principal e o mais importante mecanismo de inclusão social”. A esse respeito Pochmann (2020) aponta que:

O movimento de redemocratização nacional estabelecido em torno da Constituição Federal de 1988 convergiu na construção do Estado de bem-estar social enquanto amplo e profundo conjunto de ações inclusivas no interior da sociedade de serviços em formação. Após quase três décadas de “mais idas do que vindas”, o ainda inconcluso Estado de bem-estar social foi ferido de morte por regressão autoritária imposta por golpe de Estado, em 2016, sob o pretexto de equilibrar as finanças governamentais mediante a exclusão de pobres do orçamento público (POCHMANN, 2020, p.136).

Não se trata de discutir o processo histórico do Estado do bem-estar social e sua funcionalidade dentro da estrutura do capital, mas sim, compreender que um surto sazonal de políticas inclusivas numa sociedade estruturalmente desigual não caracteriza um Estado social, visto que qualquer tentativa de socialdemocracia em um país periférico será expurgada pela elite conservadora com seu pacto antipopular (SOUZA, 2017) e pelo domínio do imperialismo com sua avidez pelo acúmulo de mais riquezas (LÊNIN, 2012, p.165-166).

O imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista. Isto já determina o lugar do imperialismo na história, pois o monopólio, que nasce no solo da livre concorrência e precisamente a partir dela, é a transição do capitalismo para uma ordem econômica social superior. Há de assinalar particularmente quatro principais tipos de monopólio, ou manifestações principais do capitalismo monopolista, característica da época que nos ocupa: o monopólio é um produto da concentração da produção no grau mais elevado de desenvolvimento; os monopólios acirram a luta pela conquista de mais fontes de matérias-primas; o monopólio surgiu dos bancos; o monopólio nasceu da política colonial.

Lênin (2012) expõe de forma concreta a natureza do capital e sua capacidade orgânica de domínio imperialista. Nesse caso, um país de origem agrária, de base escravocrata, de capitalismo dependente e de uma burguesia subserviente ao capitalismo central, impossibilita a construção de um Estado de bem-estar social brasileiro (FERNANDES, 1975; FONTES,

2010; PRADO JÚNIOR, 2014). Segundo Fernandes (1975), essa realidade está distante de uma concreticidade em virtude das formas consorciadas dependentes da expansão capitalista.

Isso ocorre porque a incorporação dependente é invisível, inflexível e insuperável, os adeptos mais ardorosos do desenvolvimentismo (ou do ultra desenvolvimentismo) ignoram os laços que os prendem indissociavelmente aos dinamismos econômicos, socioculturais e políticos externo e trabalham, de fato, por novas alternativas de incorporação dependente [...]. “Só a revolução contra a ordem, negadora ao mesmo tempo da dependência, do subdesenvolvimento e do capitalismo, oferece uma alternativa real ao padrão dependente de desenvolvimento capitalista” (FERNANDES, 1975, p.88-89).

Tomamos o pensamento de Fernandes (1975) sobre o movimento real da sociedade brasileira, revelando que o modo de produção capitalista na periferia do sistema se consolidou na superexploração e no subdesenvolvimento, partindo do pressuposto que, se não é possível um Estado social, tampouco é possível o desenvolvimento de políticas sociais efetivas que possam promover uma ruptura da estrutura social, posto que a realidade concreta desnuda e faz emergir qualquer tentativa socialdemocrata, porque os ataques às políticas sociais e inclusivas vêm ocorrendo à luz do dia de forma acelerada desde o golpe de 2016 (TELES, 2017). É na periferia do sistema que o modo de produção capitalista, em seu ápice de acumulação da riqueza e extração da mais-valia com o capital improdutivo, “[...] aumenta suas aplicações e esteriliza os recursos públicos [...]” (DOWBOR, 2011, p. 162), apresentando suas diferentes formas de dominação, expropriação, espoliação e controle, cuja vertente operacional é a regulação das políticas públicas sociais.

A natureza do capitalismo contemporâneo não reconhece nenhuma restrição, uma vez que é “um sistema internacional de dominação e subordinação” (MÉSZÁROS, 2011, p.111) efetivada pela via do Estado por meio do processo de regulação social, cuja finalidade é a própria reprodução do sistema e a capacidade de superação das crises cíclicas. A esse respeito consideramos que:

De modo mais sutil, a perspectiva socialdemocrata concebe a política social como mecanismo de regulação necessário ao estabelecimento de demanda efetiva, sob orientação keynesiana, e defende os processos avaliativos como estratégias de racionalização dos recursos públicos a fim de buscar equilíbrios entre oferta e demanda. As políticas sociais são necessárias para regular o mercado, participar ativamente na garantia do acesso ao consumo e estabelecer um suposto bem-estar social que assegure certo padrão aceitável de desigualdade social, passível de boa convivência com as relações do mercado (BOSCHETTI; BEHRING; LIMA, 2018, p.75).

As autoras revelam o caráter contraditório das políticas sociais e sua funcionalidade, apresentando um modo dualista, de um lado, utilizam o discurso da redução da desigualdade, da autonomia pedagógica da escola, da formação política crítica e do desenvolvimento sustentável no campo como pseudoconcreticidade e preleções retóricas, isto é, garantir uma normalidade social, por outro lado, não propõem nenhuma formação política de resistência à estrutura latifundiária, ao domínio do agronegócio e ao próprio capital, tampouco propõem um estudo aprofundado sobre a crítica à economia política com apropriação dos mecanismos orgânicos inerentes ao modo de produção capitalista e suas formas de exploração, bem como a necessidade da organização da luta econômica e política para formação da consciência da classe proletária.

Somente os militantes da luta de classe proletária extraíram as conclusões do *Capital*: reconhecendo nele os mecanismos da exploração capitalista e unindo-se em organização de luta econômica (os sindicatos) e política (os partidos socialistas e, depois os comunistas) que aplicam uma linha de massas na luta pela tomada do poder de Estado, uma linha fundada na análise concreta da situação concreta (MARX, 2017, p.40).

Nesse sentido, é partindo da análise precisa da realidade concreta que entendemos as políticas sociais como mecanismo de dominação da estrutura social. Na concepção de Faleiros (1991); e Boschetti, Behring e Lima (2018), as políticas desenvolvidas pelo Estado têm como atribuição promover a funcionalidade e manutenção do modo de produção capitalista, isso, porque entendemos a ação estatal como articuladora da regulação do capital, cujo interesse é o equilíbrio do sistema, pois a política social desenvolvida é regulada e controlada pelo próprio capital. A esse respeito Marx (2017) expõe que:

O capital, como um legislador privado e por vontade própria, exerce seu poder autocrático sobre seus trabalhadores, é apenas a caricatura capitalista da regulação social do processo de trabalho, regulação que se torna necessária com a cooperação em escala ampliada e uso de meios coletivos de trabalho especialmente a maquinaria (MARX, 2017, p.609).

Nessa perspectiva, Harvey (2011) corrobora afirmando que “as políticas de regulação tanto internas quanto externas, em que o capital industrial e o trabalho organizado em determinados contextos geográficos serão um aliado em vez de um opositor” (HARVEY, 2011, p. 53). Essa afirmação revela a intencionalidade da ideologia burguesa na estratégia de

expansão do próprio capital utilizando a atividade do Estado, ora em caráter neoliberal, ora em caráter de regulação do desenvolvimento econômico.

Para Marx (2017); Harvey (2011); Boschetti, Behring e Lima (2018); Behring (2015); e Faleiros (1991) a regulação no capitalismo é como um instrumento potencializador do capital, as políticas sociais funcionam como reguladoras da sociedade promovendo mudança na estrutura reprodutiva do capital, no arrefecimento da luta dos movimentos sociais de resistência e no acesso ao consumo de mercadorias como alienação à luta política, deixando espaço aberto para expansão, reprodução e acumulação.

Não pretendemos aqui, expor uma discussão teórica prolongada sobre a Escola da Regulação Francesa⁸⁷ e sua mediação na reprodução do capitalismo (BEHRING, 2015), discutindo as principais vertentes do pensamento da escola francesa da regulação com base nos principais teóricos, tais como, Michael Aglietta, Robert Boyer e Gerard de Bernis, mas expor que há uma contradição concreta e real no desenvolvimento das políticas públicas de Estado que atuam como vetores da superação da crise estrutural do capital, buscando a funcionalidade e a “normalidade” da sociedade burguesa como ferramenta do controle social para as novas formas de acumulação. As políticas educacionais em países periféricos, o caráter regulatório é evidente, principalmente quando o capital se encontra em crise com sua capacidade adaptativa, posto que produz e reproduz a natureza do seu funcionamento. Desse modo:

A perversa circularidade do sistema do capital mediante a qual o trabalho, sob a forma de trabalho objetivado, alienado, se torna capital e, como capital personificado, enfrenta e domina o trabalhador, não há como escapar do círculo vicioso da autorreprodução ampliada do capital (MÉSZÁROS, 2011, p.707).

O desenvolvimento de políticas públicas sociais pela via do Estado capitalista, que ocorreu na primeira década do século XXI, contribuiu para potencializar o domínio do capitalismo no campo e promover novas formas de exploração, o aparelhamento dos sindicatos e a desmobilização dos movimentos populares camponeses, funcionando no viés reformista, sem abalar o tecido agrário capitalista. A tese de Florestan Fernandes evidenciada

⁸⁷ De acordo com Behring (2015), a Escola de Regulação Francesa constitui hoje um amplo programa de pesquisa com bases conceituais lançadas com Michael Aglietta do grupo de Paris, intitulado *Régulation et Crises du Capitalisme: L'Expérience des États-Unis* (1976). Além disso, trabalhos de Gerard Destame, de Grenoble, também vão abordar o tema regulação, porém sem a mesma repercussão do programa parisiense. Estudiosos do desenvolvimento dessa corrente do pensamento econômico apontam que uma influência da visão sistêmica, combinada com a proximidade do conceito de capitalismo monopolista de Estado, configura certa fraqueza das proposições grenoblenses. (BEHRING, 2015, p. 95-96).

na sociedade de classe e subdesenvolvimento expõe que as formas de dominação do capital na periferia, definido como atraso cultural, reacionarismo e sistema escravocrata contribuiu para a total ausência de um projeto educacional emancipatório que possa romper as correntes da dependência. Desse modo, Fernandes (1968, p.63) ressalta que:

Para indicarmos como interesse de classe, situação de classe, classe social, consciência de classe e atuação de classe se vinculam as relações de produção e aos dinamismos do mercado, precisamos considerar algumas características fundamentais do sistema econômico e da ordem econômica sob o capitalismo dependente. Primeiro, o sistema econômico não se integra da mesma forma que o capitalismo avançado: ele coordena e equilibra estruturas econômicas (ou subsistemas econômicos) em diferentes estágios de evolução econômica. Segundo a ordem econômica não exprime o ponto de equilíbrio dinâmico de um dado estado de articulação do todo, mas o conjunto de tendências que, no momento correspondente, regulam as situações econômicas em bases propriamente capitalistas.

O pensamento de Fernandes (1968) expõe a impossibilidade de qualquer conciliação entre os setores dominantes e a classe subalterna através das políticas sociais expressas pelo modo de produção capitalista pela via do Estado, pois o bloco de poder hegemônico atua na manutenção de seus privilégios subservientes ao capitalismo avançado e na fabricação do consenso para a funcionalidade das estruturas sociais. Segundo Gramsci (1999, p. 107) “parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável” deixando evidente o contrassenso de uma aliança entre dois polos opostos. Defendemos uma escola heterogênea para o campo, lutamos por uma escola do campo para os povos do campo, uma escola que tenha como horizonte suplantar qualquer forma de dominação e exploração social, de tal forma que, a luta dentro da ordem capitalista, que propõe pautar somente políticas públicas para Educação do Campo, é cair na ingenuidade de desconsiderar as relações capitalistas e seus tentáculos para expropriação e reprodução social, definida por Souza (2014) como as ilusões da luta por políticas públicas.

A materialidade do espaço rural exige com urgência a construção de um projeto de Educação do Campo, articulado ao projeto de campo, que atenda às necessidades concretas dos povos do campo, bem como trabalho, soberania alimentar, agroecologia, distribuição de terras, educação escolar, saúde pública, assistência social etc., mas é preciso ir além das necessidades imediatas da reprodução humana, é preciso organizar a luta que seja capaz de superar qualquer forma de opressão e exploração da classe trabalhadora, um programa radical que transcenda o próprio capital, que garanta a consciência de classe, sendo “[...] possível visualizar a negação e superação do capitalismo numa estrutura sócio-histórica particular,

dado que as próprias condições específicas favoreçam tal intervenção histórica” Mészáros (2011, p. 1066). Portanto, evidenciamos concretamente dois fatores indissociáveis: O primeiro refere-se a efetivar no chão da universidade a apropriação de uma formação teórica revolucionária com crítica à economia política e à assimilação das bases epistemológicas que sustentam a concepção de Educação do Campo; O segundo é a materialidade da prática política nos territórios educativos, no engajamento aos partidos políticos críticos a ordem do capital ou sindicatos que lutam por direitos para categoria, compreendendo as contradições e o movimento do real, fortalecendo a unidade teoria e prática.

4.2. BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Harvey (2011, 2013), o avanço do capital a nível planetário, sua dilatação conduz que “o sistema global busca garantir um terreno em constante expansão para absorção lucrativa das quantidades sempre crescentes de capital excedente produzido” (HARVEY, 2011, p. 36). Torna-se urgente o debate sobre as novas formas de dominação que o capitalismo impõe à sociedade, uma vez que todas as formas de evolução do capitalismo se reproduzem com características distintas através do conjunto das relações produtivas, constituindo-se “a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política, que correspondem a determinadas formas de consciência social” (GRAMSCI, 1999, p. 157). As concepções gramscianas sobre a sociedade capitalista apresentando as categorias, bloco histórico, guerra de posição, hegemonia cultural e subalternidade (GRAMSCI, 1999, 2001) tem como ponto central a formação política da classe trabalhadora e a formação do intelectual orgânico para atuar na superestrutura e no combate as formas de dominação da hegemonia cultural burguesa, isto é, a classe trabalhadora precisa organizar e construir formas de enfrentamento à ideologia dominante (GRAMSCI, 1999, 2001).

Partindo dos pressupostos de Gramsci (1999, 2001), tomamos como ponto de partida a necessidade do processo formativo docente na apropriação dos fundamentos epistemológicos da Educação do Campo, para compreender a materialidade da dinâmica social do modo de produção capitalista e suas contradições, visto que sua existência é histórica, “nasceu de determinadas condições criadas pelo desenvolvimento social e que criará, ele próprio, as condições para o seu desaparecimento e substituição por um novo modo de produção” (MARX, 2017, p. 32). Se os homens são os construtores de sua história, a tomada de consciência é um passo imprescindível para organização da luta política como ferramenta de

resistência às formas de dominação e “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, conhece-te a ti mesmo, como produto do processo histórico” (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Compreender os elementos da totalidade, mediação e contradição como a essência da realidade concreta em movimento, torna-se um passo importante, não somente na “[...] luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação que seja *do e no campo*” (CALDART, 2012, p. 259), mas também como um mecanismo de negação e de superação da sociedade de classes, como destacou Gramsci (1999, 2001) nos Cadernos do Cárcere sobre o papel dos intelectuais orgânicos e o princípio educativo à consciência política.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonia políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1999, p.103).

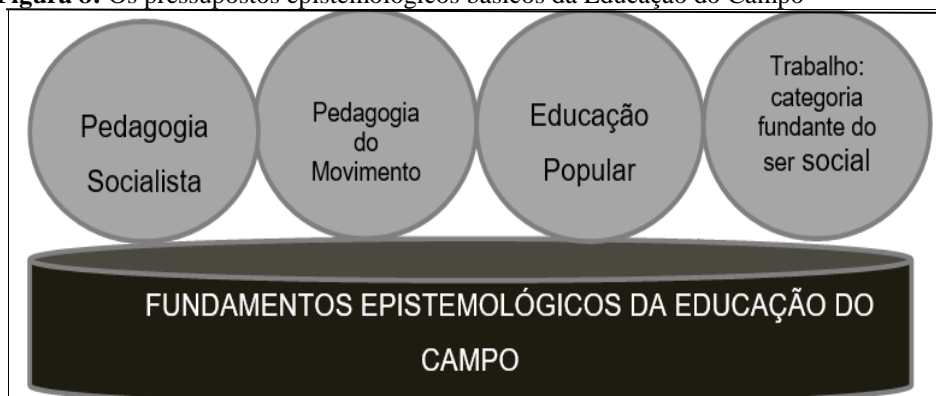
Para Gramsci (1999, 2001) teoria e prática tornam-se um elemento indissociável, dado que essa unidade representa a superação do mundo das representações simbólicas e dos fenômenos externos na consciência dos homens, compreendendo a essência dos fenômenos sociais (KOSIK, 1976). Desse modo, a concepção de Educação do Campo é um fenômeno que surge da contradição entre capital e trabalho, entre latifundiários e camponeses, e isso exige a apropriação da unidade teoria e prática dos fatores determinantes da existência humana, à vista disso, Marx (2017) afirma que, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral” (MARX, 2017, p. 1035). Os processos formativos dos professores do campo precisam ser consolidados nas bases epistemológicas da Educação do Campo articulados ao projeto de campo e ao projeto de escola do campo, pois ambos se contrapõem à educação rural e ao capitalista agrário (MOLINA; MARTINS, 2019).

Iniciamos com uma questão central: qual o papel da Educação do Campo na construção de um projeto educacional e na formação política dos professores que possa transcender a sociedade capitalista? É possível promover mudanças estruturais dentro da ordem através das políticas públicas de formação docente para o campo, garantindo a emancipação política em territórios rurais da reforma agrária? Tais questionamentos estão

distantes do nosso horizonte, porque sem a ruptura do modelo capitalista que determina a vida material, seja no âmbito político, cultural, educacional, ideológico e jurídico, seria um idealismo. O desafio não é afirmar que a educação formal sozinha seja capaz de promover a superação do capital, mas garantir por meio dela, a consciência de classe, a formação política revolucionária, a construção de táticas de ação, a organização coletiva e a luta de classe.

A sociedade capitalista prioriza o mercado e o lucro (CHOMSKY, 2002), o ser humano representa apenas uma engrenagem para sua funcionalidade e reprodução, porque esse modelo social produz a dicotomia entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, considerando que “[...] não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* e o *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2011, p. 12). Portanto, a educação nos territórios rurais tem um papel importante na luta de classe, na formação omnilateral e constituição da consciência política, visto que os fundamentos epistemológicos da Educação do Campo são os pressupostos da formação política e consciência crítica que alicerçam a pedagogia do campo para além do capital.

Nos últimos anos foram implantadas diferentes políticas públicas para formação de professores no espaço rural, tais como, Pronera, Pronacampo, Saberes da Terra e Procampo, representando conquistas significativas. Com base em Borges (2015); Ribeiro (2013); Caldart (2004, 2012); Arroyo, Caldart e Molina (2011); Molina e Martins (2019); Molina e Sá (2011); Tonet e Lessa (2011); Saviani (2011, 2019); Fernandes e Pereira (2016); Borges e Ghedin (2012, 2016); Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012); Mourão (2014); Santos (2015); e Munarim et al. (2010) tecemos algumas análises sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam a Educação do Campo, representando um aporte teórico sólido no processo de apropriação do modo de produção capitalista, sua capacidade orgânica reprodutiva, assim como o processo de alienação e ideologização através das ferramentas estruturais da ordem, o Estado, a educação, o direito, a mídia, etc. Assim, com base em Borges (2015), organizamos quatro eixos fundantes no processo de formação de professores do campo: (1) O pensamento da Pedagogia Socialista; (2) O pensamento da Educação Popular; (3) O pensamento da Pedagogia do Movimento; (4) O trabalho como categoria fundante do ser social, exposto na figura 08:

Figura 8: Os pressupostos epistemológicos básicos da Educação do Campo

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Borges (2015), Caldart (2004).

4.2.1. A Pedagogia Socialista

Não é nossa intenção fazer um debate profundo sobre a Pedagogia Socialista, mas apresentá-la como ferramenta teórica de luta, de politização, de resistência e de arma da crítica à hegemonia burguesa, principalmente em tempos de avanços das políticas neoliberais e da crise estrutural do capital (HARVEY, 2011; MÉSZÁROS, 2011). Apropriamos do conceito de Gramsci (1999, 2001) na utilização da categoria guerra de posição dentro do Estado Ampliado por meios das relações sociais concretas, expondo as contradições do tecido social capitalista, o autor ainda afirma que “[...] a filosofia da práxis sustenta que os homens adquirem consciência de sua posição no terreno das ideologias” (GRAMSCI, 1999, p. 217). Desse modo, o pensamento da Pedagogia Socialista é importante para formação de professores da Educação do Campo, em virtude da necessidade da materialização de uma nova sociedade, um novo modelo produtivo e uma nova forma de organização do trabalho, já que poucos trabalhos e artigos sobre Educação do Campo apresentam essa discussão. Os argumentos de Pistrak (2000, 2009) para a radicalidade da escola e da universidade como um espaço de luta de classes consideram:

Pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo [...] a escolarização do povo era a base das transformações culturais necessárias ao processo de construção coletiva da nova sociedade [...]. A maioria dos professores não tem uma consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é e deve ser antes de tudo uma teoria de pedagogia social ligada ao desenvolvimento dos fenômenos sociais atualmente dados e interpretados do ponto de vista marxista. Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia (PISTRAK, 2000, p.22).

Corroboramos com o posicionamento de Pistrak (2000) sobre a necessidade de uma pedagogia radical na escola e na formação de professores do campo. A esse respeito, a tese de doutorado da Heloisa Borges (2015) apresenta um estudo sobre a Pedagogia Socialista destacando a importância dos estudos teóricos da educação socialista e os precursores das experiências da escola do trabalho, tais como: Moisy Pistrak (1988-1937);⁸⁸ Viktor Shulgin (1894-1965);⁸⁹ Nadejda Krupskaja (1869-1939);⁹⁰ Anton Makarenko (1888-1939);⁹¹ entre outros, que elaboraram análises das práticas educacionais na perspectiva socialista.

Imediatamente após a Revolução russa de outubro de 1917 inicia-se a guerra civil que seguirá pelos quatro anos seguintes. A precária situação é extremamente precária. A guerra civil, a fome e a destruição estão por todo o país. A parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da Rússia da época tsarista está em greve. Os revolucionários que atuam no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas no campo educacional, entretanto, tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola. Como dirá N.C. Krupskaya tudo o que sabiam é que a velha escola tsarista-verbalista não lhes servia nesta nova caminhada. Em 30 de setembro de 1918, o Comitê do Partido Comunista publica a declaração sobre a escola única do trabalho e em 16 de outubro de 1918 o Narkompros publica o documento princípios fundamentais da escola única do trabalho (PISTRAK, 2009, p.11-12).

A emergente sociedade soviética reconhecia a necessidade de uma escola que formasse todos os trabalhadores de forma unitária, o que Gramsci (1999, 2001) definiu como escola unitária de formação omnilateral com desenvolvimento das capacidades humanas e suas potencialidades, de acordo com Gramsci (1999, p. 34) é “[...] uma escola única inicial de cultura geral humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento de trabalhar manualmente e o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual”, visto que:

⁸⁸ De acordo com Borges e Ghedin (2016) esse pensador foi professor, militante comunista e educador do povo russo, foi um dos líderes da construção da escola soviética e da pedagogia marxista na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Varsóvia em 1914, foi diretor de várias escolas e institutos (BORGES; GHEDIN, 2016, p. 23).

⁸⁹ De acordo com Borges e Ghedin (2016) foi militante político, teórico da Pedagogia do Meio, participou da construção da Escola-Comuna com Pistrak e crítico de Jhon Dewey, além de escrever livros de educação (BORGES; GHEDIN, 2016, p. 23).

⁹⁰ De acordo com Borges e Ghedin (2016) foi uma pedagoga russa responsável por reformas importantes na educação durante o período revolucionário da União Soviética no início do século XX. Considerada uma personalidade na época pré-revolucionária, apontada como uma das mulheres mais instruída, culta e informada da sua geração. Fundadora da Pedagogia Pré-escolar Soviética ocupou a função de vice-comissária da Instrução Pública na União Soviética (BORGES; GHEDIN, 2016, p. 23).

⁹¹ De acordo com Borges e Ghedin (2016) foi um importante pensador. Aos 17 anos concluiu o curso do magistério e entrou em contato com as ideias revolucionárias de Lênin e Máximo Gorki, que influenciaram sua visão de mundo e de educação. De 1920 a 1928, Makarenko viveu sua mais marcante experiência na direção da Colônia Gorki, instituição rural que atendia a crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade (BORGES; GHEDIN, 2016, p. 23).

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p.36).

A escola precisa ser transformada de forma estrutural, envolvendo educação e trabalho com nova organização e funcionamento, isto é, uma educação que rompe qualquer forma de exploração e fortaleça a consciência de classe. Com base nos autores, Leudemann (2002) e Pistrak (2000, 2009) apontamos três fatores do pensamento pedagógico socialista: a educação para emancipação; o papel da cultura escolar; a relação entre trabalho e ciência. No primeiro ponto a escola é definida na construção de valores coletivos e sociais, “[...] o objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la” (PISTRAK, 2009, p. 125). No segundo ponto a escola deve garantir a apropriação da cultura humana produzida historicamente a todos os sujeitos, na sua totalidade, posto que a cultura tem um papel de formação das massas de trabalhadores para o trabalho intelectual, tendo como base o socialismo. Segundo Pistrak (2009) “[...] a escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu aquelas exigências às quais um determinado regime político-social colocou a ela” (PISTRAK, 2009, p. 111). O terceiro se refere à ciência e ao trabalho da escola, uma vez que a ciência deve estar a serviço da sociedade, enquanto o trabalho escolar precisa ser organizado nos valores coletivos, na apropriação dos conhecimentos da sociedade e na educação emancipatória.

4.2.2. A Pedagogia do Movimento

Iniciamos com o posicionamento de Caldart (2012) sobre os MSPC como sujeitos construídos de uma pedagogia, cuja materialidade é organização política de classe, expondo a necessidade de compreender o engajamento político dos movimentos sociais como contradição à estrutura capitalista e suas formas de dominação, ideologização e exploração,

conforme dizia Marx e Engels (2008) no manifesto comunista, “[...] a burguesia, porém, não forjou somente as armas que lhe darão morte, produziu também os homens que manejarão essas armas” (MARX, ENGELS, 2008, p. 18), a realidade se manifesta na contradição máxima entre capital e trabalho. Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento representa uma corrente teórica importante no processo de formação de professores do campo, conquistando corações e mentes sobre a gênese orgânica da contradição ao capital. Segundo Gramsci (1999, 2001) os sujeitos ativos da massa trabalhadora precisam atuar de forma permanente com a consciência teórica da concreticidade do real para transformação, visto que a consciência teórica não está historicamente em contradição com a ação política.

É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. Todavia, esta concepção “verbal” não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1999, p.103).

A afirmação de Gramsci (1999, 2001) expõe concretamente a consciência política e o processo de constituição da luta por nova hegemonia, que se materializa no interior dos movimentos sociais enquanto espaço de formação, consciência de classe e compreensão orgânica do modo de produção capitalista com seus valores simbólicos de dominação, ideologização e alienação. Essa é a natureza do movimento popular. Caldart (2004) expõe a Pedagogia do Movimento como sujeito educativo, como formação política e como pedagogia do campo, porque sua essência são os trabalhadores que produzem sua própria existência e se organizam como trincheira de resistência às opressões, colocando à formação a intrínseca relação entre a Pedagogia do Movimento e as experiências concretas dos sujeitos do campo.

Trata-se aqui, pois, de compreender uma pedagogia do Movimento e não para o Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como sujeito educativo e como sujeito da reflexão (intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana. A outra dimensão diz respeito à formação do sem-terra como materialização de um determinado modo de produção de formação

humana ou, como diz Arroyo, de uma pedagogia da produção de sujeitos sociais. Quer dizer, ao mesmo tempo que, enquanto ação e reflexão, o MST se insere na tradição da pedagogia que associa a educação com a formação de sujeitos (personalidade e coletividade combinadas) ele está nos dizendo, através de sua trajetória histórica, que a matriz desta formação pode ser um movimento social, através dos processos políticos, econômicos e socioculturais que compõe sua dinâmica, como aquele todo *educante*, de que já falaram alguns clássicos da pedagogia (CALDART, 2004, p.317).

Caldart (2004) conduz para a importância da Pedagogia do Movimento como espaço de ação política concreta, unicidade entre teoria e prática, consciência de classe e pedagogia do campo. Evidenciamos que ela representa a base da Educação do Campo, não somente a relação dialética do espaço rural, mas a práxis concreta da contradição à estrutura do tecido agrário capitalista na superação da educação rural instituída ao longo da história, contribuindo para construção de outra lógica de educação nos territórios rurais. Não temos fôlego para expor um debate teórico dos movimentos sociais com base em Glória Gohn (2014), uma vez que nos distanciáramos do eixo central do debate, mas compreendemos que as contradições do capital fazem surgir os movimentos sociais organizados, isto é, o capital produz miséria e concentração de riqueza erigida pela “[...] crise do capitalismo com as mudanças geradas pela reestruturação produtiva e políticas neoliberais” (BORGES; GHEDIN, 2016, p. 52). Não obstante, no seio do tecido social explodem movimentos sociais populares, tais como: MST, Movimentos dos Indígenas – Apoinne,⁹² Coiab,⁹³ Movimentos Nacional dos Pescadores – Monape, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Coordenação Nacional de Quilombolas – Conaq, Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e muitos outros. De acordo com Borges e Ghedin (2016) todos têm uma contribuição de força social e construção da cultura política (GOHN, 2014) capaz de lutar por políticas públicas, educação e direitos sociais. A esse respeito é importante destacar que:

Em tese, na democracia deliberativa a participação de representantes da sociedade civil joga um papel ambíguo por ser fonte de pressão – por meio de demandas e movimentos – e precisar responder também por um ativismo propositivo, organizado, ordenado segundo regras institucionalizadas, nos conselhos e fóruns participativos criados pelo Estado, por exemplo. Na prática, essa ambiguidade se resolve por dois caminhos, pela coesão, construída a partir da mobilização de setores da sociedade civil, organizada ou não, que estão ou são preparados para atuar na mesma linha política das ações implementadas, ou pelo conflito: há também setores que não se alinham com as diretrizes políticas vigentes (GOHN, 2014, p.58).

⁹² Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (BORGES; GHEDIN, 2016).

⁹³ Coordenação das Organizações da Amazônia Brasileira (BORGES; GHEDIN, 2016).

Nesse ponto concordamos com a afirmativa de Gohn (2014), posto que, o aparelhamento dos movimentos sociais, sindicatos, partidos, os movimentos conservadores e identitários trouxeram à tona a necessidade de compreender a essência desse fenômeno com sua lógica intencional, cooptando qualquer estratégia democrático-popular que se organiza em torno de um programa de transição socialista, isto é, de um lado, ganharam visibilidade na teia social como ferramenta de luta e organização política, por outro, houve ampliação do número de sujeitos participantes na esfera social sem compreender a dimensão da luta, colocando as ações coletivas em um universo pós-moderno (GOHN, 2014). Em tempos de crise aguda do capital e ataques à classe trabalhadora, a Pedagogia do Movimento torna-se, não somente um instrumento de luta contra a retirada de direitos, mas um espaço concreto de pensar a formação política na suplantação do capital, estratégias táticas de democracia popular e hegemonia proletária.

A Pedagogia do Movimento torna-se a ação material do próprio movimento de atuação educativa permanente na “materialização da pedagogia da práxis pedagógica dos movimentos sociais” (CALDART, 2004, p. 150). Um ponto importante sobre a Pedagogia do Movimento é afirmar que sua base fundante está no movimento permanente da realidade concreta dos trabalhadores que produzem sua existência, sua vida material. Portanto, a concepção educativa sobre a terra, a produção, as relações sociais, a cultura, a história, a memória e o trabalho se dão na materialidade da produção da existência, nas forças produtivas e suas contradições. É na ação concreta da realidade do campo que são constituídas as batalhas de resistência à ordem burguesa, bem como a construção das matrizes pedagógicas necessárias à formação humana para nova hegemonia, isto é, do reino da necessidade para o reino da liberdade (TONET, 2012). Com base em Caldart (2004, 2012) expomos as matrizes pedagógicas como princípios da Pedagogia do Movimento, que constitui a pedagogia dos sujeitos do campo, empenhados no compromisso da luta por sua libertação e transformação radical da sociedade.

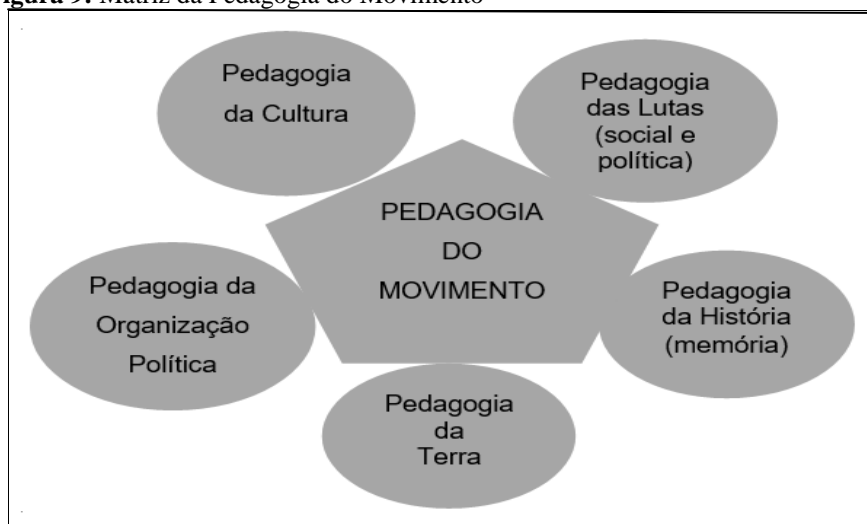
Os processos pedagógicos se materializam a partir das experiências humanas, das contradições sociais e das vivências socioculturais, que necessitam ter como horizonte a luta política, a organização coletiva, o processo histórico, a cultura dos povos do campo, o modo de produção e o trabalho na terra.

Mas as próprias palavras que referem os processos pedagógicos nos sugerem uma reflexão que antecede a compreensão de cada um deles: O movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas sim inventando um novo jeito de lidar com as

pedagogias já construídas na história da formação humana, neste caso, as pedagogias revolucionárias – grifo nosso. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica – organicidade – diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesmo, exatamente porque sua referência de sentido está no movimento (CARLDART, 2004, p. 329-330).

O posicionamento de Caldart (2004, 2012) nos conduz a perceber que a Pedagogia do Movimento é uma referência para formação dos professores do campo, no tocante às contradições do espaço rural sob domínio do paradigma do capitalismo agrário (CAMACHO, 2014), tornando uma base epistêmica para Educação do Campo, como afirma Borges e Ghedin (2016, p. 60), “[...] para se ter uma nova sociedade, significa uma sólida formação política e técnica dos sujeitos, em que o trabalho e a educação se articulem”, isto significa uma educação que se apropria da teoria revolucionária para prática revolucionária (LENIN, 2012, 2017). Diante disso, apresentamos na Figura 03 a matriz pedagógica com base em Caldart (2004), que alicerça a Pedagogia do Movimento:

Figura 9: Matriz da Pedagogia do Movimento



Fonte: elaborado pelo autor com base em Caldart (2004).

4.2.3. A Educação Popular

A Educação Popular é uma corrente teórica que fundamenta a Educação do Campo e tem Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido como principal precursor na formação de professores, ou seja, o diálogo entre a Educação Popular e a Educação do Campo é

indissociável, em virtude da luta contra os opressores e a exploração da classe dominante. Embora não temos fôlego para esgotar o debate sobre a Educação Popular, visto que exige aprofundamento de seus pressupostos, buscamos expor os pontos básicos que fundamentam a formação de professores do campo por meio da Educação Popular. Com base em Saviani (2019); Freire (2005); Brandão (2013); e Streck e Esteban (2013) defendemos a tese que a Educação Popular se consolidou como pedagogia crítica à estrutura social na luta pelos direitos sociais e como prática político-pedagógica permitindo compreender os mecanismos de dominação que implica “[...] no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os que engajam cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta e objetiva” (FREIRE, 2005, p. 13).

A Educação Popular surge nos anos de 1950 com o entusiasmo do período democrático brasileiro, através da campanha de alfabetização de jovens e adultos direcionadas para áreas rurais. Com o advento da industrialização e a chegada de capital estrangeiro houve a necessidade de instrução da sociedade para expandir a produção. Nesse contexto surge o Movimento de Educação de Base – MEB, criado em 1961 pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB, sendo um marco da Educação Popular na consolidação de práticas pedagógicas do educador Paulo Freire, que revolucionou o processo de alfabetização popular, garantindo na ação pedagógica a problematização do real e a consciência crítica dos educandos sobre os fenômenos sociais concretos (SAVIANI, 2019).

Desse modo, a Educação Popular garante a crítica do tecido social opressor, uma vez que valoriza as tradições, as memórias, as histórias, as experiências, a cultura e o modo de produzir a vida nos diferentes territórios, tornando-se um instrumento importante para apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, definida por Saviani como pedagogia da libertação, ela “[...] orienta a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma [...] das pedagogias contra-hegemônicas: pedagogias da educação popular” (SAVIANI, 2019, p. 24). Torna-se uma pedagogia político-libertadora, proporcionando aos oprimidos a interpretação crítica do real pensado e a compreensão dos aparelhos de dominação opressora.

O processo de reprodução do saber das comunidades populares reconhecendo o conhecimento e o capital cultural do grupo. Reconhece que o trabalho educativo é um processo de organização e de luta dos educandos para transformar a realidade. Ela é um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação (BORGES; GHEDIN, 2016, p.42).

Borges e Ghedin (2016) fazem uma análise concreta sobre a importância da Educação Popular como base pedagógica na formação dos professores do campo. Ela possui matizes e tendências formativas do pensamento crítico sobre a dinâmica social, ao evidenciar a luta dos contrários entre oprimidos e opressores (FREIRE, 2005), constituindo-se como prática política e pedagógica crítica. Portanto, consideramos a Educação Popular como base fundante na formação de professores do campo constituída em três aspectos:

O primeiro refere-se à compreensão dos elementos de dominação da classe opressora, às condições subumanas dos oprimidos e à negação de direitos aos povos do campo, extraindo do suor da classe camponesa o acúmulo de riqueza dos opressores, como também a expropriação de terras das comunidades populares e a negação da educação, ou seja, a formação numa perspectiva da educação popular garante a compreensão da lógica de dominação e exploração da classe trabalhadora, constituindo-se não somente um pensamento crítico, mas possibilidades para transformação social, posto que “advogam a organização no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contradição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite” (SAVIANI, 2019, p. 25). O segundo refere-se à formação político-pedagógica dos professores, destacando a importância da subjetividade emancipadora e a ação política concreta dos sujeitos, uma vez que os elementos formativos garantem a problematização, a crítica do mundo, a reflexão crítica das experiências coletivas e a transformação social. Desse modo:

Potenciar o caráter emancipador da educação popular a partir das práticas pedagógicas não consiste em divulgar conteúdos críticos, mas em incorporar estratégias e critérios para formação de pensamento e subjetividades críticas e emancipadoras. De novo, Paulo Freire nos oferece as linhas centrais do que podem ser os traços – as virtudes, diria ele – de uma posição e uma consciência crítica e rebelde frente ao mundo (CARRILLO, 2013. p.27).

A Educação Popular é a ação concreta de práticas pedagógicas contra as formas de opressão social. O terceiro aspecto está na relação inerente entre Educação Popular e os MSPC, tornando-se um instrumento político dos movimentos para ampliar a capacidade de resistência à estrutura social dominante, como afirma Gohn (2013, p. 33) “[...] constitui e posiciona indivíduos na história dos processos sociais, culturais e políticos de uma sociedade”. Desse modo, os movimentos camponeses tornaram-se protagonistas na construção de sua própria história, isto é, a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) contribui teórica e pedagogicamente para o fortalecimento da luta político-social contra a opressão dos

grupos dominantes e “[...] tornou-se referência como práxis do trabalho pedagógico da Educação Popular, presente em vários movimentos sociais dirigidos por pessoas ligadas ao movimento popular” (BORGES; GHEDIN, 2016, p. 48).

4.2.4. O trabalho como categoria fundante do ser social

Definimos o trabalho como elemento sócio-histórico e categoria fundante do ser social para formação humana, portanto não poderíamos deixar de falar sobre esse tema, embora não tenhamos a pretensão de exaurir todos os fundamentos que a categoria trabalho exige, mas tentaremos expor a relação intrínseca sobre o conceito trabalho na mediação entre ser humano e natureza, ou seja, a atividade humana sobre a natureza implica na produção de conhecimentos, logo, a ação ativa do ser no mundo concreto e objetivo, pois “[...] o trabalho, por sua natureza, é uma atividade social e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, objetivos, etc.” (TONET, 2016, p. 67). Os teóricos do materialismo histórico-dialético, como Marx (2017); Mészáros (2008); Saviani (2011); e Tonet (2016) têm contribuições imprescindíveis para compreender a essência dos fenômenos sociais, visto que a aproximação com a teoria ocorre pela necessidade de analisar concretamente a realidade educacional e suas contradições, mediações e a totalidade, compreendendo-a como reprodutora social, violência simbólica e aparelho ideológico do Estado, conforme destacam os teóricos críticos-reprodutivistas, Bourdieu e Passeron (2012); e Althusser (1980). Evidenciamos que a categoria trabalho é um eixo fundante do ser sócio-histórico, “[...] é o ato ontológico fundamental do ser social [...] é uma determinação ineliminável do ser social [...]” (TONET, 2016, p. 15) é a educação do ser no ato de transformação da natureza que “[...] o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo [...]” (MARX, 2017, p. 255).

A teoria marxista apresenta o trabalho como desenvolvimento do processo histórico evolutivo do ser humano, em que a natureza originou a dinâmica de transição entre o ser natural para o ser social, isto é, ela desnuda a mediação concreta entre natureza e cultura que se dá por meio do trabalho. Na concepção marxiana há uma relação mediatizada inerente ao homem-natureza/homem-cultura, porque não existe o ser humano separado da natureza, em razão de ser por meio da própria natureza que o ser humano extrai suas necessidades para reprodução da vida material. De acordo com Marx (2017), o elemento fundante que transpõe essa fronteira se dá pelo trabalho, logo, há uma relação indissociável entre natureza/homem/trabalho/cultura. A esse respeito destacamos que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeças e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2017, p.255).

As afirmações de Marx (2017) revelam o domínio do ser humano sobre a natureza em um processo dialético, ou seja, ao transformar a natureza ele também se transforma enquanto ser social. Portanto, a premissa se concretiza em uma ação teleológica em que a ideia pensada busca atingir uma finalidade, um objeto e os meios para sua produção, pois “o processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito, em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2017, p.256). Portanto, é por meio do trabalho que o ser humano se constitui humano, constitui sua liberdade, produz cultura, conhecimento, sacia suas necessidades, reproduz a vida, se educa e é educado, como afirma Marx (2017, p. 258) “o processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo sua finalidade concebida”, o que chamamos de domínio do ser humano sobre a natureza.

Se o trabalho é o processo da constituição da liberdade humana e o desenvolvimento de suas potencialidades, no modo de produção capitalista ele (o trabalho) representa exatamente o contrário dessa concretude, uma vez que a produção de mercadoria se constitui para reprodução de um modelo econômico que extrai riqueza através da compra da força de trabalho humano, na medida que “[...] a economia nacional considera o trabalho abstratamente como coisa, o trabalho é uma mercadoria” (MARX, 2004, p. 35). Dessa forma, o capital aliena o trabalho e o converte em meios de subsistência, cuja finalidade é “[...] reproduzir os músculos, os nervos, os ossos, o cérebro dos trabalhadores existentes e produzir novos trabalhadores” (MARX, 2017, p. 788), visto que a sociedade burguesa cria formas de alienação do trabalho por meio de sua divisão produtiva e “[...] com a divisão do trabalho, também deu origem ao fenômeno da alienação, do qual, participam não apenas os explorados, mas também os exploradores” (TONET, 2016, p. 76) afirmando sua absoluta viabilidade das condições da produção de riqueza, o que Mészáros (2011, p. 71) definiu como “mediações de segunda ordem do capital”, quer dizer, a classe dominante constrói a legitimação da estrutura social e “[...] os meios alienados de produção e suas personificações; o dinheiro; a produção

para troca; as variações da formação do Estado pelo capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 71). Para Marx (2017):

O trabalhador sai do processo sempre como nele entrou: como fonte pessoal de riqueza, porém despojado de todos os meios para tornar essa riqueza efetiva para si. Como antes de entrar no processo seu próprio trabalho já está alienado dele, apropriado pelo capitalista e incorporado ao capital, esse trabalho se objetiva continuamente, no decorrer do processo, em produto alheio. Sendo processo de produção e, ao mesmo tempo, processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o produto do trabalhador transforma-se continuamente não só em mercadoria, mas em capital, em valor que suga a força criadora de valor, em meios de subsistência que compram pessoas, em meios de produção que se utilizam dos produtores (MARX, 2017, p.786).

Frente às evidências do caráter da alienação do trabalho, direcionamos ao trabalho pedagógico realizado na educação escolar organizada pelo Estado, cuja estrutura de funcionamento e o caráter ideológico sob o trabalho educativo estão legitimados pela estrutura do capital, o que MéSZáros (2008, 2011, 2014) denominou de ideologia administrativa do Estado, pois “[...] a ideia de dominar a sociedade por meio de algum tipo de consenso em vez da imposição cruel das relações de poder para subjugar a oposição de classe” (MÉSZÁROS, 2014, p. 143). Constatamos que o trabalho docente, que deveria funcionar na perspectiva do desenvolvimento das potencialidades humanas e apropriação de toda a riqueza material produzida historicamente pela humanidade, se revela por meio da educação escolar como reprodutora da ordem burguesa e formadora de força de trabalho para manutenção da estrutura social. Em nossa análise se concretiza que, o trabalho docente é, dentro do modo de produção capitalista, uma espécie de sacerdócio do ofício para legitimar a funcionalidade do capital e sua reprodução, já que com a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) a educação tem um papel estruturante que “[...] contribui para a reprodução do capital e sua barbárie” (TONET, 2016, p. 27). De tal modo que, as políticas educacionais, o processo de organização curricular e as teorias pedagógicas apresentam a “[...] incapacidade de se situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista, do idealismo, da negação da totalidade, do relativismo epistemológico e cultural” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 8), porque atuam sempre na via institucional nos marcos do capital, sem promover a transformação estrutural ou uma educação que seja capaz de abalar as sólidas estruturas do sistema ou superar a sociedade de classe.

Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações sociorreprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social/política herdadas do passado, mas superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engasgada da antiquíssima cultura da desigualdade substantiva que ainda permeia a consciência social (MÉSZÁROS, 2008, p.105).

A educação ocorre no processo de transformação da natureza pelo ser humano, é através da sua atividade com a natureza que se produz cultura, transformando-o em sujeito histórico, é por meio do trabalho que os homens se apropriam dos conhecimentos produzidos, e em contradição, na sociedade capitalista o trabalho é alienado quando compra a força de trabalho “[...] dentro dos limites absolutamente necessários, o consumo individual da classe trabalhadora dos meios de subsistência, alienados pelo capital em troca da força de trabalho, em nova força de trabalho a ser explorada pelo capital” (MARX, 2015, p. 647). Desse modo:

Sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que adaptam a realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2011, p.10).

As afirmações de Saviani (2011) expõem que o ser humano produz sua própria existência ao transformar a natureza, tendo como essência duas questões básicas: a conceitualização do trabalho material e imaterial, pelo fato do ser humano precisar continuamente produzir sua própria existência pelo domínio da natureza, uma vez dominada, produz o trabalho material, pois antes de criar ou produzir, ele elabora em sua mente a ideia para depois realizá-la, tornando-se materialidade do ato de pensar, em outras palavras, trabalho material. Considerando as mudanças realizadas pelo ser humano sob a natureza, ele transforma sua própria consciência, como afirma Marx (2017, p. 255) “[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”, porque ao produzir esse material, ele também produz valores, atitudes, signos, significados (simbologia) e o próprio conhecimento, ou seja, o trabalho imaterial.

Para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida

em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2011, p.12).

Para Saviani (2011) o ser humano domina a natureza e passa a desenvolver um saber concreto a partir de sua ação no mundo, construindo um conjunto de conhecimentos elaborados da produção humana, que por sua vez, é a mediação entre homem e natureza, entre sujeito e objeto, entre teoria e prática (LESSA; TONET, 2011). Com relação ao trabalho imaterial apresentamos duas modalidades: o primeiro ponto expõe que o produto e o produtor se separam do ato de produção, enquanto, no segundo ponto se entrelaçam e não se separam.

Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.12-13).

De acordo com Saviani (2011) a compreensão da natureza da educação e sua relação com o modo de produção humana não se separam (objetividade e subjetividade). Portanto, produção material é objetividade e subjetividade, é formação consciente das condições de existência, é apropriação de conhecimento para as mudanças sociais necessárias, pois ao produzir o trabalho material, ele simultaneamente produz o trabalho imaterial, em outros termos, o sujeito se apropria, apreende, fazendo parte dele agora, tornando-se histórico, real e simbólico, objetivo e subjetivo, concreto e abstrato. Afirmamos que os processos formativos dos professores do campo se materializam a partir do concreto pensado, da realidade objetiva e subjetiva das relações sociais e das formas de dominação, logo, é necessário se apropriar do conceito de trabalho como fator determinante na formação do ser social humanizado e na ação educativa concreta a partir dos pressupostos da unidade teoria e prática (material e imaterial).

4.3. OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O debate sobre os documentos oficiais da Educação do Campo implantados entre o período de 2002 a 2016 representou uma contradição para o cenário educacional na realidade do campo brasileiro, principalmente em tempos de expansão do capitalismo com sua capacidade orgânica de adaptação e extração de mais valor da classe trabalhadora, definida por Fontes (2010), de capital-imperialismo, revelando o parasitismo inerente à sua fase histórica superior, pois “o imperialismo, representa inegavelmente um estágio particular de desenvolvimento do capitalismo” (LÊNIN, 2012, p. 125).

Constatamos na tese de André Singer e Isabel Loureiro (2016) as contradições do lulismo sobre a acumulação de capitais por meio das políticas públicas desenvolvidas nesse período para o campo, segundo os autores “[...] conclui-se que a reforma agrária ficou paralisada, que o agronegócio apoiado pelas políticas governamentais levou a melhor, que as populações tradicionais foram as grandes perdedoras, junto como o meio ambiente” (SINGER; LOUREIRO, 2016, p. 17). Concretamente, as políticas sociais não simbolizaram muito em termos de transformação estrutural no mundo rural, tampouco em termos de concepção crítica do funcionamento do capitalismo, conforme aponta o relatório dos conflitos do campo da CPT, “[...] o fetiche do progresso tecnológico desmancha-se, no caso dos conflitos pela água, em meio à lama e ao óleo, materializando, contraditoriamente, a destruição da vida em todas as dimensões no espaço agrário do país” (BRASIL, 2020, p. 137). Nesse caso, a Educação do Campo representa a contradição da produção capitalista e a construção de um projeto social que transcenda a agricultura patronal, segundo Caldart (2019) a “[...] luta social, que avança historicamente para um confronto de projetos societários, de concepções de campo e de agricultura, envolve disputa territorial [...] os camponeses representam o projeto do trabalho e não do capital” (CALDART, 2019, p. 63). Mesmo com o avanço do capital, a implantação de políticas educacionais para o campo nos últimos anos contribuiu para formação de professores, escolarização de camponeses e assentados da reforma agrária, bem como apropriação dos conhecimentos nos territórios educativos do campo (MOLINA; MARTINS, 2019).

Desse modo, não é nossa intenção em tela fazer um estudo aprofundado dos diversos documentos oficiais para Educação do Campo. Optamos em selecionar quatro documentos oficiais da Educação do Campo em virtude da centralidade da proposta de formação de professores do campo com seus processos formativos, uma vez que nos debruçamos sobre os aspectos ideológicos e o caráter reformista que contemplam os documentos nos limites do

capital, a saber: O Plano Nacional de Educação – 2014-2014; as Diretrizes de Atendimento à Educação Básica do Campo; o Manual de Operações do Pronera e o projeto de Especialização em Educação do Campo do convênio INCRA/PRONERA/UERR.

4.3.1. Plano Nacional de Educação – PNE-2014/24

Frente aos ataques dos direitos sociais e ao desmonte do Estado com destruição das políticas públicas para o campo, é urgente o debate sobre as formas de dominação do capital através da plataforma neoliberal (MÉSZÁROS, 2011). O contexto histórico vivenciado pelos movimentos do campo tem sido de repressão e criminalização, ou seja, o momento atual de crise política, econômica e sanitária⁹⁴ representa o maior retrocesso histórico, desde o pacto constitucional organizado pelas elites brasileiras em 1988, porque com a ruptura do pacto social liberal burguês algumas políticas públicas foram extintas, da mesma forma que o Ministério do Trabalho,⁹⁵ o Ministério da Igualdade Racial,⁹⁶ o Ministério do Desenvolvimento Agrário⁹⁷ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.⁹⁸ Buscamos identificar os elementos epistemológicos da Educação do Campo contidos no documento aprovado pela Lei nº 13.005/14 que estabeleceu o PNE-2014/24.

O PNE-2014/24 tornou-se um plano em disputa pelo capital. Corroborando com Harvey (2011, p. 29) ao afirmar que a “estrutura política regulada pelas regras democráticas formais de disputa no terreno metabólico pelo capital” é inerente à natureza de seu

⁹⁴ De acordo com Palu, Schutz e Mayer (2020), seu livro “Desafios da educação em tempo de pandemia” aborda o debate educacional no contexto do contágio de um vírus, em que nos permite parar, acordar, olhar, refletir, usar do ócio criativo para perceber nosso caminhar, uma vez que, a pandemia deu-nos a possibilidade de desembarcar, de limpar as janelas ou abri-las, pois, “neste trilhar, o âmbito da educação-ensino sempre fora o leme ou a arma a ser possuída ou controlada. Por sorte, ao parar o trem, o Sars-Cov-19 evidencia, ao mesmo tempo, as mazelas e o gerador destas. Além de seu surgimento tardio, a escola pública sempre fora o cabresto de manejo tanto dos que estavam no trem ou pior, no não embarque e desembarque compulsório de uma grande maioria. Esta é a gênese preponderantemente geradora do percurso acima descrito. Igualmente, explica o contexto contemporâneo. O descortinar do total descuido com a escola-ensino manifesta-se, mesmo em pleno século XXI, pela ampla desestruturação tecnológica e capacidade humana para, quando da existência, usá-la. Até mesmo o sistema de ensino particular, historicamente melhor estruturado para o alcance dos objetivos, percebe-se ineficiente neste momento” (PALU; SCHUTZ; MAYER, 2020, p. 15-16).

⁹⁵ Medida Provisória n.º 870/2019 – estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, do qual, define a extinção do Ministério do Trabalho.

⁹⁶ Medida Provisória n.º 726/2016 – define a Reforma Ministerial, altera e revoga dispositivos da Lei n.º 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, do qual, extingue o Ministério da Igualdade Racial e Direitos Humanos.

⁹⁷ Medida Provisória n.º 870/2019 – estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, do qual, define a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

⁹⁸ Medida Provisória 615/2019 – estabelece a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e a respectiva redistribuição de suas atividades, e os instrumentos de implementação de políticas para diversidade e inclusão.

funcionamento, apontamos dois pontos em disputa no PNE-2014/24 aprovado em 25 de junho de 2014, sancionado no governo Dilma Rousseff (2011-2016), estabelecendo 20 metas para educação nacional: a) O caráter pós-moderno do plano; b) Os setores privados hegemônicos que disputam os recursos.

Alguns autores consideram que o plano foi um avanço histórico para a sociedade, “[...] um ganho significativo, já que o foco está posto em 20 metas centrais” (SAVIANI, 2014, p. 83), mas é importante que seja colocado à prova observando os valores ocultos no documento, identificando elementos reformistas propostos pelos setores dominantes que visam à captura do orçamento e ao financiamento do sistema nacional de educação, a valorização da pedagogia dos resultados e a expansão do setor privado, isto é, perceber os fundamentos neoliberais e pós-modernos que orbitam o PNE, definido por Freitas (2018) de novos reformadores da educação, considerando que “[...] a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob o controle empresarial concorrendo ao livre mercado sem intervenção do Estado” (FREITAS, 2018, p. 31), ou por outra, vai se distanciando cada vez mais dos interesses populares, coletivos e públicos, conforme aponta Saviani (2014) sobre a necessidade de “[...] mobilização dos setores populares articulados pelas várias organizações dos educadores reunidos em âmbito nacional, regional e local [...] retomar fóruns em defesa da escola pública nos níveis nacional, estadual e municipal” (SAVIANI, 2014, p. 105).

Evidenciamos que o poder do Estado representa os interesses de classe funcionando como reprodução da ordem, de acordo com Lênin (2017, p. 29) “[...] o Estado é o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe”, já que determina princípios e diretrizes destinadas para o campo, visando à funcionalidade do paradigma da questão agrária (FERNANDES, 2010), bem como políticas educacionais para territórios rurais em harmonia com a manutenção da estrutura agrária latifundiária materializada nas metas, estratégias e ações estabelecidas na Lei, que possa legitimar os direitos educacionais aos povos do campo sem promover o desmonte da concentração de terras. A Educação do Campo tornou-se a ferramenta de luta pela qualidade, equidade, condições socioeconômicas, políticas de formação e por um projeto de escola do campo capaz de transformar a realidade. Porém, a aprovação do PNE/2014-24 representou o embrião da relação público-privado administrado pelo próprio Estado.

setor privado na área educacional. Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes (BRASIL, 2014, p.18-19).

A participação efetiva dos setores privados na elaboração do PNE/2014-24 expõe o pensamento de Gramsci (1968) sobre a realidade concreta e o caráter ideológico da política na legislação brasileira. De forma explícita os aparelhos privados de hegemonia arquitetaram as diretrizes e metas da educação nacional, atuando como intelectuais orgânicos, se apropriando da legislação, do Estado e da educação, legitimando a lógica mercantil da escolarização para o capital, exposta numa frase latente de Rodrigues (2007), “[...] o exame do anteprojeto permite evidenciar que, por detrás do verniz público, a torrente privatista pulsa soberana” (RODRIGUES, 2007, p. 75). Para Gramsci (2001, p.20-21):

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Seria possível medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto). Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.

Não há dúvida do poder do capital na fabricação de um consenso para reprodução da ideologia burguesa, segundo Gramsci (1968) “os intelectuais são comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 1968, p. 11). Observamos exatamente a lógica da hegemonia social travestida de ações privatizantes e instrumentalizada no PNE/2014-24. Em nosso modo de pensar, constitui dois pontos básicos: O primeiro refere-se aos 50% das metas do plano que estabelecem interesses privados, fortalecendo por meio legal a relação público-privado na educação pública e a captura do financiamento público; O segundo refere-se às contradições do PNE/2014-24 apresentando metas e estratégias para as populações do campo sobre educação sem reconhecer os fundamentos da Educação do Campo como projeto de campo construído pelos movimentos sociais e apresentando os interesses do setor educacional à

lógica do mercado. É possível constatar os avanços dos setores privados ao longo das metas e ações do PNE/2014-24.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público: 11.5. Expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados; 11.6. Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; 11.7. Expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público: 12.5. Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação (BRASIL, 2014, p. 72-73).

O documento evidencia o poder privado dentro do setor público revelando o metabolismo e a materialidade do funcionamento orgânico da capacidade reprodutiva do capital. Apropriamos da concepção de Marx (2004, 2017), Lênin (2012, 2017) e Gramsci (1968, 1999, 2001) sobre a realidade concreta que pulsa em contradições sociais e lutas de classes, seja na esfera da estrutura ou superestrutura social (MARX, 2017; GRAMSCI, 1999, 2001). A conscientização política da classe proletária na apropriação da estrutura do sistema é capaz de promover a revolução social e sua superação, afirmado por Mészáros (2011) sobre a transformação de todos os aspectos da “inter-relação entre capital, trabalho e Estado, é concebível apenas como uma forma de reestruturação transitória no poder das mediações materiais herdadas e progressivamente alteráveis” (MÉSZÁROS, 2011, p. 599).

A estrutura do Estado se apropria de políticas públicas destinadas para o campo como ferramenta incapaz de contrapor à ordem e promover à formação dos intelectuais orgânicos críticos ao sistema, sendo “[...] fundamental e fundante para aprendermos a natureza do capital ou da categoria social que constituiu a temporalidade histórica da modernidade” (ALVES, 2007, p. 17). Portanto, as metas 11 e 12 evidenciam ações que buscam ampliar o lastro privatista na educação em diferentes níveis e modalidades de ensino capturando os recursos públicos, tornando-se um espaço aberto “do setor educacional aos investimentos privados [...] e as diretrizes dos organismos multilaterais indicam a transferência de recursos

orçamentários da educação superior à educação básica” (RODRIGUES, 2007, p. 19). Freitas (2018) aborda como difusão da hegemonia educacional burguesa o Movimento Todos pela Educação, cujo protagonismo tem ganhado relevo no debate sobre as diretrizes da educação nacional. À vista disso o autor assinala que, “no Brasil essas ideias se agrupam de várias formas, uma delas como um movimento pretensamente apolítico sob o manto de serem todos pela educação [...] e estabelecem a hegemonia de suas concepções [...]” (FREITAS, 2018, p. 43).

O segundo ponto refere-se à limitação de diretrizes e metas específicas no PNE/2014-24, destinadas à Educação do Campo, conforme Antunes-Rocha (2010) o corpo da Lei estabelece apenas à meta 8 ações estratégicas para o campo, sem reconhecer sua concepção com base nos movimentos sociais camponeses e como direito e dever do Estado, visto que a está garantida na legislação por meio do CNE/CEB/02, que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e da Lei 7.352/10, garantindo essa política. O plano contempla as diretrizes, metas e estratégias construídas por movimentos sociais sem expor as contradições materializadas em ações alinhadas aos interesses empresariais (FREITAS, 2018; RODRIGUES, 2007), na correlação de forças dentro do Estado e entidades civis, efetivando um conjunto de fatores que garantissem à universalização do acesso à escolarização, a pluralidade cultural, métodos didático-pedagógicos e formação de professores, expostos no PNE/2014-24:

Quadro 15: Metas e estratégias do PNE/2014-24 para Educação do Campo

| Metas | Estratégias |
|---|---|
| 1 – Ampliar e universalizar a oferta de Educação Infantil | 1.10 – Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil em suas respectivas comunidades, o redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças para atender às especificidades da comunidade, garantindo consulta prévia. |
| 2 – Universalizar o ensino fundamental de nove anos e garantir sua conclusão na idade recomendada. | 2.6 – Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem tempo e atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades das escolas do campo. 2.10 – Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais para as populações do campo, nas próprias comunidades. |
| 3 – Universalizar o Ensino Médio e levar sua taxa líquida de matrícula | 3.7- Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo. 3.10 – Fomentar programas de educação e de cultura para a população do campo, para adultos e jovens entre 15 e 17 anos, oferecendo qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar. |
| 4 – Universalizar a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino básico. | 4.3 – Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas do campo. |
| 5 – Alfabetizar as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental | 5.5 - Apoiar a alfabetização de crianças do campo com a produção de materiais didáticos específicos. |
| 6 – Expandir a educação em tempo integral nas escolas públicas | 6.7- Atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. |
| 7 – Melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem para aumentar as médias nacionais para o índice de desenvolvimento da Educação Básica. 8 – Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados. | 7.13 - Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da Educação do Campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento. 7.14 – Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais. 7.26 - Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a identidade cultural; a participação da comunidade na organização pedagógica e gestão das instituições, considerando formas de organização do tempo e práticas socioculturais. 7.27 - Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência. |
| 10 – Expandir a educação de jovens e adultos integrados à educação profissional nos ensinos fundamental e médio. | 10.3 - Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos, considerando as especificidades das populações do campo, inclusive na modalidade de educação à distância. |
| 11 – Triplicar as matrículas das educações profissionais técnicas de nível médio e garantir a qualidade da oferta. | 11.9 - Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo, de acordo com seus interesses e necessidades. |
| 12 – Elevar as taxas de matrículas na educação superior da população de 18 a 24 anos. | 12.13 - Expandir atendimento específico à população do campo, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações. |
| 14 – Elevar o número de matrículas na pós-graduação para mestres e doutores | 14.5 - Favorecer o acesso das populações do campo a programas de mestrado e doutorado. |
| 15 – Promover a formação específica de nível superior de todos os professores da educação básica | 15.5 - Implementar programas para formação de profissionais da educação para escolas do campo. |
| 18 – Aprovação dos planos de carreira para profissionais do magistério público nos sistemas e níveis de ensino. | 18.6 - Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo no provimento de cargos efetivos. |

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PNE-2014/24 (BRASIL 2013).

O Quadro 15 apresenta várias estratégias para escolarização da população no espaço rural. Compreendemos a importância da formação de professores do campo estabelecida no plano, bem como o conjunto de metas e estratégias reconhecendo as especificidades socioculturais e a expansão da escolarização. Destacamos duas questões básicas: A primeira é a política do fechamento das escolas do campo em todo o território nacional, uma vez que a realidade revela o crescimento de escolas do campo fechadas, sendo que mais de 37 mil escolas do campo deixaram de existir em 15 anos. Em 2014 foram 4.084, segundo os dados do Censo Escolar (INEP, 2014) revelando o fechamento sistemático das escolas, já que “em 2015 as escolas do campo foram reduzidas em 31,46% de acordo a Secretaria de Assuntos Estratégicos” (GUIMARÃES; SANTOS, 2017, p. 146). O segundo refere-se ao travamento do plano de educação através do Projeto de Emenda Constitucional-PEC/95¹, que engessa os gastos públicos por meio do “congelamento por 20 anos dos recursos públicos para execução e operacionalidade do PNE/2014-2015 e dos serviços sociais” (CASTRO; POCHMANN, 2020), ou seja, os impactos dos cortes sociais no Brasil serão catastróficos com “[...] os efeitos do teto de gastos em áreas como seguridade social, saúde, educação básica, educação superior, meio ambiente, cultura, segurança, moradia, agricultura familiar, reforma agrária, gênero, raça e direitos humanos” (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 15-16).

Nossa análise é que o PNE/2014-24 representa um distanciamento da realidade concreta do campo, ou seja, não há metas específicas para a Educação do Campo, além disso, a meta 20, que define os recursos para educação, não pode mais ser concretizada diante da PEC 95, ao estabelecer por Lei a limitação dos recursos públicos, inviabilizando totalmente as metas e ações existentes. Os dados do observatório do PNE/2014-24 expõem que cerca de 80% das metas não foram alcançadas e os resultados direcionam para dois pontos: a urgência da organização de classe na luta por políticas públicas para territórios camponeses como ação concreta que possa garantir as condições objetivas da classe camponesa; a ocupação de espaços políticos e na arquitetura do poder pela classe trabalhadora na disputa de hegemonia dentro do Estado Ampliado, no âmbito da estrutura e superestrutura do tecido social capitalista, tal qual a formação política e a consciência de classe para materialidade da luta nos territórios educativos, seja por meio do Estado, da escola, da mídia alternativa, de associações, movimentos sociais, etc. A formação política da classe trabalhadora precisa ser

¹Projeto de emenda Constitucional 95/2019 que estabelece o prazo de vigência do regime especial de pagamento de precatórios previsto no art. 101 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para precatórios cujos débitos não tenham natureza alimentícia, determina o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos. <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materiais>. Acesso em abril de 2020.

constituída como um sistema orgânico concreto, da teoria revolucionária para superação do capital, rumo à teoria de transição.

Assim, a questão de se ir *para além do capital* depende da capacidade ou incapacidade de os produtores associados criarem um novo “sistema orgânico” – genuinamente socialista e sustentável: uma totalidade social coerente que não apenas quebre o círculo vicioso da totalidade orgânica autossustentada do capital, mas que também coloque em seu lugar um desenvolvimento irreversivelmente aberto. A tragédia das sociedades pós-capitalistas de tipo soviético foi o fracasso na realização dessa difícil tarefa histórica, na medida em que seguiram a “linha de menor resistência” – ao propor o socialismo sem radicalmente superar os *pressupostos materiais* do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011, p.726).

Segundo Mézáros (2011) é preciso superar os pressupostos do sistema do capital. Nesse caso, a luta por educação, políticas públicas, direitos sociais e democracia para os trabalhadores do campo torna-se inócua, não no sentido de que essa luta não seja importante conquistá-la, mas porque está constituída nos marcos do capital, dado que os elementos que produzem a desigualdade agrária, a negação dos direitos sociais e as formas de exploração do ser humano se materializam pelo modo de produção capitalista. Eis o desafio dos povos do campo. Desse modo, evidenciamos que o PNE/2014-24 representa uma política de manutenção da estrutura e reprodução da lógica mercantil travestida por um caráter social. Por um lado atende ao espectro da educação pública estabelecendo diretrizes, metas e estratégias na universalidade e igualdade de direitos à educação escolar pública para sociedade civil materializada legalmente pelo Estado, por outro, atende ao espectro neoliberal, abrindo espaço para mercantilização e fortalecimento das relações público-privadas ampliando o lastro empresarial na educação, pois “a privatização intensiva quando possível, a criação de um vetor de privatização progressivo, destinados, igualmente, a transformar o direito à educação em um serviço a ser adquirido [...] por provedores privados de educação [...]” (FREITAS, 2018, p. 59).

4.3.2. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo

O debate sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo-DOEBEC expõe a importância de uma diretriz curricular para nortear o processo de formação de professores do campo. Entretanto, é preciso compreender a dualidade da escola, as formas ideológicas e sua inserção na lógica reprodutiva do capital através da formação de consciência para harmonia social e manutenção da hegemonia burguesa, visto que os aparelhos privados

cooptam qualquer tentativa de uma “[...] educação como transcendência positiva da autoalienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59). As DOEBEC para as escolas do campo nos territórios rurais têm o arcabouço teórico-pedagógico dentro dos limites do capital, sem expor efetivamente “a negação radical de toda estrutura de comando político do sistema estabelecido, deve afirmar-se na sua inevitável negatividade predominante” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61). A esse respeito, o Art. 11 estabelece que:

O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (RESOLUÇÃO 02/2008).

Desse modo, os documentos pedagógicos institucionalizados e legalizados pelo Estado representam uma concessão importante do capital, dada as condições sócio-históricas da educação brasileira, porque as DOEBEC conduzem, de forma concreta, ao viés revisionista da educação. Para Mézáros (2008, p. 62) o tecido social funciona como “[...] estratégia reformista de defesa do capitalismo [...] baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos [...]” sem apresentar uma alternativa ao sistema social vigente, uma vez que,

Educação e formação da consciência efetivamente crítica e revolucionária só podem ser conquistadas a partir da realidade das lutas travadas contra o capital, da experiência que emana da agudeza das contradições da atualidade. Pois é a crítica dos movimentos sociais de massas, a crítica dos movimentos sindicais e dos partidos políticos que ousam transgredir as regras impostas pela “coisa pública” que incomoda o capital. É essa crítica, que associa teoria e práxis, que vem sendo criminalizada, reprimida, violentada pelo capital, na vigência de uma forma muito atual de democracia cada vez mais intolerante e mais parecida com o autoritarismo do regime militar (PINASSI, 2014, p.02).

A afirmativa da Pinassi (2014) expõe a necessidade de uma formação radical através de movimentos de massa e sindicatos, em razão da realidade se mostrar cada vez mais autoritária, concentradora e excludente. Esse tópico faz análise crítica das DOEBEC/2008 direcionando para as orientações do atendimento da Educação do Campo, expostas no parecer do CNE/CEB nº 23, homologado no Diário Oficial da União em 2008, estabelecendo as Diretrizes Nacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Para compreender a crítica ao texto dividimos a análise em dois pontos: a) A Educação do Campo é definida como

ensino direcionado às especificidades dos sujeitos valorizando o viés identitário; b) As normas e princípios para Educação Básica do Campo conduzem para profissionalização e nucleação escolar. No capitalismo periférico reconhecemos as melhorias na legislação educacional para às populações do campo como resultado da luta de classe dos movimentos camponeses na correlação de forças entre capital e trabalho.

O primeiro ponto refere-se à Educação do Campo direcionada às especificidades dos sujeitos contribuindo para o fortalecimento da concepção identitária nos espaços rurais, porque ela não é uma modalidade de ensino, mas um projeto de campo construído com os MSPC em outra lógica. As DOEBEC promovem as discussões direcionadas sobre a valorização da cultura, identidade e as especificidades dos sujeitos.

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (BRASIL, 2013, p. 139-275).

Evidenciamos na legislação o debate sobre as especificidades e particularidades dos espaços rurais sem considerar a totalidade e o movimento do real diante das contradições da luta de classe, ou seja, tais fatores conduzem para um debate no viés da identidade e no ideário pós-moderno. Apresenta à negação da luta de classe dentro do paradigma do capitalismo agrário (CAMACHO, 2014), não reconhecendo a concentração latifundiária, a negação dos direitos sociais, da educação, da saúde e de moradia como resultados inerentes ao capitalismo agrário e as formas de extração de mais valor (IANNI, 2004b, OLIVEIRA, 2007). Embora o texto exponha a discordância entre o modelo de agricultura, reconhecendo as contradições do campo, encontra-se pautado na conciliação entre agricultura camponesa e patronal, sustentado pelo debate do desenvolvimento rural.

O contexto da questão rural/campo, no Brasil, é tenso e complexo. Ele envolve diferentes lógicas de produção agrícolas polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de commodities – o agronegócio ou agricultura industrial. Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e

consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações, na segunda há uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo. Este mercado é também o de máquinas, fertilizantes, agrotóxicos e sementes. Há uma forte dominação econômica e uma hegemonia cultural do agronegócio sobre a agricultura camponesa, relacionada ainda por muitos ao atraso ou considerada em vias de extinção ou de subordinação. Porém, a insustentabilidade do modelo industrial evidenciada nas crises de produção e distribuição de alimentos e de preservação ambiental abre perspectivas para um projeto alternativo de desenvolvimento do campo (BRASIL, 2013, p.225).

O documento institucionalizado apresenta a educação nos territórios do campo, um distanciamento à formação crítica revolucionária, promovendo o estranhamento do real-concreto sob o metabolismo do capital. Na concepção de Iasi, Figueiredo e Neves (2019), Boschetti (2018) e Mészáros (2011) os fenômenos sociais precisam potencializar a ação dos sujeitos ao processo de indignação, conscientização, poder popular, organização política, educação contra-hegemônica e apropriação da estrutura do capital.

O segundo ponto é referente às normas e princípios de políticas públicas para Educação Básica do Campo sobre a profissionalização e nucleação. Evidenciamos a armadilha exposta na formação meramente técnica e funcional da Educação do Campo, associada aos processos pedagógicos e institucionais da escola.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. § 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica. § 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. § 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular. § 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. § 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o

Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura (BRASIL, 2013, p.275-276).

Os documentos estabelecem as normas para Educação Básica no campo nos aspectos educacionais valorizando a cultura, a identidade, os valores, as especificidades e modo de produção e o processo de nucleação, mas oculta a realidade concreta dos domínios territoriais pelo capital negando que as limitações das condições objetivas da classe trabalhadora, bem como a precarização da estruturação física das escolas em áreas rurais, têm relação direta com o modo de produção capitalista. Portanto, é preciso articular um currículo capaz de um movimento antagônico que tenha “uma ofensiva estratégia para se ir além do capital, uma condição prévia e necessária para que sucessos parciais possam se tornar cumulativos dentro da estrutura” (MÉSZÁROS, 2011, p. 920).

4.3.3. Manual de Operações do Pronera

Este tópico analisa o Manual de Operações do Pronera-MOP, estabelecido como diretriz para execução do programa, identificando os fundamentos de exequibilidade dos cursos de formação em diferentes níveis e modalidade de ensino em áreas de reforma agrária. O MOP orienta a execução dos cursos para garantir maior efetividade educacional em territórios rurais, estabelecendo os princípios da inclusão, participação, interação, multiplicação e parceria (BRASIL, 2012). O Pronera é fruto da discussão entre o MST e as Universidades, durante o ENERA, que buscavam ampliar as atividades educacionais, por conta da ideia de criação de um programa nacional de educação na reforma agrária que contemplasse as necessidades educacionais dos camponeses. O resultado culminou na realização de seminários para discussão do programa. No que se refere à formação de professores apontamos que:

No período de 1999 a 2002, mais de 1.000 jovens assentados participaram de processos de elevação de escolaridade e habilitação profissional para o exercício do magistério, 61% deles em cursos de nível médio e 39% em cursos superiores de pedagogia. Os recursos financeiros investidos pelo Pronera para esse fim representaram cerca de 9% do gasto efetuado em 2011 e 27% em 2002. A evasão escolar nestas modalidades foi praticamente nula, dos alunos inicialmente matriculados, apenas 2% não concluíram os cursos. A estratégia de formação de professores residentes nos próprios assentamentos mostra-se triplamente vantajosa, pois eleva o nível cultural e de instrução da população assentada, investe em profissionais da educação compromissados com a comunidade e propicia a melhoria

da qualidade de ensino nas escolas do campo, mediante o desenvolvimento de metodologias específicas que consideram a especificidade do contexto socioambiental e a diversidade cultural (ANDRADE et al., 2004, p.32).

Andrade, Molina, Di Pierro e Jesus (2004) apresentam os efeitos do Pronera em áreas de reforma agrária, reconhecendo as melhorias no campo, em termos de expansão da escolarização e políticas agrárias para os territórios rurais. Não podemos deixar de mencionar o protagonismo desenvolvido pelo MST para dinamizar as atividades de alfabetização, educação básica e a educação de jovens e adultos, buscando assessoria técnica pedagógica junto às universidades e a incorporação de outros segmentos da esfera rural como a Contag, a CPT, a CNBB e a Unesco. Além disso, o trabalho realizado pela Universidade de Brasília-UnB através do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária na elaboração de projetos de educação para os assentamentos da reforma agrária.

Naquele momento histórico, a UnB levou a proposta ao MEPF colocando o Pronera em meio às parcerias firmadas entre o INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB, os movimentos populares do campo e o Censo da Reforma Agrária (1996), cuja finalidade era um modelo de parceria, gestão colegiada, participativa e democrática, em que as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho representativo.

O Pronera ficou vinculado inicialmente ao gabinete do MEPF e posteriormente transferido ao INCRA, cuja Superintendência Regional de cada Estado realizava as operações da política agrária de escolarização nos assentamentos rurais da reforma agrária, enquanto o MOP definiu a estrutura operacional e as orientações pedagógicas do programa com a participação de universidades públicas e movimentos sociais, como o MST e a Contag, constituídos oficialmente pela Portaria/INCRA/Nº 282, de 26 de Abril de 2004 (BRASIL, 2004), apresentando as diretrizes na execução dos cursos sobre o processo de formação de professores do campo, considerando as seguintes características na escolarização:

I-Alfabetização e escolarização dos jovens e adultos no ensino fundamental e médio; II. Formação profissional integrada ou não com o ensino médio, por meio de cursos de educação profissional; III. Formação profissional de nível superior e especialização em Residência Agrária e Educação do Campo; IV. Capacitação e escolarização de educadores; V. formação inicial e continuada de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas VI. Produção, edição e organização de materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Pronera; e VII. Realização de estudos e pesquisas, promoção de seminários, debates e outras atividades com o objetivo de subsidiar e fortalecer as atividades do Pronera (BRASIL, 2012, p.14).

O MOP apresenta dois eixos de atuação do Pronera em áreas de assentamentos rurais: o primeiro refere-se às instituições parceiras para execução do programa; o segundo refere-se à funcionalidade dos cursos de especialização e residência agrária. As instituições executoras são as IES, que operacionalizam os processos formativos, no qual o MOP deixa claro em seu regulamento que instituições privadas também podem executar os cursos. No levantamento realizado sobre os cursos de formação docente em Roraima constatamos que as instituições executoras do Pronera foram as IES públicas, sendo a UFRR e a UERR. Com relação ao perfil do curso de especialização/residência agrária, as diretrizes constituem em:

I-Promover a educação em nível de pós-graduação *lato sensu* que contribua para formação de profissionais de Assistência Técnica/ATER, preparados para desencadear processos capazes de contribuir com a transformação das condições de vida e de produção dos assentamentos na perspectiva da sustentabilidade em termos técnico, ambiental, econômico, cultural e social; II – Promover a articulação entre esse processo de formação e a concretização das políticas públicas de Assistência Técnica/ATES nos assentamentos, integrando as ações de Educação do Campo e organização da produção; III - Contribuir para a criação e o fortalecimento de grupos de professores-pesquisadores nas universidades brasileiras que tenham como objeto de ensino, pesquisa e extensão, a transformação das condições de produção e de vida nas áreas de reforma agrária em direção a um paradigma sustentável (BRASIL, 2012, p.53).

O manual traz à tona a limitação dos documentos oficiais organizados e operacionalizados sob a tutela do Estado funcionando nos limites do capital. De um lado, apresenta as orientações do processo formativo da escolarização dos sujeitos do campo, pautado em um viés reformista e conciliatório, negando qualquer tipo de perspectiva formativa de superação ou crítica ao capital, deixando questões como luta de classe, poder popular, socialismo, imperialismo, agricultura patronal, expropriação dos recursos naturais, etc. Por outro lado, apresenta o caráter reformista do campo, focando em questões como desenvolvimento sustentável, identidade cultural dos povos do campo e a participação de instituições do aparelho estatal na execução das ações de formação dos sujeitos do campo, pois “os princípios do Pronera baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável e de áreas da reforma agrária, como condição essencial para qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL, 2012, p. 14). A afirmativa é corroborada por João Mendes Pereira ao apontar “[...] a subordinação da agenda agrária ao circuito de acumulação do capital agroindustrial e financeiro” (PEREIRA, 2010, p. 54), ratificado por Octavio Ianni ao definir que, “[...] na prática, o campo passa a

articular-se, tanto ao capital localizado no Brasil como ao localizado nos centros dominantes estrangeiros” (IANNI, 2004a, p. 160).

O caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital, escreveu Lênin. Em nossos dias, como advertiram Baran e Sweezy, o imperialismo importa capitais dos países onde opera. No período 1950-67, os novos investimentos norte-americanos na América Latina totalizaram, sem incluir os lucros reinvestidos, três bilhões e 921 milhões de dólares. No mesmo período, os lucros e os dividendos remetidos ao exterior pelas empresas somaram doze bilhões e 819 milhões de dólares. Os ganhos drenados superam em mais de três vezes o montante de novos capitais incorporados à região. Desde então, segundo a CEPAL, novamente cresceu a sangria dos lucros, que nos últimos anos excedeu em cinco vezes os investimentos novos, a Argentina, o Brasil, o México sofreram os maiores aumentos da evasão. Mas este é um cálculo conservador. Boa parte dos fundos repatriados a título de amortização da dívida corresponde, na verdade, a lucros de investimentos, e os números tampouco incluem as remessas ao exterior relativas a pagamento de patentes, *royalties* e assistência técnica, nem computam outras transferências invisíveis que costumam se esconder atrás dos véus da epígrafe erros e omissões, nem levam em conta os lucros que tem as corporações ao inflar os preços dos abastecimentos que proporcionam às suas filiais e ao inflar também, com igual entusiasmo, seus custos operacionais (GALEANO, 2018, p.317-318).

A esse respeito, Galeano (2018) faz emergir à luz do materialismo a origem da expropriação das riquezas produzidas nos países dependentes, também expostos por Fernandes (1975) e Marini (2017). Desse modo, a política de formação de professores orientada pelo MOP revela-se na tentativa conciliatória da luta de classe entre capital e trabalho, entre camponeses e latifundiários, constituída de valores reformistas, porque é “[...] relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial sustentável como condição essencial para qualificação do modo de vida da população envolvida nos projetos” (BRASIL, 2012, p. 14). Eis o desafio da formação de professores do campo numa perspectiva de superação do capital.

4.3.4. Projeto de curso de Especialização em Educação do Campo

Construir a análise sobre o projeto do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR não é tarefa simples, uma vez que o movimento do objeto é dialético e faz parte da totalidade, pois as formas “[...] reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrar como fenômenos derivados e mediatos como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade” (KOSIK, 1976, p. 20).

Os determinantes da educação na sociedade de classe precisam ser expostos, considerando que “[...] a acumulação do capital sofre uma interrupção importante, que traz consigo, com o passar do tempo, uma crise estrutural potencialmente devastadora” (MÉSZÁROS, 2011, p. 332), organizando formas de convencimento social no plano da estrutura e superestrutura. De acordo com Marx (2017) as “instâncias da superestrutura possuidora de desenvolvimento autônomo relativo e influência retroativa sobre a estrutura” (MARX, 2017, p. 32) têm como finalidade a fabricação do consenso pela via educacional na eliminação de qualquer pensamento crítico dentro da ordem, isto é, o currículo torna-se um território em disputa na educação escolar e na universidade pública, em que “[...] as disputas no território do currículo e da docência estão postas com nova radicalidade” (ARROYO, 2015, p. 52). É nesse território de luta de classe, contradições e forças produtivas que analisamos o projeto do curso de especialização em Educação do Campo pelo INCRA/PRONERA/UERR.

O projeto de formação de professores do campo precisa ser compreendido dentro das contradições e dos valores ideológicos formativos, visto que “as academias são o símbolo da separação existente entre alta cultura e a vida, ente os intelectuais e o povo” (GRAMSCI, 1968, p. 125). No entanto, a universidade pública torna-se espaço de luta e resistência, um terreno que pode garantir estudos teóricos para apropriação da natureza do capital, consciência crítica, emancipação política e ocupação de espaços de poder no âmbito institucional, contribuindo para que “[...] as classes e grupos sociais oprimidos modifiquem substancialmente sua consciência” (DEL ROIO, 2017, p. 135). O projeto do curso de especialização em Educação do Campo, também denominado de Residência Agrária, elaborado pelo Colegiado de Pedagogia da UERR, oportunizou 45 vagas para professores do Estado de Roraima, organizado e executado pela própria universidade em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ e o INCRA/PRONERA, conforme estabelece a política de Educação do Campo e o Pronera (DECRETO 7.523, 2010). O público-alvo foi constituído por profissionais da educação que residem e atuam em projetos de assentamentos rurais da reforma agrária com vínculo estadual, municipal e/ou movimentos sociais, pois, muitos são graduados em Normal Superior, Pedagogia e portadores de diplomas de Licenciaturas. Desse modo,

O objetivo dessa proposta é o desenvolvimento de uma compreensão crescentemente crítica dos conhecimentos (conteúdos), a democratização cultural, além de propiciar o papel ativo dos homens na sociedade. Isso implica uma pedagogia fundamentada na autonomia, enquanto condição para que os sujeitos se assumam como sujeitos de

busca, de decisão, de ruptura, de opção, históricos e transformadores. Envolver rigorosidade metódica; a pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; criatividade; estética; segurança nas decisões e ações; risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; e, finalmente, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Esses constituem os conteúdos ou saberes necessários a uma pedagogia educativo-crítica que promove a autonomia (PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO, 2013, p.09).

O projeto apresenta o debate da formação docente fundamentada na compreensão da atividade humana na sociedade, bem como a educação crítica, a autonomia do sujeito, na pesquisa-ação, no professor reflexivo e na ação-reflexão formativa, tendo como objetivo:

Desenvolver processo de investigação e formação de professores da Educação do Campo por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa capaz de intervir, por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, naquele contexto educativo de tal modo que possibilite alterações nas condições de compreensão, de ação formativa dos docentes e para o desenvolvimento social dos estudantes de diferentes áreas de assentamento colocando-os em outros patamares de existência (PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO, 2014, p.06).

O objetivo do projeto caminha ao encontro da base teórica sustentada por autores da pedagogia das competências, da proposta de educação do relatório para a Unesco (DELORES, 1998), de autores da formação do professor reflexivo e da construção reflexiva profissional, conceituada como a “[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...]” Alarcão (2003, p. 41). Além disso, a matriz curricular encontra-se no âmbito da formação de caráter reformista e revisionista a partir de autores como: Slavoj Žižek, Rubens Alves, Pierre Bourdieu, Sérgio Cortella, Osmar Favero, entre outros, cujo pensamento se distancia dos fundamentos teóricos da crítica sobre a estrutura social e da alternativa à superação do capital. Salientamos que dentro da ordem, a educação se apresenta crítica aos problemas sociais sem extrair a raiz dos fatores que determinam a reprodução da opressão, exploração e expropriação humana. Desse modo, defendemos que a formação dos professores do campo precisa ser materializada na superação do idealismo pedagógico, expondo a relação entre a formação docente e a arquitetura do capital, nas palavras de Mészáros (2011, p. 899), “mantém sua opressão sobre o trabalho e conduz a humanidade para autodestruição”.

O projeto do curso de especialização definiu como forma de ingresso o processo seletivo, no qual, os candidatos deveriam apresentar o projeto de pesquisa e a produção no currículo *Lattes*, pois a exigência se deu pelo fato do curso estar registrado no CNPQ. Aqueles que conseguissem ingressar, além de adquirir o título de especialista, seriam também

pesquisadores e recebiam bolsas de estudos equivalentes ao valor de R\$ 550,00, uma vez que a matriz formativa do curso apresentava uma carga horária com o total de 1020 horas, divididas em aulas teóricas e práticas desenvolvidas no Tempo Comunidade-TC e Tempo Universidade-TU. As proposições do projeto do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR apresentavam:

Carga Horária total de 1.020 horas – Dividida em 540 h/a teóricas que serão desenvolvidas no Tempo Escola; 225 h/a desenvolvidas em Aula de Campo; 225 h/a desenvolvidas no Tempo Comunidade; 60 h/a de Seminário Integrado; 30 h/a para orientações ao Trabalho de Conclusão do Curso. O curso terá duração de 24 meses tendo o início em abril de 2013 e o término em março de 2015. A parte presencial do curso, para oferta dos conteúdos conceituais, ocorrerá em períodos modulares, das 8h às 18h com a carga horária diária de oito horas de atividades pedagógicas. Além das orientações para a realização dos projetos de pesquisa, das atividades de extensão e dos Trabalhos de Conclusão de Curso que ocorrerão em períodos intercalados aos da oferta das disciplinas (PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO, 2013, p.43).

O curso ofertou 15 disciplinas, divididas em três eixos temáticos, sendo: o primeiro eixo representa os fundamentos da Educação do Campo através das disciplinas Fundamentos Filosóficos da Educação do Campo; História da Educação do Campo; Sociologia Agrária e Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Currículo da Educação do Campo e Teorias Psicopedagógicas do Ensino-aprendizagem aplicada à Educação do Campo; o segundo eixo representa os estudos das Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica da Educação do Campo, da mesma forma que os estudos sobre Sistema e a Legislação Educacional Brasileiro; Gestão participativa da Educação do Campo; Trabalho Pedagógico e Organização da Escola do Campo; o terceiro eixo consistia nas metodologias de ensino na Educação do Campo, tendo destaque à metodologia da pesquisa em Educação do Campo; metodologia da Educação de Jovens e Adultos; metodologia do ensino da Língua Portuguesa na Educação do Campo; metodologia do Ensino de Ciências na Educação do Campo; metodologia da Educação Matemática na Educação do Campo; metodologia do Ensino de História e Geografia na Educação do Campo e metodologia do ensino de Artes na Educação do Campo.

Vale ressaltar que cada uma das disciplinas mencionadas foi realizada de forma presencial, a partir de agosto de 2013, articulada à teoria e prática sobre os eixos, sendo no período de uma semana para o TU e o período de três semanas para o TC, em seguida seria efetivada a sistematização dos conhecimentos. O TC consistia na sistematização do estudo realizado por meio de leituras de artigos, livros, teses e dissertações durante o TU atrelado a uma questão problema sobre o contexto sociocultural dos alunos nos espaços rurais, a partir

de dados da realidade coletados através de entrevistas aos sujeitos do campo, tais como, professores, gestores e líderes de movimentos sociais, “compartilhando conhecimentos com a comunidade, em que irá desenvolver suas pesquisas, projetos, atividades grupais e outras atividades com planejamento e acompanhamento pedagógico” (PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO, 2013, p. 53). A esse respeito, o depoimento do professor egresso – PEGs do curso de especialização expõe que:

Com relação ao Tempo Escola e Tempo Comunidade, essa parte aí, eu achei com referente à especialização o TC se deu de uma forma bem específica, nossa responsabilidade era desenvolver um projeto de extensão, ou seja, um curso, assessorado pela própria universidade, e isso foi pra mim uma coisa muito boa, porque eu tinha uma dificuldade que deixava constrangida, na hora que precisava falar algo de educação do campo, as pessoas já olhavam pra mim e falavam que educação o campo, mas o jeito que vinha era de distratar o curso me fazia criar algumas coisa pelo meu local de trabalho, e os meus colegas não viam isso, o Tempo Comunidade 100 trabalhando com nossos colegas. Depois desse curso as pessoas me viram educação do campo. Nesse curso nós trabalhamos as leis de educação do Campo. Atingindo os municípios de Iracema, Mucajaí e Caracará. Três encontros e nesse curso as pessoas ficavam assim, abismado por saber que a educação do campo tinha uma política própria, e ficaram desorientados que incluíam todas e as escolas que estavam no campo, mesmo em centros urbanos se deu de forma bem específica (PEG 05).

O depoimento revela a importância da articulação entre os estudos teóricos no espaço da universidade e as experiências empíricas do campo como ponto de unidade na interpretação e compreensão dos fenômenos sociais nos territórios campestres. Evidenciamos que a matriz curricular do curso se distanciou da política anticapitalista e revolucionária, cuja essência do processo de formação docente na Educação do Campo é garantir solidez teórica para além dos limites do capital. A esse respeito Mézáros (2011) afirmar que:

Primeiro, o que realmente significa ir para além do capital, como objetivo necessário e perspectiva orientadora de uma estratégia socialista viável. Porque a meta escolhida necessariamente condiciona as etapas que a ela conduzem e, assim, a identificação equivocada do alvo apropriado da transformação socialista trazem consigo, inevitavelmente, sérias consequências para o movimento socialista, como é dolorosamente bem conhecido da história passada. Em segundo lugar, a necessidade de uma ofensiva sob as condições da nova atualidade histórica, e o desafio de ter que corresponder a tal ofensiva, com as instituições existentes do movimento operário, que foram construídas para defensiva, sob condições históricas muito diferentes, no passado. Nem é preciso dizer: ambos, ir para além do capital e visualizar uma ofensiva socialista são objetivos paradigmáticos da transição para o socialismo. O que nos leva ao terceiro problema, que sumariamente pretendo discutir: a necessidade de uma teoria geral da transição, em conexão com as condições atuais, quando o assunto emergiu objetivamente na agenda histórica (MÉSZÁROS, 2011, p.1064).

O posicionamento de Mészáros (2011) conduz pensar que, em tempos de barbárie social sob as condições históricas da retirada de direitos, é possível discutir os paradigmas da formação docente para além do capital? É possível um currículo radical contra-hegemônico à ordem que transcenda seus limites? Como a educação pode se tornar um instrumento de formação política capaz de abalar as estruturas do capital? Fernando Cássio (2019) afirma sobre a importância de uma educação contra a barbárie, ao defender a “educação como projeto coletivo e de se contrapor tanto às agendas educacionais ultraliberais, centradas na competitividade, quanto às ultraconservadoras e reacionárias [...]” (CASSIO, 2019, p. 16), ou seja, defender uma educação que possa superar a capacidade orgânica do capital.

Para Borges (2016) a Educação do Campo é sustentada nos fundamentos da Pedagogia Socialista, Educação Popular e Pedagogia do Movimento (2014, p. 125). Além disso, não constatamos teóricos que analisam as relações sociais, a partir dos elementos do materialismo histórico e da estrutura do capitalismo, tais como: Lênin (2017); Marx (2017); Mészáros (2011); Luxemburgo (2015); Gramsci (2001); Pistrak (2009); e Leudemann (2002). A unidade teoria e prática no processo de formação docente precisa ser articulada a práxis revolucionária, contemplando o debate da lógica de mercado, dos aparelhos privados de hegemonia e da crise estrutural do capital (FONTES, 2010; NEVES, 2010). É necessário considerarmos que a Educação do Campo é um movimento que contrapõe a estrutura do tecido social agrário capitalista tornando-se uma ferramenta para apropriação da política ideológica do papel do Estado como interesse de classe, percebendo que:

O projeto de sociedade de superação do capitalismo está na origem da Educação do Campo, ela nasce no seio da luta de classes travada pelos movimentos sociais e, nesse sentido, assumir uma visão de mundo idealista e pragmática significa negá-la, situando-se na contramão do eu é fundante e raiz da mesma (JANATA, 2019, p.300).

A radicalidade formativa está na gênese do movimento da Educação do Campo. Desse modo, a matriz formativa do curso estabelece que os PEGs atuassem como profissionais da Educação Básica em assentamentos rurais, bem como a participação em movimentos sociais do campo, representando oportunidade da formação continuada para professores do campo em Roraima, a apropriação dos fundamentos teóricos da Educação do Campo e o pensamento crítico sobre a realidade social, contrapondo à agricultura patronal nos territórios rurais e ao modelo pedagógico da educação rural, uma vez que, os dados do relatório do agronegócio em Roraima saltou de 10.310 estabelecimentos rurais em 2006 para 16.850 em 2017, um aumento

de 63,4% das áreas para produção de commodities agrícolas (CENSO AGRO, 2017) e a Conab registrou crescimento na produção de grãos, cuja cifra atingiu 303,9 mil toneladas (CONAB, 2020).

Diante da contradição entre a implantação dos cursos do Pronera e o avanço da agricultura patronal em Roraima, expomos a matriz curricular do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR para formação de professores em áreas rurais analisando a base teórica formativa no Quadro 16:

Quadro 16: Matriz Curricular do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PROENRA/UERR

| Eixos | Disciplinas | CH | Ementa | Bibliografia |
|---|---|----|---|--|
| Fundamentos da Educação do Campo | Fundamentos Filosóficos da Educação do Campo. | 30 | Discute a filosofia da Educação do Campo na perspectiva da Filosofia da Educação Brasileira. Estudo dos Hermenêuticos da educação. | <p>ALVES, Rubem. Por Uma Educação Romântica. Campinas: Papirus, 2002.</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1970.</p> <p>GHEDIN, Evandro. Filosofia da Educação Brasileira. Manaus: UEA Edições, 2008.</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. Por uma Educação do Campo. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.</p> <p>CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3ª edição São Paulo. Expressão Popular, 2004.</p> <p>GHEDIN, Evandro. BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo: A epistemologia de um horizonte de formação. Manaus. UEA Edições, 2007.</p> <p>MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Por uma Educação do Campo: contribuições de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF.</p> <p>ABRAMOVAY, R. Paradigmas do Capitalismo agrário em questão. São Paulo: HUCITEC, 1992.</p> <p>ANDRADE, Manuel C. de. Agricultura e Capitalismo, São Paulo: LECH, 1979.</p> <p>ARROYO, Miguel G. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: VV.AA. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: UnB, 1999.</p> <p>BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p> <p>GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do Campo. Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.</p> |
| | História da educação do Campo. | 30 | Filosofia da Educação. Movimentos sociais no campo e suas lutas por educação. O que é Educação do Campo e a educação popular. | |
| | Sociologia Agrária e Educação do Campo. | 30 | Paradigma da construção de um projeto político da educação do Campo. Sociologia agrária e suas implicações à Educação do campo. | |
| | Pedagogia da Alternância e Currículo da Educação do Campo | 30 | Fundamentos da Pedagogia da Alternância como cultura educativa. Organização curricular da Educação do Campo: formação por área de conhecimento, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. | |
| Políticas Educacionais da Educação do Campo | Políticas Sociais Públicas, Cidadania e Educação do Campo Sistema de Legislação Educacional Brasileiro Gestão da Educação do Campo Trabalho Pedagógico e Organização da Escola do Campo | 30 | O Estado como instituição administrativa da sociedade de classes. Políticas Sociais e Políticas Públicas e suas relações com a sociedade. O Público e Privado na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/96. Cidadania e o Direito à Educação. Organização da Educação Nacional. Competências e responsabilidade dos entes federados com Educação do Campo. Conselho de Educação no âmbito dos sistemas. Políticas de Educação do Campo (Diretrizes e Programas em andamento). Financiamento e gestão orçamentária da Educação do Campo; Gestão de recursos materiais; gestão democrática da educação. | <p>GHON, Maria da Glória. Movimentos Sociais no Início do Século XXI: Antigos e novos atores sociais. 3ª Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.</p> <p>MARTINS, José de Souza et al. Travessias Estudo de Caso sobre a Vivência da Reforma Agrária nos Assentamentos. Porto alegre. Editora da UFRGS, 2003.</p> <p>MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista (1948). Tradução de Sueli Tamazini Barros Cassal. Porto Alegre. L&PM, 2001.</p> <p>AGUIAR, Márcia Ângela Da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; RODRIGUES, Ivany Pino. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de Projetos no campo da formação do Profissional da educação. Educ. soc. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006.</p> <p>CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2008.</p> <p>ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Movimento pela Educação do Campo, 1999.</p> <p>CALDART, R. S. Educação popular no meio rural: as experiências pedagógicas nas escolas do MST. In: SILVA, L.H. da; AZEVEDO, J.C. de (Org.). Reestruturação curricular. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>CALDART, R. S. O currículo das escolas do MST. Revista Movimento, Niterói, v.3, 2001.</p> <p>FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Pedagogia e prática pedagógica. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>FREITAS, Luís Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática. 7 ed.</p> |

| | | | | |
|--|----|---|---|--|
| | | | | Campinas: Papyrus, 2005. LIBÂNEO, José Carlos et al. Educação escolar : políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. |
| Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo | 30 | Estudo das abordagens qualitativas de pesquisa em Educação: pesquisa-ação; hermenêutica crítica; teoria fundamentada. | Estuda o processo de Educação de Jovens e Adultos, seus marcos legais, operacionais e políticos. Desenvolve metodologias específicas para esse segmento na Educação do Campo em áreas de assentamentos. | STRAUSS, Anselmo; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa . Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008 PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa em Educação : possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação (Volume 1 e 2). São Paulo: Loyola, 2008. ANDALOUSSI, Khalid El. Pesquisas-ações . Ciências, Desenvolvimento, Democracia. São Carlos: 2004. DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local . Brasília: Liber Livro, 2007. BARBIER, Rene. A Pesquisa-acao . Brasília: Plano Editora, 2002. THIOLLENT, Michael. Metodologia da pesquisa-ação . 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003. ELLIOT, John. Lá investigación acción em educación. Madrid: Morata, 2005. MACHADO, Maria Aparecida (Org.). Educação de Jovens e Adultos . Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. FAVERO, Osmar; IRELAND, Timothy (Orgs.). Educação como exercício de diversidade . Brasília: Unesco, MEC-Secad, Anped, 2005. IRELAND, Timothy; VÓVIO, Claudia (Orgs.). Construção coletiva : contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC-Secad, RAAAB, 2005. HADDAD, Sergio (Coord.). Novos caminhos em educação de jovens e adultos . São Paulo: Global, 2007. CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil . São Paulo: Brasiliense, 1986. CAGLIARI, I. C. Alfabetização e lingüística . São Paulo: Scipione, 1989. CHARMEUX, E. Aprender a ler : vencendo o fracasso. São Paulo Cortez, 1994. AZELLI, Sibebe. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas : quais as relações? 2005. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNANBUCO, Marta Maria. <i>Ensino de ciências: fundamentos e métodos</i> . 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação). HENING, Georg. J. <i>Metodologia do Ensino de Ciências</i> . 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994. MARANDINO, Marta; SALLES, Sandra Escovedo. Ensino de Biologia : histórias e práticas em deferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2010. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade . São Paulo Palas Athenas, 1997. D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Relação entre matemática e educação matemática; lição do passado e perspectiva para o futuro . ANAIS VI Encontro Nacional de Educação matemática ENEM-VOLUME II, p. 29-35. São Leopoldo-RS, 1998. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História : fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. BITTENCOURT, Circe M. F. (Org.) O saber histórico na sala de aula . São Paulo: Contexto, 1997. |
| Metodologia da Educação de Jovens e Adultos | | | | |
| Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa na Educação do Campo | | | | |
| Metodologia do Ensino de Ciências na Educação do Campo | | | | |
| Metodologia da Educação Matemática na educação do Campo | | | | |
| Metodologia do Ensino de História e Geografia na Educação do Campo | | | | |

Fonte: Projeto do curso de Especialização em Educação do Campo (2014).

A análise de Peterrella (2016) sobre a crise da pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no século XXI apresenta o caráter ideológico da educação expondo que “[...] as teorias pedagógicas, quando tomadas de maneira estática e na forma acabada, vela seu processo de elaboração e os interesses ideológicos que as palavras em si não expressam” (PETERNELLA, 2016, p. 229). Desse modo, consideramos dois pontos centrais sobre o quadro teórico da matriz curricular do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR: 1) O distanciamento da formação política revolucionária, da natureza do modo de produção capitalista e dos fundamentos epistemológicos da Educação do Campo; 2) A aproximação de autores crítico-reflexivos sobre os pressupostos teóricos formativos dos professores do campo, constituídos de um ecletismo pedagógico na formação docente.

O primeiro ponto refere-se ao eixo de formação “Fundamentos da Educação do Campo e Políticas Educacionais da Educação do Campo”, pois identificamos o distanciamento da formação teórica revolucionária sob a crítica à economia política e à natureza do capital com seus determinantes na formação de professores do campo, bem como Marx (2017); Mészáros (2008, 2011); Harvey (2011, 2013); Luxemburgo (2015); Lênin (2012, 2017); Leudemann (2002); Pistrak (2000, 2009); Fernandes (1975); Tonet (2012); Tonet e Lessa (2010); Prado Júnior (2000); Ianni (2004a, 2004b); Oliveira (2007); Sodré (2010); Alves (2015); Lustosa (2012); Boschetti (2015); Behring (2015), entre outros, isto é, efetivar uma educação capaz de constituir um processo de contrainternalização, definido por Mészáros (2011, p. 467) de “[...] consciência social que liberte o professor dos limites restritos do controle sociometabólico do capital”, visto que, “não há uma prática revolucionária sem uma teoria revolucionária” (LEHER, 2010, p. 15).

Embora a matriz curricular contemple nas referências os teóricos da pedagogia crítica, como Dermeval Saviani (2019) e Paulo Freire (2005), considerados críticos da estrutura social, mas que não apresentam estudos que analisam com profundidade a relação entre o modo de produção capitalista agrário brasileiro e a educação rural, em virtude dos processos formativos dos professores do campo, que precisam contemplar as dimensões do ser humano na sua totalidade e a lógica da educação dentro do império do capital, pois para Molina (2019, p. 196) “a Educação do Campo tem se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporta diferentes dimensões do ser humano”. No entanto, essas dimensões do ser humano precisam ser materializadas em uma formação para além do capital.

Compreende-se ser necessário explicar as diferenças do processo formativo que está sendo construído pela Educação do Campo. A partir desse contexto, organizamos esse artigo em tópicos, que buscam apresentar as principais contribuições que essas licenciaturas têm a oferecer às políticas de formação de educação do campo: 1) a redefinição das funções sociais da escola, base da matriz formativa das Licenciaturas da Educação do Campo; 2) uma matriz ampliada de formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar; 3) a ressignificação da relação entre educação básica e educação superior e entre formação inicial e continuada; 4) a relação entre teoria e prática que orienta a matriz dessas licenciaturas (MOLINA, 2019, p.196-197).

O posicionamento de Molina (2019) encontra-se convergente com nossa análise partindo do pressuposto que a luta dentro da ordem para garantir as condições objetivas da classe trabalhadora não anula a luta para consciência social além dos limites do capital. A relação teoria e prática da organização didático-pedagógica dentro da escola que orienta a matriz curricular das Licenciaturas sob a concepção crítica da materialidade das relações educativas são imprescindíveis para formação docente, tais como: avaliação, metodologia, currículo, didática, práticas, trabalho pedagógico, etc., porém, a apreensão do debate da luta de classe, do poder orgânico do capital e do imperialismo, revela o movimento entre universal e particular. A formação dos PEGs sob à luz da matriz curricular do curso, encontram-se desprendida das contradições sociais, do caráter ideológico das políticas públicas e da natureza do capital, definida por Mészáros (2014, p. 143) como “[...] ideologia administrativa do Estado”, em que a ação formativa atua nos marcos do capital. A matriz curricular para formação de professores do campo precisa contemplar os elementos apontados por Molina (2019) e a conscientização da “[...] negação do capitalismo no interior do capitalismo” (ALVES, 2018, p. 189). Compreender a teoria crítica ao capitalismo com seus tentáculos no âmbito educacional e “[...] suas contradições da vida real inerente ao poder inflexível de alienação e reificação do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 430) representando a apreensão da essência dos fenômenos sociais do mundo real denominada por Tonet (2010) de educação contra o capital.

O segundo ponto refere-se à aproximação com autores crítico-reflexivos sobre os pressupostos teóricos formativos da matriz curricular para professores do campo constituindo o ecletismo pedagógico na formação docente. O processo formativo apresenta autores como: Rubens Alves, Osmar Fávero, José Clóvis de Azevedo, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Jamil Cury, Naura Ferreira, entre outros, que fazem uma leitura crítica da realidade, mas não articulam com as relações produtivas, considerando que “[...] o valor polêmico e de educação moral e política, mesmo sem perda da objetividade, só iria se adquirindo com a economia crítica” (GRAMSCI, 1999, p. 380). Evidenciamos o ecletismo pedagógico como

diretriz norteadora na formação de professores do campo sem realização de uma crítica real sobre os determinantes das pedagogias pós-modernas como reprodutora da ideologia do capital, ou seja, encontra-se direcionado para escola cidadã e aluno cidadão, professor reflexivo, reflexão da prática pedagógica e a pedagogia do aprender a aprender, associando-se à base teórica sob orientação dos organismos multilaterais como a Unesco, tornando-se o “[...] caminho dos métodos ativos que a pedagogia das competências encontrou espaço para florescer” (SOUZA, 2014, p. 196).

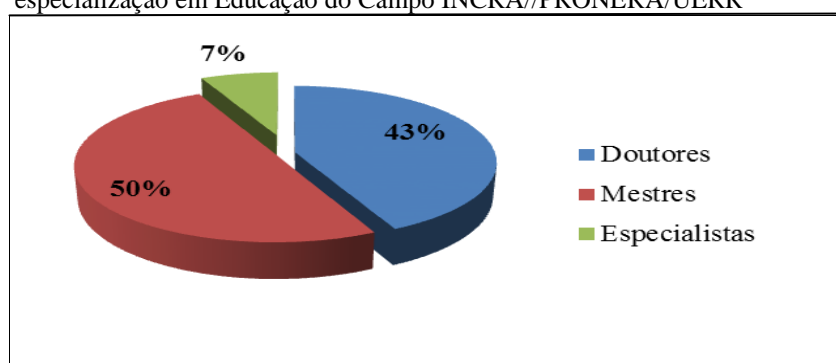
Uma matriz curricular que se efetive a formação de professores do campo para além do capital (MÉSZÁROS, 2008, 2011; TONET, 2010) torna-se a centralidade da formação para emancipação política e compreensão da realidade, como também a apropriação dos fundamentos epistemológicos das pedagogias contra-hegemônicas, definida por Saviani (2011, p. 89) como “[...] compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que contrapunha a visão liberal”. Portanto, é necessário que os professores compreendam a natureza da dominação do capital na sua totalidade, visto que “[...] a consciência não pode jamais ser outra coisa do que ser consciente, o único poder capaz de superar praticamente a alienação da atividade humana é a própria atividade humana consciente” (ANTUNES, 2012, p. 99), em outras palavras, apropriação de uma crítica à educação em direção ao socialismo, de encontro à ordem e suas formas de reprodução, em que:

O imperativo de se ir para além do capital como controle sociometabólico, com suas dificuldades quase proibitivas, é a condição compartilhada pela humanidade como um todo. Pois o sistema do capital, por sua própria natureza, é um modo de controle global/universalista que não pode ser historicamente superado exceto por uma alternativa sociometabólica igualmente abrangente. Assim, toda tentativa de superar os limites de um estágio historicamente determinado do capitalismo – nos parâmetros estruturais necessariamente orientados-para-a-expansão e propensos-à-crise do sistema do capital – está destinada mais cedo ou mais tarde ao fracasso, independentemente de quanto sejam “avançados” ou “subdesenvolvidos” os países que tentarem fazê-lo. A ideia de que, uma vez que a relação de forças entre os países capitalistas e os pós-capitalistas tenha mudado em favor dos últimos, a via da humanidade para o socialismo será uma jornada tranquila é na melhor das hipóteses ingênua. Foi concebida na órbita da “revolução enclausurada”, atribuindo os fracassos do sistema do tipo soviético a fatores externos (até quando falava da “sabotagem interna pelo inimigo”). É a dinâmica *interna* do desenvolvimento que decide finalmente a questão, decidindo potencialmente pelo pior, mesmo sob as mais favoráveis relações externas de forças (MÉSZÁROS, 2011, p.598-599).

Se o sistema do capital se consolidou como modelo de dominação universal, um passo importante é compreender sua natureza. Para Alves, (2011); Mézáros (2011); Harvey (2011);

e Antunes (2012) torna-se necessário superá-lo como caminho alternativo, contrapondo as pedagogias pseudo-críticas da educação, a formação do professor reflexivo e as pedagogias de caráter pós-moderno. Desse modo, evidenciamos o perfil dos professores formadores das disciplinas do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, que garantiu formação continuada para 24 PEGs atuarem nas áreas de assentamentos rurais no sul do Estado, analisando o perfil formativo de 14 professores formadores que ministraram as disciplinas, conforme expõe o Gráfico 05:

Gráfico 5: Perfil formativo dos professores formadores do curso de especialização em Educação do Campo INCRA//PRONERA/UERR



Fonte: Projeto do curso de especialização (2013), UERR (2018), Plataforma Lattes (2019).

Observamos que 93% dos professores formadores possuem habilitação profissional para atuar na formação de professores do campo, sendo que 43% possuem doutorado, 50% possuem mestrado e apenas 7% possuem especialização. Não há dúvida que a qualidade do processo formativo dos professores exige qualificação acadêmica dos profissionais que ministraram as disciplinas aos PEGs para atuarem em áreas de assentamentos rurais, dado que “a escola do campo é espaço de conhecimento, de luta social e pensamento complexo” (MOLINA, MARTINS, 2019, p. 304). De acordo com Giovani Alves, a “nova teoria social crítica e dialética, imbuída da mais plena consciência histórica, poderá nos dar a verdadeira dimensão da crise histórica do nosso tempo” (ALVES, 2007, p. 143). Compreender a simbiose entre os processos educacionais e a crise estrutural do capital é imprescindível para identificar os determinantes da estrutura social (MÉSZÁROS, 2011). Borges (2015) e Silva (2019) apresentam os fundamentos da Educação do Campo e o projeto contra-hegemônico como essencial à formação de professores, ao destacar que:

A discussão da Educação do Campo tem como ponto de partida um projeto contra-hegemônico de campo e agricultura família/camponesa, que se fundamenta na agroecologia, na reforma agrária e na soberania alimentar. Isso coloca a

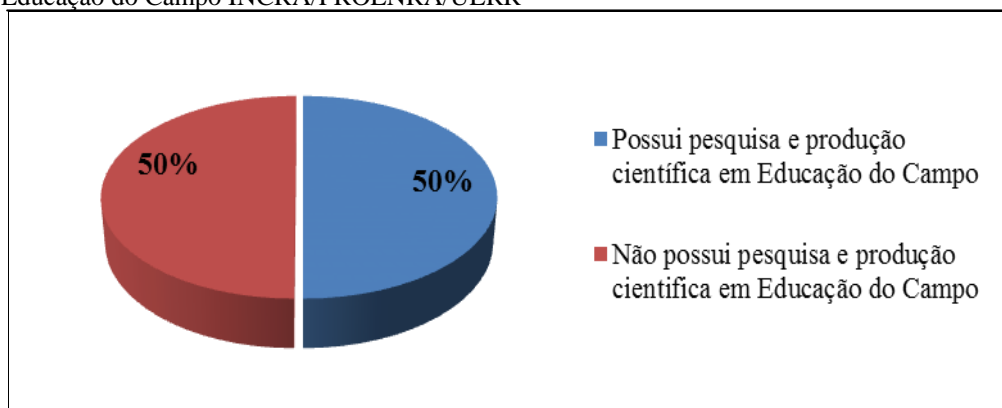
institucionalidade da Licenciatura em Educação do Campo num território de contradições que não tem apenas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, mas tem a ver com a luta de classe e a revalorização do trabalho do camponês, seja para emancipação humana e a recriação, seja para resistência dos sujeitos do campo por meio dos seus saberes (SILVA, 2019, p.234).

O posicionamento de Silva (2019) expõe o projeto de campo necessário e sua relação com a luta de classe, a disputa no terreno institucional como espaço de correlação de forças dentro do Estado Ampliado (GRAMSCI, 1999, 2001), pois a Educação do Campo se materializa na contradição ao capital, colocado em antagonismo às concepções teóricas pós-modernas da formação docente e ao projeto de educação determinado a classe trabalhadora pela escola burguesa e pelo sistema capitalista, uma vez que para Marx (2017) a origem do capital se materializa na assim chamada acumulação primitiva, em que:

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim, chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como primitiva porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde (MARX, 2017, p.786).

A origem da acumulação primitiva expressa às relações que forjaram a estrutura do capitalismo, nos fornecendo os elementos teóricos necessários para compreender a estrutura agrária brasileira e, por conseguinte, a relação com a educação nos territórios rurais. Se para Prado Júnior (2000), Ianni (2004) e Oliveira (2005) o campo se constituiu das relações sociais capitalistas provocando conflitos e concentração latifundiária, a formação docente precisa ser materializada nos processos formativos pedagógicos contra-hegemônicos, na organização da luta política por direitos e na emancipação política sob as formas de dominação, visto que, para Mészáros (2011, p. 201) o “[...] significado da crítica prática marxista de economia política do capital relativa à necessidade de ir para além do capital e de sua rede, hoje universalmente dominante, permanente, das mediações de segunda ordem”. Desse modo, a arma da crítica a sua estrutura pode ser concretizada na apropriação dos fundamentos epistemológicos da Educação do Campo, na raiz das contradições do tecido social agrário e na compreensão da sua materialidade social. O Gráfico 06 expõe o percentual de professores formadores que têm formação teórica e pesquisa na área:

Gráfico 6: Produção acadêmica dos professores formadores do curso de especialização em Educação do Campo INCRA/PROENRA/UERR



Fonte: Projeto do Curso (2014); UERR (2019); Plataforma *Lattes* (2019).

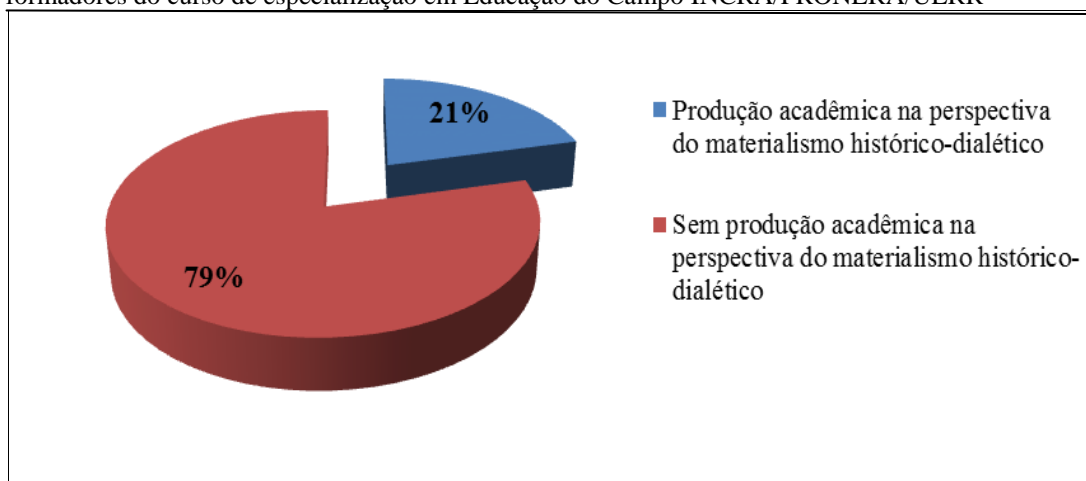
O gráfico apresenta que 50% dos professores formadores que ministraram as disciplinas no curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR não possui formação teórica, produção de artigos e experiências práticas sobre a Educação do Campo. E apenas 50% apresentam formação teórica, produção acadêmica e experiências em Educação do Campo de acordo com os dados coletados na plataforma curricular, visto que o domínio dos elementos que constituem o movimento de Educação do Campo é imprescindível para formação política dos professores do campo. A esse respeito.

As principais contribuições que essas licenciaturas têm a oferecer às políticas de formação de educadores: 1) a redefinição das funções da escola, base da matriz formativa da licenciatura; 2) uma matriz ampliada da formação, que parte das especificidades dos sujeitos a educar; 3) a ressignificação da relação entre educação básica e educação superior, e entre formação inicial e continuada; 4) a relação entre teoria e prática que orienta a matriz formativa dessas licenciaturas (MOLINA, 2019, p.196-197).

Por um lado, Molina (2019) aponta alguns elementos necessários à formação docente nas licenciaturas da Educação do Campo, por outro, há uma relação da precarização do trabalho docente como vínculo orgânico à crise estrutural do capital. Desse modo, a superação do capitalismo se dá na apropriação dos conceitos elementais do materialismo histórico, nos estudos da sua natureza destrutiva e numa teoria pedagógica radical, a partir dos estudos em Lênin (2012, 2017); Marx (2004, 2017); Mészáros (2008, 2011); Harvey (2011, 2013); Leudemann (2002); Pistrak (2000, 2009); Freire (2005); Saviani (2011); Frigotto (2010); Antunes (2012); Alves (2007); Prado Júnior (2000); Ianni (2004a, 2004b); Tonet (2016); Oliveira (2007); Behring (2015); Boschetti, Behring e Lima (2018); Gramsci (1999, 2001),

entre outros, representando o arcabouço teórico sobre a arquitetura do capital, pois “a ofensiva socialista não significa, no entanto, colocar como bandeira de luta a consigna socialismo já, mas orientar, teórica e praticamente as lutas sociais no sentido de terem claramente como alvo final a superação radical do capitalismo” (TONET, 2016, p. 119). Os dados coletados a partir da plataforma *Lattes* revelam que os professores formadores do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR apresentam produções acadêmico-científicas incipientes, quando se refere aos grupos de pesquisa sobre a teoria crítica e ao materialismo histórico-dialético, considerando “[...] o caráter das relações socioeconômicas globais sob o domínio do capital e os antagonismos existentes no interior de sua estrutura” (MÉSZÁROS, 2011, p. 231). O Gráfico 07 apresenta o percentual de produção na perspectiva do materialismo histórico-dialético:

Gráfico 7: Produção acadêmica na perspectiva do materialismo histórico-dialético dos professores formadores do curso de especialização em Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR



Fonte: UERR (2019); Plataforma Lattes (2019).

Os dados revelam que 79% dos professores formadores não têm estudos e pesquisas sobre os conceitos elementais do materialismo histórico, ou seja, não utilizam o método para compreender a teoria crítica capaz de extrair a raiz da exploração, sendo “fundamental e fundante para apreendermos a natureza do capital ou da categoria social que constitui a temporalidade histórica moderna” (ALVES, 2007, p. 17). E apenas 21% possuem pesquisas e produção acadêmica com base no materialismo histórico. Paulo Netto (2011) destaca que a teoria em Marx tem sua especificidade, e que “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, de sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua essência real e efetiva, independente dos desejos, aspirações e representações” (PAULO NETTO, 2011, p. 20). Evidentemente que estamos longe de afirmar que os professores formadores que ministraram

as disciplinas do curso de especialização em Educação do Campo não dominam o materialismo, mas as produções acadêmicas revelam um distanciamento de seus conceitos elementares, bem como estrutura social, luta de classes e forças produtivas, pois Marta Harnecker (1971, p. 27) afirma que “a concepção materialista da história parte do princípio de que a produção, e, junto com ela, o intercâmbio de seus produtos, constituem a base da ordem social”.

Constatamos que a maioria dos professores formadores não possuem estudos sobre a crítica da economia política, assim como estudos sobre uma teoria crítica capaz de expor as entranhas do capital, de promover a indignação, de compreender sua relação com a formação docente, como dizia Marx (2017) “o capital nasce escorrendo sangue e lama por todos os poros, da cabeça aos pés” (MARX, 2017, p. 830). Sua natureza é a exploração, em que a riqueza produzida pela humanidade nasce sobre o suor e o sangue da força de trabalho da classe proletarizada e “a estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal” (MARX, 2017, p. 786).

Entre a sociedade capitalista e a comunista, situa-se o período da transformação revolucionária de uma na outra. A ele corresponde também um período de transição, cujo Estado não pode ser senão a ditadura revolucionária do proletariado. Essa conclusão de Marx repousa sobre a análise do papel desempenhado pelo proletariado na sociedade capitalista atual, sobre o desenvolvimento dessa sociedade e incompatibilidade dos interesses opostos do proletariado e da burguesia. Antigamente, a questão era posta assim: para conseguir emancipa-se, o proletariado deve derrubar a burguesia, apoderar-se do poder político, estabelecer sua ditadura revolucionária (LÊNIN, 2017, p.112).

O posicionamento de Lênin (2017), fundamentado em Marx (2017), evidencia o papel da classe trabalhadora na conquista da emancipação humana com a ausência de uma teoria revolucionária ou pedagogia socialista, não é possível uma formação que transcende à estrutura burguesa, mas sim potencializar o revisionismo ou reformismo. Luxemburgo (2015) diz que “[...] a reforma social em regime capitalista não passa e não pode passar de uma concha vazia, qualquer que seja a tática empregada, a consequência lógica será a decepção no tocante à reforma social” (LUXEMBURGO, 2015, p. 64). Se as produções de artigos, dissertações, teses, simpósios e seminários dos professores formadores não aprofundam a crítica aos efeitos do modo de produção capitalista e suas formas de dominação social, é urgente o resgate da teoria marxista, uma vez que ainda são incipientes nos espaços acadêmicos (CARCANHOLO, 2013).

Assim, os pressupostos formativos dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR estão limitados à crítica dentro do capital, sem o aprofundamento do papel da configuração do Estado e das contradições das políticas sociais, determinando as fronteiras da formação para emancipação política.

É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. Todavia, nos mais recentes desenvolvimentos da filosofia da práxis, o aprofundamento do conceito de unidade entre a teoria e a prática permanece ainda numa fase inicial: subsistem ainda resíduos de mecanicismo, já que se fala da teoria como “complemento” e “acessório” da prática, da teoria como serva da prática (GRAMSCI, 1976, p.104).

O pensamento de Gramsci (1968, 1999, 2001) nos faz refletir sobre a necessidade de uma formação para nova hegemonia capaz de construir ações concretas de superação da ordem capitalista, pois “[...] o princípio teórico-prático da hegemonia possui também um alcance gnosiológico, e, portanto, é nesse campo que se deve buscar a contribuição máxima da filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1999, p. 230). Para Campos, Machado e Paludo (2009) é preciso o debate dos cursos das Licenciaturas em Educação do Campo-LEdoC, dos cursos de formação do Pronera e da formação contra-hegemônica em áreas de assentamentos rurais para atuação nas escolas do campo, articuladas aos movimentos sociais. Nessa perspectiva:

Se propor a fazer educação e formação humana tendo como centro os seres humanos engajados nesse processo e, por isso, numa perspectiva contra-hegemônica, enfrenta um desafio central, de duas naturezas. O primeiro é possibilitar (e isso é um processo de rompimento) que as pessoas percebam e acreditem que é possível fazer a educação e a sociedade sob outras referências que não as do sistema capitalista (e a principal libertação aí operada é que as pessoas se percebem como autoras do processo de produção de sua existência). O segundo é garantir na organicidade dos processos uma forma (e um conteúdo) diferente do até então vivenciado pelas pessoas que, superando a dualidade teoria x prática, possa realmente colocar as pessoas envolvidas na luta a se perceberem como sujeitos e agirem como tal, não reproduzindo os valores da sociedade capitalista, centrada na exploração e alienação das pessoas (MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2009, p.189).

A afirmativa dos autores expõe à formação de professores do campo a materialidade necessária para efetivação do trabalho pedagógico no intercâmbio entre TU e TC, superando a dualidade teoria e prática, bem como a base referencial de superação da ordem. Evidenciamos que os pressupostos teóricos exigem formação teórica da natureza do capital, visto que o

Estado e as políticas sociais funcionam para legitimar o sistema. Constatamos que a formação docente em territórios rurais nos cursos de formação continuada e pós-graduação *Latu Sensu* em Educação do Campo precisa ser efetivado em polos opostos às correntes liberais e pedagogias ecléticas, serem contrapostas às teorias pós-modernas, uma vez que, são constituídas de esvaziamento político, negação da luta de classes e conciliação entre capital e trabalho.

No plano educacional esse fio de continuidade passa pelo desenvolvimento das chamadas pedagogias ativas do movimento Escola Nova, pelo construtivismo e pela pedagogia das competências que, embora nem sempre assumida, expressa o pensamento pós-moderno. O objetivo é refletir como a produção intelectual do período da decadência interfere na educação escolar e induz a um esvaziamento de sua finalidade de ensinar, pois as expectativas que o Estado e as classes dominantes mantêm com relação aos resultados da educação escolar apontam para a formação de um cidadão pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho, uma perspectiva muito distinta daquela que vê na escola a função de democratizar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade para formar um cidadão crítico e habilitado a transformar a realidade social superando as mazelas da sociedade capitalista (MARTINS; DUARTE, 2012, p.51-52).

O caráter pós-moderno na formação de professores tem sustentação em autores que definem matrizes curriculares nos cursos de formação de professores, ganhando relevância social na atualidade, como afirmam Schön (2018), Stephen Ball e Mainardes (2010), Alarcão (2003) e Tardif (2014), que defendem a formação na perspectiva do professor reflexivo, reflexão na ação e prática reflexiva, sem considerar elementos concretos da realidade na sua totalidade, ocultam do debate questões como forças produtivas, estrutura social, imperialismo, contradição social, luta de classe e poder popular. Esse argumento é revelado no posicionamento de Tardif (2014), um dos expoentes na formação de professores.

Ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais considerações permitem recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre ensino e sobre a escola, de maneira geral. De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc. e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismo sociológicos, por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc. “[...] nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir “[...] ao contrário dessas duas visões redutoras do ensino, acredito que, para compreender a natureza do ensino, é

absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividades, isto é, a subjetividade dos próprios professores (TARDIF, 2014, p.229-230).

O posicionamento de Tardif (2014) nega totalmente a luta de classe, as estruturas sociais e a cultura dominante como legitimadora da realidade objetiva e concreta, e ainda expõe que a formação docente e a escola são questões subjetivas e individuais, definindo-a como objeto de análise da subjetividade dos atores em atividades, quer dizer, dos professores. Portanto, não reconhece as estruturas sociais dominantes e as forças produtivas como determinantes do processo formativo, revelando o caráter pós-moderno na formação de professores e a formação política nos marcos do capital. Nosso posicionamento é radicalmente oposto, em que, são as estruturas sociais e as forças produtivas que determinam o pensamento da sociedade e da formação docente.

Para a filosofia da práxis, as superestruturas são uma realidade (ou se tornam tal, quando não são meras elucubrações individuais) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que os homens tomam consciência da sua posição social (e, conseqüentemente, de suas tarefas) no terreno das ideologias, o que não é pouco como afirmação de realidade; a própria filosofia da práxis é uma superestrutura, e o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devir (GRAMSCI, 1999, p.388-389).

Gramsci (1999) aponta a supremacia da superestrutura ideológica sobre a estrutura, porque a filosofia da classe dominante atravessa todo o tecido social, em que a exploração da classe trabalhadora aparece como senso comum, porque a crítica ao pensamento pós-moderno como matriz da formação docente conduz para justificar sua funcionalidade. Assim, entendemos que a Educação do Campo é a antítese da estrutura agrária capitalista e representa objetiva e subjetivamente o espaço real-concreto da apropriação da teoria revolucionária, das pedagogias contra-hegemônicas, da soberania popular e da democracia radical como instrumento da organização política.

Análise da matriz curricular do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR revela alguns elementos importantes sobre o processo de formação de professores, mas encontra-se constituído do ecletismo pedagógico e do distanciando das teorias revolucionárias e da educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2008, 2011). Consideramos que referida matriz formativa é um produto objetivo/subjetivo idealizado a partir da materialidade social capitalista, cuja finalidade é a abstração aparente do real, a exteriorização dos fenômenos educacionais, em que, o produto domina o produtor, isto

é, encontra-se organizado nos limites do capital, determinando o estranhamento social, segundo Alves (2007, p. 20) “[...] o modo de produção capitalista constituiu um sistema do estranhamento social ao desenvolver à exaustão as determinações categoriais do estranhamento social”, ou seja, a educação dentro da ordem torna-se uma mercadoria.

De acordo com Mészáros (2001), Alves (2017), Harvey (2011) quando não compreendemos as contradições dilacerantes do capital e seus determinantes para extração de mais valor, a realidade torna-se estranhada, exteriorizada ao sujeito. Portanto, se a matriz curricular é uma objetivação da realidade, um produto material e imaterial, sem exaurir a essência do real-concreto, sem expor a alienação, a ideologia burguesa, sem aprofundar os determinantes da estrutura social, sem expor as vísceras da sociedade capitalista, sem mostrar a barbárie do capital, consideramos que a formação docente encontra-se no que denominamos de *estranhamento do real*, pois “o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir, que quanto mais valor ele cria, mais sem valor e indigno ele fica” (MARX, 2010, p. 82). Assim, apresentado na figura 10 os limites da formação docente:

Figura 10: Matriz Formativa Docente dentro da ordem do capital



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gramsci (2001); Mészáros (2008).

4.4. MATERIALIDADE DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CONVÊNIO INCRA/PRONERA/UERR

Discutir a materialidade do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR na abordagem do materialismo histórico, cuja essência do objeto é constituída pelo concreto pensado e pela dinâmica do mundo real (KOSIK, 1976), em que, as contradições e as múltiplas determinações da formação docente exigem articulação entre a estrutura social e a materialidade das relações pedagógicas, pois qualquer política gerida pelo “Estado moderno, pertence à materialidade do sistema do capital e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para extração do trabalho excedente” (MÉSZÁROS, 2011, p. 212).

Discutir a materialidade do curso significa identificar os elementos que constituem o processo formativo docente em áreas de assentamentos rurais, bem como a formação do professor e o trabalho docente nas escolas do campo. No entanto, não foi possível realizar a observação das aulas dos PEGs nas escolas do campo no sul de Roraima, em virtude da crise sanitária e pandêmica¹ vivenciada no país, dificultando o acesso às escolas em áreas de reforma agrária e o acompanhamento pedagógico dos professores na sala de aula. Assim, direcionamos a análise para a formação político-pedagógica dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR.

A política de formação docente do Pronera se consolidou como resultado da luta dos movimentos sociais contribuindo para o fortalecimento da Educação do Campo em áreas de reforma agrária, escolarização dos sujeitos, organização de propostas pedagógicas para escolas do campo, segundo Santos, Molina e Jesus (2010), possibilitou utilizar “metodologias voltadas para especificidades do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, religando dois mundos historicamente apartados, o mundo acadêmico e o mundo rural, [...] consolidando a democracia [...]” (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p. 23). Desse modo, o debate sobre a organização curricular, os princípios teórico-epistemológicos da educação, as atividades práticas, as metodologias e a formação docente precisam considerar a base material do modo de produção do campo, a história, a memória, a

¹ De acordo a Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima – SEED, por meio da Portaria 1.238/20, publicada no diário Oficial do Estado em Abril de 2020, provocando alterações na realização das atividades escolares e no desenvolvimento de aulas presenciais, pois “os modelos e estratégias foram adotadas tanto para a prática docente, quanto a relação dos alunos com a escola, pois o desafio de disponibilizar atividades não presenciais para os estudantes, a fim de garantir o acesso às atividades pedagógicas no período de isolamento social devido à pandemia do COVID-19 tornou-se um desafio para execução das aulas” (PALU; SCHUTZ; MAUER, 2020, p. 21).

cultura, os saberes, as experiências com a terra, o cultivo e os conhecimentos empíricos, cuja finalidade é reconhecer os camponeses como produtores de sua própria história. Para Santos, Molina, Jesus (2010), Martins e Rodrigues (2015) e Andrade et al. (2004) a efetivação de políticas no âmbito da educação escolar nos territórios rurais contribuiu para o crescimento da escolarização do campo, fato evidenciado também pelo relatório nacional da educação na reforma agrária (PNERA, 2015). A Educação do Campo nasce comprometida com a transformação das condições objetivas, considerando os seguintes aspectos:

Considerar a diversidade cultural de cada região e organização política, econômica e social de cada assentamento, contribuindo para fortalecer parcerias em regime de coparticipação, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos; Estimular a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas; Reconhecer a importância de implementação de políticas de educação articuladas com outras políticas de saúde, do meio ambiente, do trabalho, da cultura, entre outros; Inserir na Educação do Campo na agenda política de alguns Estados (TAVARES; BORGES, 2012, p.323).

O pensamento de Tavares, Borges (2012), Santos, Molina, Jesus (2010), Martins, Rodrigues (2015), Molina, Sá (2012) e Andrade et al. (2004) expõe com base nos pressupostos teóricos, na legislação educacional e em dados do PNERA (2015) que o processo de ocupação do espaço rural para escolarização da educação básica e formação de professores do campo se materializou operacionalizado pelo aparelho estatal por meio de políticas públicas. Faleiros (1992); Behring (2015); e Boschetti, Behring e Lima (2018) afirmam que há uma simbiose entre a lógica do capital e a execução de políticas públicas para o campo, expondo as contradições da estrutura agrária capitalista, já que o Estado é ao mesmo tempo coerção e consenso.

O reconhecimento do direito à educação no lugar onde vivem, o protagonismo dos sujeitos e a construção do projeto de Educação do Campo são efetivados na ação concreta dos “[...] processos culturais, nas estratégias de socialização, nas relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, nas suas lutas cotidianas, no seu processo formativo “[...]” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 39) tornando-se uma arena aberta para defesa da educação como papel estratégico das mudanças objetivas das condições de vida da classe trabalhadora e na construção de um projeto alternativo à ordem do capital que transcenda radicalmente a estrutura agrária orientada “de uma estratégia socialista viável” (MÉSZÁROS, 2011, p. 1064).

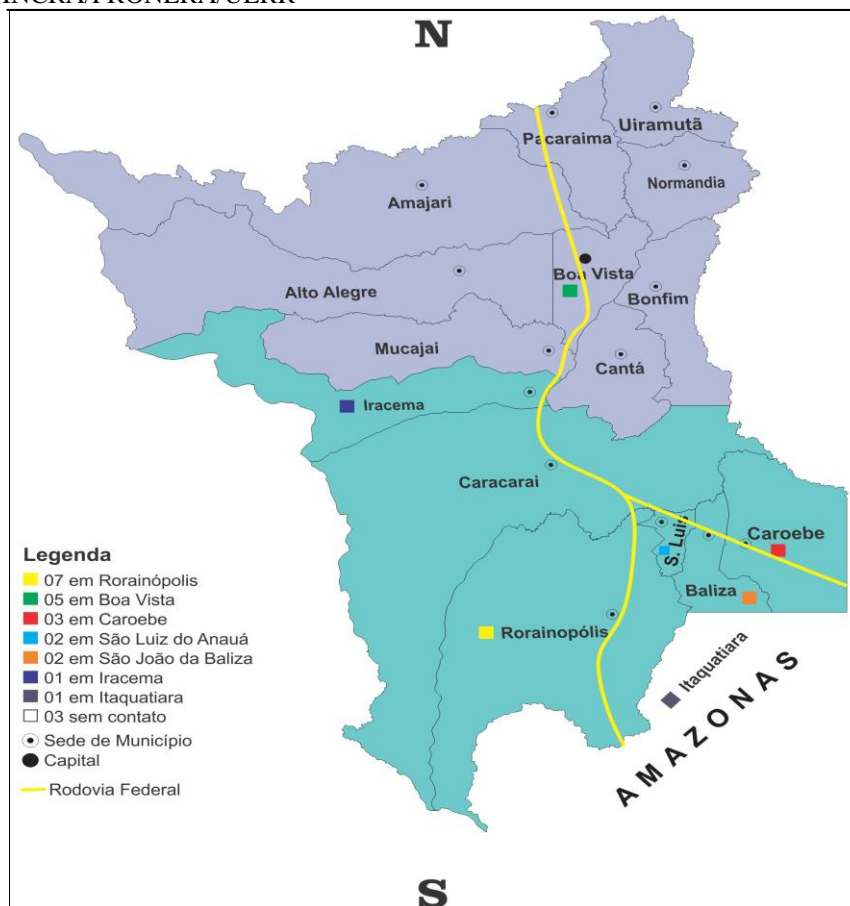
Compreendemos que a formação de professores do campo e a apropriação dos conceitos teóricos e práticos da Educação do Campo, a permanência em áreas da reforma

agrária e a garantia das condições objetivas contribuem para materialidade da luta como intelectuais orgânicos de classe. Desse modo, constatamos as limitações da formação político-pedagógica e a atuação política dos PEGs, organizando a análise da formação política dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo realizada no convênio INCRA/PRONERA/UERR em quatro eixos básicos: 1) Atuação dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo; 2) As contradições do processo formativo dos PEGs pelo Pronera no sul de Roraima; 3) Os limites da formação político-emancipatória dos PEGs no sul de Roraima.

4.4.1. Atuação dos PEGs do curso de Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR

Sobre a atuação e localização geográfica dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo evidenciamos que a maioria encontra-se trabalhando em áreas de assentamentos rurais. A partir dos dados e depoimentos identificamos os espaços de atuação dos PEGs, como também os efeitos da formação de professores do campo pelo Pronera nas áreas da reforma agrária nos municípios de Roraima. Dividimos, com base no IBGE (2018), a geografia dos municípios em eixo Norte e Sul, sendo que, o Norte é composto pelos municípios de Normandia, Uiramutã, Pacaraima, Alto Alegre, Cantá, Bonfim, Boa Vista e Amajari, enquanto o eixo Sul é composto pelos municípios de Mucajaí, Iracema, Caracaraí, Rorainópolis, São João da Baliza, São Luís do Anauá e Caroebe. O Mapa 05 apresenta a configuração dos municípios e a localização dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR:

Mapa 5: Divisão política de Roraima em eixo Norte e Sul e a localização dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR



Fonte: IBGE (2018).

O mapa apresenta a cartografia dos municípios com base no Relatório de Gestão da Superintendência do INCRA-RR e do Instituto de Terras e Colonização do Estado de Roraima- ITERAIMA, revelando que o Estado tem a seguinte configuração na distribuição de terras: Cerca de 46,37% do território está constituído majoritariamente por terras indígenas homologadas,² enquanto 8,42% das terras são áreas de preservação ambiental, 1,22% são áreas militares, 33,99% são terras da União e 9,99% são terras do Estado de Roraima (INCRA, IBGE, 2018). Os territórios de assentamentos rurais representam 15,68% das terras da União destinadas para reforma agrária, visto que a maioria está localizada no eixo sul, às margens das rodovias federais 174 e 210³. A atuação dos PEGs, formados pelo curso de

² De acordo com Vieira (2007) a disputa pela terra em Roraima se concretizou em conflitos de interesses, de um lado os fazendeiros e grupos políticos, do outro, a Igreja e as populações indígenas na luta pela demarcação em área contínua. (VIERIA, 2007, p. 3).

³ As rodovias federais 174 e 210 foram construídas durante a ditadura militar com o objetivo de garantir a posse da região através da ocupação de terras, além disso, havia a tentativa de desmobilização dos movimentos sociais camponeses. De acordo com Becker (1990) a construção da BR-174, bem como da BR-210 ocorreu através do Programa de Integração Nacional – PIN, do II Programa Nacional de Desenvolvimento – II PND e do Programa

especialização nos municípios do Estado, está distribuída da seguinte forma: 07 estão em Rorainópolis, 05 em Boa Vista, 03 em Caroebe, 02 em São Luiz do Anauá, 02 em São João da Baliza, 01 em Iracema e 01 em Itacoatiara e 3 não obtivemos contato, totalizando 24 PEGs.

Considerando o pensamento de Molina e Martins (2019), Martins e Rodrigues (2015) e Andrade et al. (2004) o Pronera tem como finalidade a formação de professores para áreas rurais em “seu território, organização de trabalho, cultura e o modelo de desenvolvimento ecológico” (MOLINA, 2004, p. 61), isto é, o projeto de especialização para professores do campo caminha no mesmo sentido, garantir formação em áreas de reforma agrária sustentada pela tríade pesquisa, extensão e metodologia, considerando que:

Esse projeto possui três perspectivas distintas e complementares. Uma delas desenvolve um processo de pesquisa em Educação do Campo; a outra um projeto de formação contínua de professores por meio de um Curso de Especialização em Educação do Campo e suas Metodologias; a outra se vincula ao desenvolvimento de um conjunto de atividades de extensão, pelas quais se oferecem cursos de formação contínua a outros professores sobre os processos e metodologias produzidos por meio do curso de especialização e das pesquisas nele realizadas (PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO, 2014, p.03).

Articulado na tríade pesquisa, extensão e ensino/metodologia, o projeto tem como objetivo a investigação e a formação de professores em áreas de assentamentos rurais do Estado, conforme define o próprio projeto.

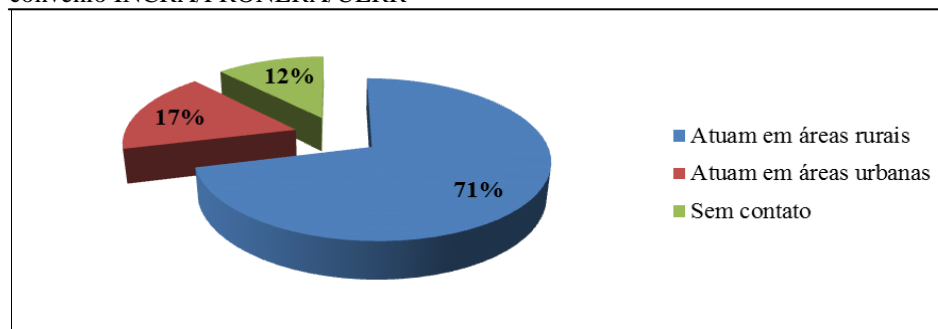
O desenvolver o processo de investigação e formação de professores da Educação do Campo por meio da pesquisa-ação crítico-colaborativa capaz de intervir, por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, naquele contexto educativo de tal modo que possibilite alterações nas condições de compreensão, de ação formativa dos docentes e para o desenvolvimento social dos estudantes de diferentes áreas de assentamentos, colocando-os em outros patamares de existência (PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO, 2013, p.06).

Os elementos formativos do projeto encontram-se alinhados aos objetivos do Pronera, isto é, garantir a formação de professores em territórios rurais, desenvolver atividades pedagógicas e metodologias do trabalho docente numa perspectiva de transformação da

de Polos Agropecuárias e Agro minerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA, cujo objetivo era garantir a integração e o desenvolvimento da Amazônia brasileira. A esse respeito Loureiro (2010) afirma que a construção da rodovia 174, trecho Manaus-Caracará-Boa Vista, foi iniciada em 1967, em pleno regime militar, quando o Governo do Estado do Amazonas lança a primeira frente de construção da estrada, que viria a ser denominada BR-174, o projeto fazia parte do PIN, visando à abertura de rodovias no interior da Amazônia, tais como, a BR-174, a BR-210, a BR-401 e a BR-319 (LOUREIRO, 2010).

realidade. Com base em documentos do registro acadêmico⁴ da UERR, o curso matriculou 44 e formaram um total de 24 PEGs. Com base nas entrevistas e depoimentos evidenciamos que a maioria dos PEGs permanece atuando em territórios rurais da reforma agrária, conforme revela o Gráfico 08:

Gráfico 8: Atuação dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR



Fonte: Questionários aplicados (2019).

Os dados revelam que 71% dos PEGs entrevistados residem e desenvolvem as atividades docentes em áreas de assentamentos rurais, enquanto 17% dos PEGs atuam e trabalham em escolas públicas urbanas na capital e 12% não obtivemos contato. A constatação dos resultados revela que o processo de formação de professores do campo pelo Pronera apresentou-se satisfatória, no que se refere a garantir a permanência nos espaços rurais e nas escolas do campo. Portanto, converge com o pensamento de Molina, Caldart, Martins, Antunes-Rocha que a materialidade da política do Pronera constitui-se a territorialidade da Educação do Campo, um instrumento capaz de possibilitar um espaço concreto de luta teórico-prática e político-pedagógica frente aos paradigmas da estrutura agrária e ao latifúndio. De acordo com Fernandes (2008) há um domínio do capital no campo, no qual, denominou de Paradigma da Questão Agrária-PQA e Paradigma do Capitalismo Agrário-PCA,⁵ em que o “problema se expressa pela concentração de poder pelo capital e

⁴ Memorando N°140/2020/UERR/CUNI/REIT/PROEG/DRA da Diretora do Departamento de Registro Acadêmico, em 25/11/2020, às 09:52, conforme Art. 5º, XIII, "b", do Decreto N° 27.971-E/2019.

⁵ De acordo com Fernandes (2008), enquanto o paradigma da questão agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do capitalismo agrário apenas constata. Todavia, no que se refere à perspectiva da solução, os dois paradigmas diferem estruturalmente. Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento com o capital e, por essa razão, o mercado é amplamente renegado pelos estudiosos desse paradigma, que o compreendem, em sua maior parte, apenas como mercado capitalista. Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital e, por essa razão, o mercado capitalista é venerado pelos estudiosos desse paradigma. Essas duas visões estão presentes nas teorias e nas políticas públicas e se expressam na construção de diferentes realidades (FERNANDES, 2008, p. 45).

expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia” (FERNANDES, 2008, p. 44).

Portanto, a permanência dos PEGs no campo representa um ponto sob a materialidade da formação docente, uma vez que a precariedade das condições objetivas dos assentamentos rurais, das escolas do campo e da valorização docente dificultam a permanência dos professores formados para atuarem no interior do Estado (XIMENES, 2017). O processo de formação nos territórios rurais pelo Pronera rompe essa barreira, pois o resultado revelou que mais de 70% dos PEGs estão em áreas da reforma agrária, contribuindo no desenvolvimento do trabalho docente e das atividades pedagógicas nas escolas do campo. Segundo Molina e Martins (2019) a cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo e a formação de professores do campo garantem não somente a formação e a permanência dos sujeitos no campo, mas a territorialização do projeto de campo através dos cursos em áreas de assentamentos rurais, constituindo a territorialidade da Educação do Campo.

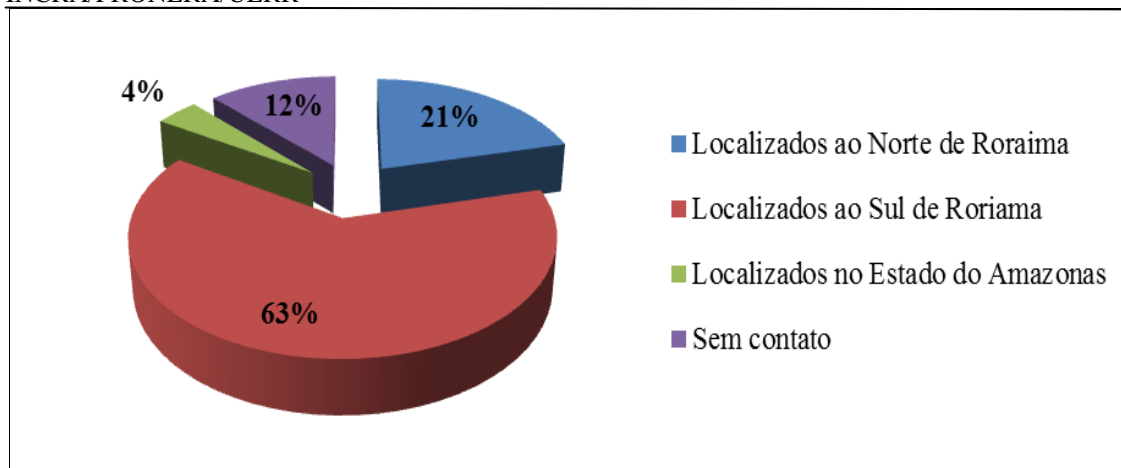
Os Seminários de Formação Continuada dos Professores das licenciaturas em Educação do Campo no Brasil, foi possível visualizar, de diferentes maneiras, como os cursos superiores voltados para Educação do Campo enfrentaram e seguem enfrentando diversos desafios que foram sendo constituídos ao longo do percurso de sua criação, implantação e expansão e, também, como foram e seguem ensejando possibilidades. A esse respeito, é inegável que tais cursos estejam assumindo importante papel em uma trama tensa, contraditória e diversa de **territorialização do projeto camponês** no Brasil, tomando de empréstimo a formulação de Caldart sobre as escolas do campo. Durante os seminários, identificou-se que a territorialização do curso acontece por meio dos 44 cursos existentes que, hoje, estão presentes nas cinco regiões do país, particularmente em 19 estados [...] vinculados a 33 instituições de ensino superior, sendo 29 universidades públicas federais e quatro institutos federais (LEAL; DIAS; CAMARGOS, 2019, p.42).

Concordamos com o posicionamento dos autores sobre o processo de territorialização do projeto de campo construído e elaborado pelos sujeitos do campo a partir da concreticidade do real. A política do Pronera, bem como as Licenciaturas e a formação continuada em nível de pós-graduação têm ampliado espaços de formação em áreas da reforma agrária, têm constituído a *territorialidade da Educação do Campo* em contradição “[...] a territorialização do agronegócio [...] um desafio a ser enfrentado, especialmente aqueles localizados nas áreas de expansão da fronteira agrícola do Brasil” (MOLINA; MARTINS 2019, p. 45).

Outra observação constatada sobre a localização dos PEGs está relacionada à distribuição dos professores nos municípios do Estado, visto que a maioria dos assentamentos rurais está localizado no eixo sul e a maioria dos PEGs formados pelo curso de especialização estão em áreas de reforma agrária no sul de Roraima, convergindo com o pensamento de

Molina, Martins (2019). Assim, apresentamos no Gráfico 09 a residência dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR:

Gráfico 9: Residência dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR



Fonte: Questionários aplicados (2019).

O Gráfico 09 revela que os PEGs formados pelo curso de especialização em Educação do Campo atuam como professores da Educação Básica, sendo que 4% estão no Estado do Amazonas, no município de Itacoatiara, 21% estão em Boa Vista, capital do Estado, 63% estão localizados nos municípios do sul de Roraima e 12% não obtivemos contato. Nesse sentido, evidenciamos por meio dos questionários aplicados aos PEGs que a política do Pronera para formação de professores do campo contribuiu para permanência em áreas rurais. Aliado a isso, a maioria dos PEGs tinham histórias, experiências, vivências, memórias e trajetórias com o campo, ou seja, já possuíam raízes culturais, conhecimentos e experiências práticas, pois de acordo com Thompson (1998) a cultura é entendida como “um sistema de valores, formas simbólicas e significados compartilhados, resultados do modo de produção e das relações sociais” (THOMPSON, 1998, p. 17), tornando uma trincheira de resistência. Apresentamos os depoimentos dos PEGs sobre as condições objetivas da vida dos trabalhadores do campo:

A vida do agricultor não é fácil, precisamos de apoio do governo para plantar, estudar, transportar a produção e de tudo, como sou filho de agricultor, meu pai é agricultor, ele já tem uma história no campo, e foi através da educação que conquistei uma vida melhor, pois a Educação do Campo ela traz uma perspectiva de transformação, né, que o homem do campo possa viver, é, ele possa estudar e viver no campo, é uma perspectiva que traz isso, e assim, a gente discute muito com relação aos conceitos e aos conteúdos trabalhados, que tem está relacionado ao

campo e de certa forma ela tem que ser construída pelos sujeitos do campo, então a educação do campo ela traz isso, construído pelos sujeitos que vivem lá (PEG 01).

Educação do Campo ela traz uma perspectiva de transformação, né, que o homem do campo possa ele possa viver, é, ele possa estudar e viver no campo, é uma perspectiva que traz isso, a educação rural, e assim, voltando à educação do campo, a gente discute muito com relação aos conceitos e aos conteúdos trabalhados tem que está relacionado ao campo e de certa forma ela tem que ser construída pelos sujeitos do campo, então a educação do campo ela traz isso, construção pelos sujeitos que vivem lá. A educação rural eu vejo que é uma educação que é construída nos grandes centros, nas cidades e levada para essa zona rural e de certa forma, é trabalhada nessa perspectiva e não é algo construído pelos sujeitos que vivem no campo (PEG, 03).

Educação do campo é voltada para os “homens” do campo que busca a formação e busca a valorizar no que diz a respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo e que mobilize as atividades camponesas abrangendo toda família, e as estratégias para o desenvolvimento sustentável (PEG 05).

Os depoimentos dos PEGs expõem a importância das raízes históricas, memórias, cultura camponesa e experiências com o espaço rural como fator importante e ponto de partida para compreender os fundamentos epistemológicos que sustentam a Educação do Campo, contribuindo ao processo formativo. Para Caldart (2004) é preciso ter como ponto inicial os elementos concretos da vida material dos sujeitos, definindo-os como “processos educativos básicos ou potencialmente formadores do ser humano” (CALDART, 2004, p. 330) colocando em movimento a formação de professores articulada à organização política dos movimentos sociais camponeses, bem como a luta social, a organização coletiva, conhecimento produtivo da terra, cultura camponesa, o processo histórico e a memória.

De um lado, temos os depoimentos dos PEGs destacando a importância da escolarização dos territórios camponeses, por outro, Caldart (2004) apresenta os elementos do processo formativo para materialidade da Educação do Campo através da realidade concreta dos sujeitos que vivem no mundo rural. Essa articulação entre as experiências empíricas e os processos formativos permitem perceber a contradição entre oprimidos/dominados e opressores/dominantes (FREIRE, 2005). A Educação do Campo torna-se um instrumento para garantir a consciência política e o intelectual orgânico de classe (GRAMSCI, 2001), seja para negação do modo de produção capitalista e suas formas de dominação (ALVES, 2007), seja para potencializar a ação organizativa de um projeto alternativo de superação do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Entretanto, a territorialidade da Educação do Campo por meio da política do Pronera tem suas limitações. A primeira é a ruptura da continuidade da política, a segunda é o percentual que não atinge a maioria dos sujeitos do campo e a terceira refere-se ao projeto radical de formação de professores do campo dentro da ordem burguesa. Em Roraima é preciso um diagnóstico da realidade educacional nos assentamentos rurais, a partir de dados dos órgãos governamentais, da mesma forma que o perfil socioeconômico, o quantitativo de famílias assentadas, o perfil de escolaridade, o quantitativo de professores formados, as condições físicas das escolas e os recursos financeiros para assentamentos rurais. Desse modo, apresentamos na Tabela 11 o número de assentamentos rurais no sul de Roraima:

Tabela 11: Número de projetos de Assentamentos Rurais no Sul de Roraima

| Município | Projeto de Assentamento | Nº de Famílias | Município | Projeto de Assentamento | Nº de Famílias |
|--------------------|-------------------------|----------------|--------------|-------------------------|----------------|
| Caroebe | Jatapu | 1620 | Rorainópolis | Maguari | 071 |
| Caroebe | Serra Talhada | 040 | Rorainópolis | Nova Floresta | 092 |
| São João da Baliza | Luisão | 147 | Rorainópolis | Equador | 174 |
| Caracarái | Serra Talhada | 080 | Rorainópolis | Jundiá | 152 |
| Caracarái | RR-170 | 700 | Rorainópolis | Paladeirão | 184 |
| Caracarái | Itã | 154 | Rorainópolis | Caju | 043 |
| Caracarái | Novo Paraiso | 158 | Rorainópolis | Campina | 075 |
| Caracarái | Cujubim | 201 | Rorainópolis | Curupira | 084 |
| Caracarái | Serra Dourada | 368 | Rorainópolis | Garapaia | 047 |
| Caracarái | Rio Dias | 132 | Rorainópolis | Jenipapo | 042 |
| Caracarái | Cupiúba | 135 | Rorainópolis | Juari | 084 |
| Caracarái | Castanheira | 065 | Rorainópolis | Monte Sinai | 083 |
| Caracarái | Angelim | 059 | Rorainópolis | Muriru | 100 |
| Caracarái | Jatobá | 216 | Rorainópolis | Pirandra | 54 |
| Caracarái | Caferana | 142 | Rorainópolis | Sucuriçu | 296 |
| Caracarái | Arco-íris | 133 | Rorainópolis | Tepurema | 056 |
| ----- | ----- | ---- | Rorainópolis | Tucumã | 067 |
| Iracema | Japão | 274 | Rorainópolis | Trairi | 018 |
| Iracema | São José | 055 | Rorainópolis | Ajuri | 053 |
| Iracema | Maranhão | 263 | Rorainópolis | Anauá | 2130 |
| Iracema | Massaranduba | 327 | Mucajaí | Talismã | 075 |
| Iracema | Ajarani | 299 | Mucajaí | Nova Floresta | 092 |
| São Luiz do Anauá | Bom Sucesso | 211 | Mucajaí | Vila Nova | 200 |
| | Integração | 334 | Mucajaí | Sumaúma | 680 |

Fonte: Relatório de Gestão da Superintendência do INCRA-RR (2016).

A tabela evidencia o quantitativo de assentamentos rurais e o número de famílias nas áreas de reforma agrária. Constatamos que 63% dos PEGs estão nos municípios do sul do Estado, além disso, identificamos também que apenas 12% dos assentamentos rurais foram contemplados com os PEGs atuando nas escolas do campo dos municípios, bem como Iracema, Rorainópolis, São Luiz do Anauá, São Joao da Baliza e Caroebe. Embora a política de formação, a partir do curso de especialização em Educação do Campo convênio

INCRA/PRONERA/UERR tem apresentado resultados satisfatórios na permanência dos docentes atuando em áreas de assentamento rurais e escolas do campo, os resultados evidenciam que não há continuidade dos cursos de formação de professores para os territórios de reforma agrária pelo Pronera.

A realidade revela a necessidade da organização política camponesa para continuidade das políticas de formação nos territórios de reforma agrária, assim como um movimento social popular do campo organizado na luta pelo processo formativo permanente em áreas rurais, tal qual, a necessidade da formação de professores para as escolas do campo, considerando os princípios da Educação do Campo na formação de formadores, pois.

A promoção do protagonismo por parte dos professores formadores, a reflexão e a sistematização sobre os fundamentos, organização e funcionamento das LECs foram características dos três seminários. Foi um espaço de formação continuada de seus participantes, mas sobretudo, um espaço de empoderamento e construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das LECs em todo o território nacional, buscando reafirmar os marcos originários do projeto da Educação do Campo, vislumbrar a unidade na diversidade e intervir diretamente nos processos de reformulação curricular vigente nas LECs no país (SOUZA; ANGELO, 2019, p.334).

A luta pela terra e reforma agrária perpassa pela formação humana, pela educação do ser social no lugar onde produz e reproduz a vida, pela matriz agroecológica e soberania alimentar. A continuidade dos cursos do Pronera torna-se uma pauta de toda a sociedade e pela materialidade da Educação do Campo, uma vez que as políticas do governo Bolsonaro (2018-2022) representam a agenda ultraneoliberal e a negação de direitos dos povos do campo, em virtude do desmonte do Estado ter como resultado “uma política de economia contracionista e concentradora de renda e oportunidade” (DWECK; ROSSI, 2019, p, 87). Considerando a competência do INCRA e responsabilidade na execução de ações, estratégias e metas na operacionalização de projetos para melhorar as condições dos assentamentos rurais, visto que:

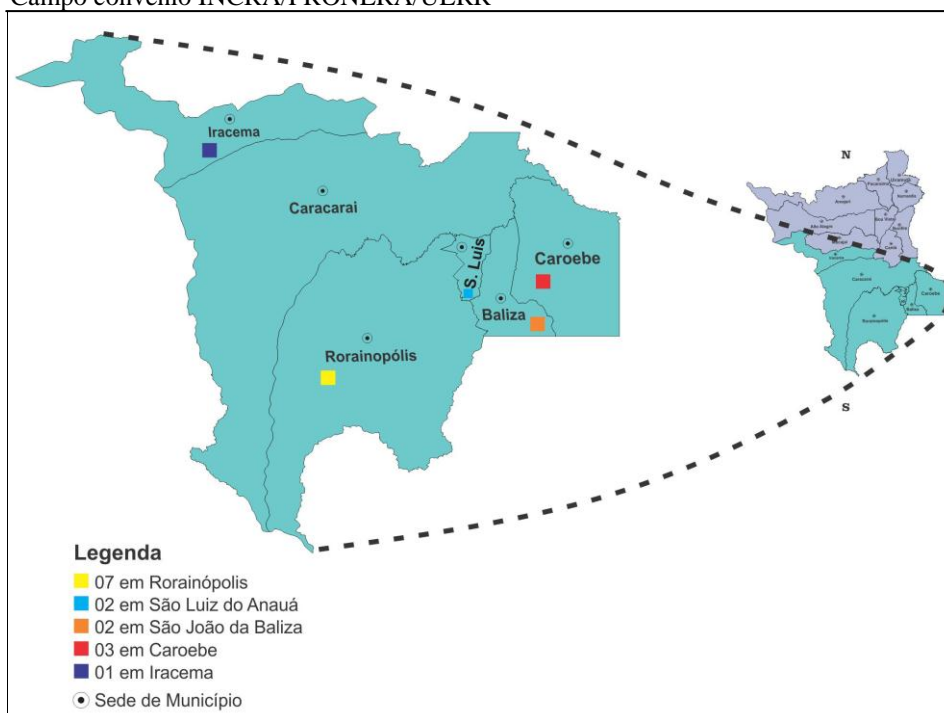
A Divisão de Ordenamento da Estrutura Fundiária, que atua no gerenciamento e fiscalização de cadastro; Divisão de Obtenção de Terras e Implantação de Projetos de Assentamento com sua atuação no processo de seleção e homologação de famílias para o Programa da Reforma Agrária; Divisão de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento que aglutina as políticas públicas para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos e garante acesso aos créditos, bem como os serviços básicos de infraestrutura; Divisão Administrativa que gerencia os recursos humanos e apoia as demais divisões e uma Unidade Avançada, que fica localizada no município de Rorainópolis. A Superintendência Regional de Roraima tem atuação

em 12 municípios do estado, exceto os municípios de Uiramutã, Pacaraima e Normandia (RELATÓRIO DO INCRA, 2016, p. 8).

Não apresentaremos o perfil socioeconômico dos assentamentos rurais e os problemas estruturais existentes nas áreas de colonização em virtude do distanciamento do objeto. Direcionamos a análise para formação política dos PEGs pelo Pronera no sul de Roraima, apresentando a radiografia da atuação político-pedagógica dos PEGs nos diferentes municípios através da sistematização, coleta de dados e entrevistas realizadas, visto que a formação de professores do campo por meio do Pronera representa a territorialidade da Educação do Campo como espaço concreto de luta, ou seja, as “referências formativas e projeto educativo dos movimentos sociais enraizados da educação e da escola do campo” (GHEDINI, 2017, p. 111).

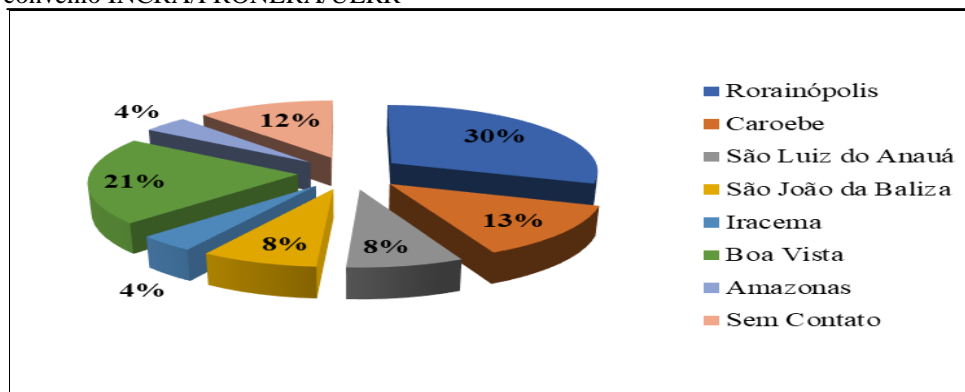
Considerando que a política do Pronera organizada pelos “[...] trabalhadores e educadores, mesmo em momentos de dificuldades no repasse dos recursos, as comunidades mobilizadas não pararam de trabalhar, aumentaram o grau de reivindicação e participação na luta pelo direito à escola, à educação” (ANDRADE et al., 2004, p 91), isso quer dizer que, a luta dos movimentos sociais pela Educação no Campo representa a garantia das referências históricas da institucionalidade ao processo de formação de professores do campo, já que ela se materializa como “[...] produção histórica levada a cabo por sujeitos reais que, no curso da vida, ao se organizarem na luta pelo campo, percebem a necessidade de lutar por uma escola capaz de responder aos desafios do seu tempo” (GHEDINI, 2017, p. 23). Desse modo, apresentamos através do Mapa 06 a localização e o percentual dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR nos municípios do sul de Roraima.

Mapa 6: Os PEGs no sul de Roraima do curso de especialização em+ Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR



Fonte: Incra-RR (2019); Questionários aplicados (2020).

Gráfico 10: Percentual dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR



Fonte: Questionários aplicados (2020).

Os dados do Gráfico 10 revelam que 63% dos PEGs formados pelo curso de especialização em Educação do Campo estão localizados no sul de Roraima, em áreas de assentamentos rurais, nos seguintes municípios: 30% em Rorainópolis; 13% em Caroebe; 8% em São Luiz do Anauá; 8% em São João da Baliza; 4% em Iracema; 21% em Boa Vista; 4% no Amazonas e 12% não obtivemos. Os resultados evidenciam que o processo de formação de professores do campo tem se tornando uma realidade, conforme Molina e Martins (2019) e os dados do PNERA (2015) ao exporem sobre os espaços ocupados pela política do Pronera. No caso de Roraima, em particular o curso de especialização em Educação do campo convênio

INCRA/PRONERA/UERR, os resultados revelam que houve mudanças no que se refere a garantir a permanência dos PEGs formados nos espaços rurais, constituindo-se a territorialidade da Educação do Campo, porque os resultados apontam que 63% dos PEGs estão atuando em áreas de reforma agrária.

Os territórios da Educação do Campo nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho, estão acima da mercadoria. [...] Luta de classes, desenvolvimento, diferenciação de territórios e projetos, identidades camponesas são referências fundamentais para compreensão dos princípios do Paradigma da Educação do Campo (FERNANDES, 2012, p.17).

De acordo com os autores Fernandes (2012), Molina e Martins (2019), Borges e Ghedin (2012), Antunes-Rocha, Martins e Martins (2012), Molina e Sá (2011) e Ribeiro (2013) os territórios do campo precisam das políticas de formação de professores, uma vez que os processos formativos representam a materialidade dos cursos de formação nos territórios do campo, contribuindo para ampliar a escolarização.

Corroboramos que o processo formativo dos professores do campo tem apresentado resultados importantes no que tange às transformações da escolarização em áreas de assentamentos rurais, tal realidade revela que o Pronera tem conquistado, dentro dos marcos do capital, um terreno fértil na disputa do poder político através da formação, ao constituir espaço para uma nova hegemonia capaz de pensar ações concretas de negação à ordem do tecido agrário capitalista. Porém, na concepção de Gramsci (2001) e Mészáros (2011) o poder da superestrutura na fabricação do consenso potencializa a capacidade sociometabólica do capital se reproduzir e manter formas de dominação. Desse modo, destacamos que a territorialidade da Educação do Campo representa um espaço em disputa pelo capital, em consequência disso os processos formativos também representam a manutenção da estrutura social do campo, o projeto educacional neoliberal ganha novo sentido, novas pedagogias, novas práticas educativas, formuladas pelos organismos internacionais e implementadas por instituições educacionais. A formação político-pedagógica dos professores do campo pelo Pronera, a partir do curso de especialização em Educação do Campo, precisa ultrapassar as tendências pós-modernas garantindo a superação das pedagogias liberais à serviço da educação burguesa, que se apresentam como educação crítica, mas estão alinhadas a ordem do capital.

4.4.2. Contradições do processo formativo dos PEGs pelo Pronera no sul de Roraima

Buscamos apresentar nesse tópico, a partir dos conceitos elementais do materialismo histórico, com base em Kosik (1976); Harnecker (1971); e Lefebvre (2010), compreender a essência do fenômeno, considerando as categorias totalidade, mediação e contradição, pois “[...] o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contente com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas, representações” (KOSIK, 1976, p. 20), dos depoimentos e entrevistas apreender as contradições do processo formativo dos PEGs pelo Pronera no sul de Roraima. Assim, traçamos como finalidade identificar as contradições da formação dos professores do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR, que atuam nas escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária. De acordo com Marx (2017) a “[...] contradição é o fato de que um corpo seja atraído por outro e, ao mesmo tempo, afasta-se dele constantemente” (MARX, 2017, p. 240).

Portanto, se por um lado, o processo formativo dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR representa a territorialização da Educação do Campo (MOLINA, MARTINS, 2019), por outro, representa uma formação dentro da ordem para ordem. Desse modo, há um conjunto de fatores ou múltiplas determinações que constituem o processo formativo do pensamento político sobre a realidade que apreenda a estrutura social sob os determinantes do capital, pois há uma “[...] aceitação inquestionável da subjugação permanente da imensa maioria da humanidade ao domínio do capital” (MÉSZÁROS, 2011, p. 194). Evidenciamos que o pensamento político dos PEGs apresenta uma concepção crítica à realidade, mas encontra-se nos marcos do capital, pois, não busca a raiz do fenômeno, não compreender a necessidade da superação desumanizadora do capitalismo, bem como dizia MéSZÁROS (2008), “[...] a reformulação significativa da educação é inconcebível sem correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25), pois:

Quanto à Educação do Campo vai além da formação escolar, busca também políticas públicas para que os povos tenham seus direitos garantidos (PEG 10).

A Educação do Campo tem um olhar crítico das questões sociais, visando desenvolver a educação em assentamentos rurais (PEG 05).

A Educação do Campo busca formar o homem do campo, contribuir com a formação das pessoas que vivem da agricultura (PEG 08).

Busca formar os sujeitos do campo relacionando a teoria e a prática, ou seja, estudos teóricos na universidade e estudos práticos a partir das vivências do campo (PEG 06).

[...] a gente discute muito com relação aos conceitos e aos conteúdos trabalhados tem que está relacionado ao campo e de certa forma ela tem que ser construída pelos sujeitos do campo, então a educação do campo ela traz isso, construída pelos sujeitos que vivem lá (PEG, 09).

A partir dos depoimentos dos PEGs organizamos alguns pontos sobre a formação política, considerando os seguintes aspectos: a) Concepção e fundamentos da Educação do Campo; b) Participação em movimentos sociais do campo; c) Compreensão das políticas sociais pelo Estado.

O primeiro ponto refere-se à concepção dos PEGs sobre Educação do Campo e à política do Pronera para formação de professores do campo, em razão disso a matriz curricular do curso apresenta os fundamentos teóricos, sociológicos e filosóficos da Educação do Campo (PROJETO DE ESPECIALIZAÇÃO, 2013), mas numa perspectiva pedagógica pautada no ecletismo e no professor reflexivo. Com relação à política do Pronera os PEGs são unânimes em sua defesa para formação de professores do campo, expondo que os direitos sociais dos povos do campo foram negados e agora foram conquistados, garantindo leis para melhorar as condições das escolas do campo, conforme expõe a fala dos PEGs:

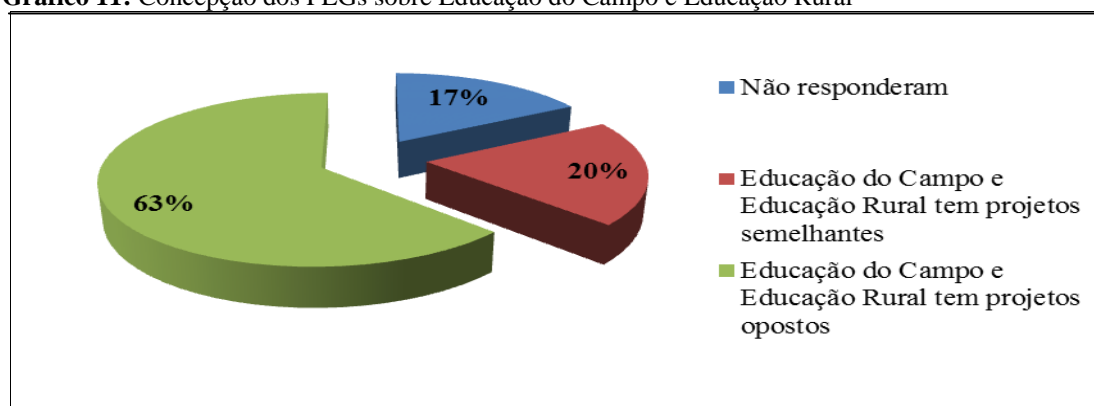
[...] acredito que esses cursos de formação, eu conheço como estudei pelo Pronera, esse programa que nos trouxe a especialização e os cursos de graduação e formação e como estudei pelo Pronera nos trouxe a especialização e também a primeira graduação. É que a gente, nos tenhamos uma educação do campo baseado nos conceitos da educação do campo, como o professor formado, com esse conhecimento histórico e que possa esta transformação essa realidade desses os sujeitos que vive lá, então essa política do Pronera traz uma maior consciência e transformação da realidade dos povos que vivem lá. Sim. No aspecto mais social, ter uma visão mais social, ter uma visão mais crítica da política em si, lutar contra essa desigualdade que temos em nosso país. Então o Pronera me possibilitou lutar, ter o conhecimento, ir buscando mais e luta contra essa desigualdade e está mais atuante dentro dos movimentos que lutam contra essas desigualdades (PEG 02).

[...] olha o curso do Pronera na verdade, porque na verdade tenho dois curso, a graduação e depois a especialização, eu já sabia que a especialização ela ia dá um suporte com um continuidade de aprendizado na minha formação, entoa a especialização foi um momento, foi muito importante pra mim, o estudo que a gente recebe ou melhor recebia do programa do Pronera, normalmente os professores

que se envolvia com o Pronera era pessoas que tinha compromisso com a educação do campo, entoa eles tinham clareza do que estavam fazendo, entoa para mim foi uma experiência muito boa, uma experiência que sustenta, sabe o meu trabalho (PEG 03).

O pensamento dos PEGs revela a contribuição do Pronera em seu processo formativo, principalmente no acesso à formação continuada, aos conhecimentos do mundo rural e sobre os princípios da Educação do Campo. No entanto, esse pensamento não apresenta nenhuma análise crítica à estrutura social do modo de produção capitalista como produtor das mazelas do campo e como a negação dos direitos sociais, assim como não compreende que o papel do Estado é operacionalizar as políticas públicas representando os interesses da classe dominante. Outro ponto apresentado refere-se à credibilidade da política do Pronera como instrumento capaz de garantir mudanças estruturais no âmbito educacional para além das condições objetivas do acesso à escolarização rural nas escolas do campo e à formação de professores em áreas da reforma agrária, uma vez que a autoconsciência da negação ao capitalismo é ponto de partido para emancipação política, visto que “[...] o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 79). Assim, apontamos a concepção de Educação do Campo e Educação Rural dos PEGs, bem como suas diferenças enquanto concepção de educação em territórios rurais, conforme apresenta o Gráfico 11:

Gráfico 11: Concepção dos PEGs sobre Educação do Campo e Educação Rural



Fonte: Questionários aplicados (2020).

Os resultados evidenciam que a concepção teórica dos PEGs formados pelo Pronera sobre a Educação do Campo e a Educação Rural revelam que 63% afirmam que são concepções diferentes e projetos de educação opostos, enquanto 20% afirmaram que representa na prática o mesmo projeto e 17% não responderam ou não opinaram. Na análise de Pires (2012) “[...] a educação rural foi criada pelo Estado para os sujeitos, num sentido

vertical, institucional sem que houvesse discussões sobre sua finalidade [...]” (PIRES, 2012, p. 89). A crítica de Pires (2012) sobre a Educação Rural é consenso em todos os autores que discutem a Educação do Campo, e que representam dois projetos completamente antagônicos em seus aspectos teóricos e práticos. As teses de Sandra Gadelha Carvalho, Helena de Abreu Freitas e Raqueline da Silva Santos argumentam sobre a crítica da escola rural e da Educação Rural como espaço permeado da reprodução ideológica dos valores dominantes da classe latifundiária brasileira, negando o direito à educação, à cultura, expondo sempre uma visão conservadora do espaço rural como um lugar atrasado, arcaico, caipira, cuja finalidade é o enquadramento dos sujeitos à estrutura agrária, mantendo as condições precárias e a desigualdade social no campo (CARVALHO, 2011; SANTOS, 2014; FREITAS, 2015).

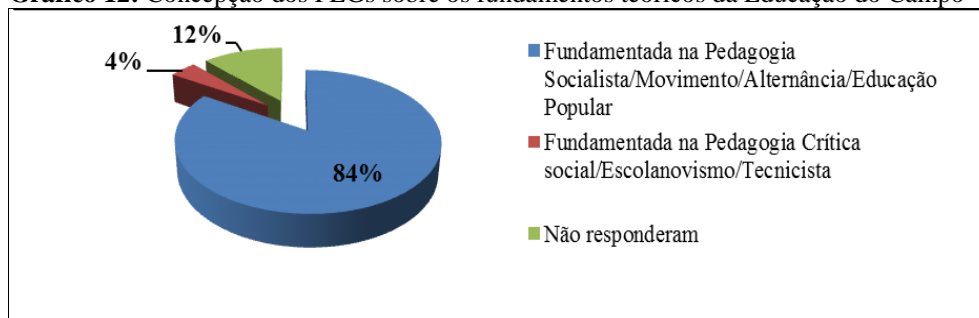
Em contradição à Educação Rural surge a Educação do Campo, em que, a luta dos sujeitos do campo exige outro modelo de educação nos territórios rurais, no qual a cultura, a história, a memória, os conhecimentos empíricos e o modo de produção passam a ter um protagonismo na construção dos currículos das escolas do campo.

A Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação. Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2012, p.149-150).

O posicionamento de Arroyo, Caldart e Molina (2012) expõe a concreticidade da concepção da Educação do Campo. No entanto, quando observamos a concepção dos PEGs do curso, os resultados se revelam confusos e dispersos, em que alguns apontam que não há diferença entre os dois conceitos representando o mesmo debate. Portanto, é preciso compreender essa contradição, visto que a primeira constitui a reprodução do pensamento dominante, enquanto a segunda busca romper com o pensamento pedagógico tecnicista das escolas e garantir uma educação crítica na luta pelos direitos dos povos do campo. Por fim, concluímos que a Educação do Campo, na concepção da maioria dos PEGs é oposta a Educação Rural e encontra-se limitada à luta por direitos e políticas públicas dentro dos marcos do capital.

Outro ponto abordado pelos PEGs refere-se à concepção teórica que fundamenta a Educação do Campo para formação de professores das áreas de assentamentos rurais. Os resultados revelam a concepção dos PEGs sobre seus fundamentos, conforme o Gráfico 12:

Gráfico 12: Concepção dos PEGs sobre os fundamentos teóricos da Educação do Campo

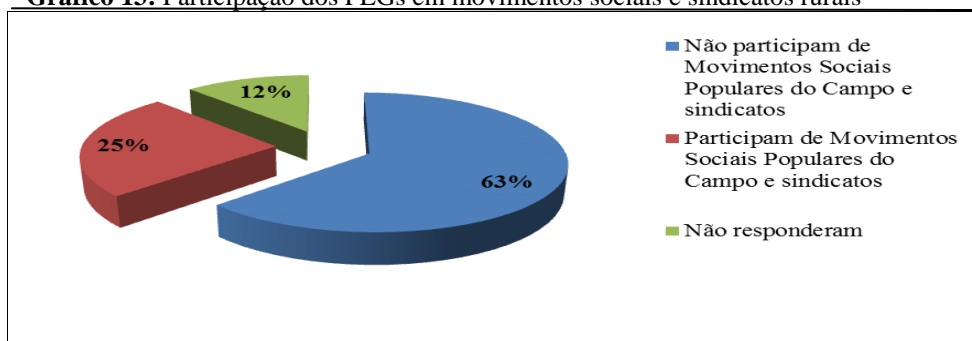


Fonte: Questionários aplicados (2020).

O Gráfico apresenta que 84% dos PEGs afirmam que a Educação do Campo tem como base teórica a Educação Popular, Pedagogia Socialista e a Pedagogia da Alternância, enquanto 4% revelam que está pautada na Pedagogia Crítico-Social e no Escolanovismo⁶ e 12% não responderam. Os resultados revelam que a maioria dos PEGs possui uma concepção teórica da Educação do Campo para formação de professores consolidada na Pedagogia da Alternância, Educação Popular e Pedagogia Socialista que têm suas raízes na cultura popular, nas experiências do trabalho e na luta de classe, ou seja, o posicionamento político dos PEGs se distancia da concepção pedagógica conservadora e liberal da educação. Aqui constatamos a contradição entre a concepção sobre os fundamentos teóricos da Educação do Campo e os depoimentos sobre a formação político-pedagógica dos PEGs, revelando uma formação na perspectiva da identidade cultural dos sujeitos do campo e na identidade da formação docente.

O segundo ponto analisado refere-se à participação dos PEGs em movimentos sociais do campo, considerando a articulação entre o espaço social rural e o processo formativo dos professores. Os resultados revelam que os PEGs do sul de Roraima têm pouca participação em movimentos sociais e sindicatos rurais, conforme o Gráfico 13:

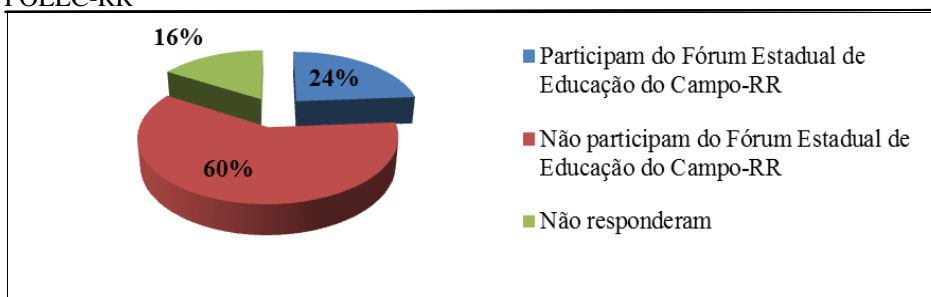
⁶ De acordo com Saviani (2019) a Pedagogia Nova teve como escopo o ideário escolanovista, cingindo-se as suas principais manifestações surgidas na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil seus ideais foram representados por Lourenço Filho através do movimento de renovação didática no final do século XIX (SAVIANI, 2019, p. 202).

Gráfico 13: Participação dos PEGs em movimentos sociais e sindicatos rurais

Fonte: Questionários aplicados (2020).

Os resultados evidenciam que o quantitativo de PEGs que participam ativamente dos movimentos sociais do campo é muito pequeno, uma vez que vivenciamos um momento de retrocessos e retiradas de direitos da classe trabalhadora, isto é, constatamos que apenas 25% dos PEGs participam ativamente de movimentos sociais do campo, enquanto 63% dos PEGs afirmaram não ter participação e 12% não responderam. Destacamos como eixo central a teoria da organização política como construção da consciência de classe e da compreensão crítica da capacidade orgânica do capital, pois os movimentos sociais de massa representam a vanguarda da revolução, “[...] sem os partidos e movimentos nunca haverá educação socialista das massas, e, portanto, nunca haverá movimento socialista” (BOGO, 2008, p. 382). A realidade revela que a efetividade na organização política, na militância, nos movimentos de base popular está relacionada à compreensão da dinâmica de dominação do capital sob as formas de expropriação da classe trabalhadora e apropriação da teoria revolucionária.

Outro ponto abordado sobre a organização política na luta pela Educação do Campo em Roraima nas áreas de assentamentos rurais refere-se à participação ativa no FOEEC. O Gráfico 14 expõe sobre a participação dos PEGs:

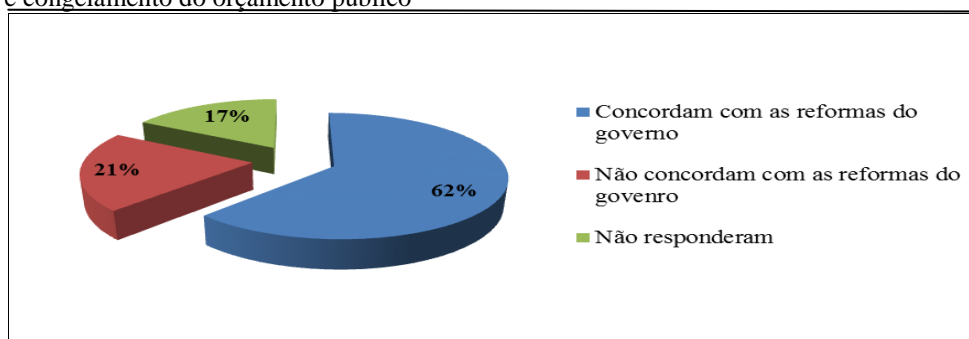
Gráfico 14: Participação dos PEGs no Fórum Estadual da Educação do Campo – FOEEC-RR

Fonte: Questionários aplicados (2020).

Os resultados mostram que 60% dos professores não participam do FOEEC, enquanto 24% afirmam que participam ativamente das atividades e reuniões, enquanto 16% não responderam. O resultado expõe de forma concreta o distanciamento dos PEGs formados pelo Pronera que não estão envolvidos em movimentos sociais da Educação do Campo e em organizações políticas. Na opinião de Bogo (2008) professores engajados em movimentos sociais constituem elementos práticos no enfrentamento à ordem, pois “[...] é preciso pensar concretamente não somente em termos anticapitalistas, mas em termos de socialismo – revolucionário – para se organizar concretamente o processo [...]” (BOGO, 2008, p. 434). De acordo com Gohn (2015) é fundamental a participação em movimentos sociais para a formação política dos sujeitos do campo, já que o espaço amplia os horizontes da luta política e do fortalecimento de ações táticas para garantir as condições objetivas da classe trabalhadora.

O terceiro ponto refere-se à compreensão do papel da política do Estado e os impactos no tecido social agrário, principalmente à formação de professores do campo. A esse respeito, destacamos a concepção crítico-reprodutivista sobre “[...] o caráter crítico da articulação com os condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista, os críticos reprodutivistas têm dificuldades em dar conta das contradições [...]” (SAVIANI, 2011, p. 61), ou seja, a análise de Saviani (2011) expõe o pensamento dos PEGs sobre a concepção das políticas sociais operacionalizadas pelo Estado, apresentado sobre as reformas pelo governo, entre elas, a previdenciária, a trabalhista e o teto de gastos, conforme revela o Gráfico 15:

Gráfico 15: Concepção dos PEGs sobre as reformas do governo: previdência, trabalhista e congelamento do orçamento público



Fonte: questionários aplicados (2019/2020).

Os resultados revelaram que a maioria dos PEGs são favoráveis às reformas realizadas pelo Estado, ou melhor, quando perguntados sobre a importância das reformas, tais como, o

congelamento dos gastos públicos, reforma da previdência e reforma trabalhista, 62% concordam com as reformas, enquanto 21% discordam totalmente e 17% não responderam ou não conheciam sobre o assunto.

Constatamos que a maioria dos PEGs não compreende a lógica do Estado mínimo e seus impactos na Educação do Campo e na formação de professores do campo, visto que está alinhada à plataforma neoliberal e ao metabolismo da reprodução do capital. Para analisar tal afirmação, recorreremos a Neves (2010) e Fontes (2010) sobre a capacidade orgânica dos aparelhos privados de hegemonia na fabricação do consenso dos trabalhadores da educação para manutenção da ordem social, definida como nova pedagogia da hegemonia e as estratégias do capital para educar para o consenso.

A nova pedagogia da hegemonia e sinônima do exercício da dominação nos anos finais do século XX e anos iniciais do novo século, estabelecida nas formações sociais centrais e dependentes, sendo que sua efetividade decorre da legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de *novos intelectuais orgânicos do capital* responsáveis por sua difusão. Uma das principais características do bloco histórico que se forma a partir da nova pedagogia da hegemonia, envolvendo a formulação de novas teorias, a formação de novos intelectuais orgânicos e a difusão pedagógica dos novos consensos, e o realinhamento ideológico de teóricos e de forças políticas nas relações sociais e de poder. Esse realinhamento sugere que, com a "crise do marxismo", a "morte do socialismo" e a "insuficiência da perspectiva neoliberal", o futuro da política estaria localizado num plano que vai além das formas clássicas "esquerda" e "direita". A aposta mais significativa da nova pedagogia da hegemonia e o complexo movimento concomitante de criação de novos sujeitos políticos, coletivos, de reconversão dos antigos sujeitos políticos coletivos e de desorganização da visão crítica ao capitalismo para a construção do novo consenso (NEVES, 2010, p.25).

O posicionamento de Neves (2010) revela como o capital vai construindo elementos no âmbito da educação e da formação de intelectuais, isto é, promove a difusão de novas relações sociais, concepção de mundo e prática política adaptável à estrutura orgânica do capital, sedimentando o tecido social para o consenso comum. Desse modo, uma matriz formativa contra-hegemônica para formação de professores do campo entra em conflito com o Estado Ampliado e os aparelhos hegemônicos que reproduzem a estrutura social, já que o pensamento de uma época é o pensamento da classe dominante.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios

de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante (MARX, ENGELS, 1998, p.55-56).

Aliado a isso, a precarização das condições objetivas, as dificuldades do trabalho pedagógico nas escolas do campo, a política de valorização profissional e a ausência de investimentos públicos conduzem para o estranhamento da real-concreto. Tal fato pode ser evidenciado pelos PEGs ao relatarem as dificuldades encontradas na realização do curso e nas escolas do campo, em que percebemos que a maioria acredita nas políticas públicas promovidas pelo Estado para promover mudanças estruturais no campo. No entanto, as contradições são reveladas ao indagarmos sobre as principais dificuldades do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR, conforme apresenta o Quadro 17:

Quadro 17: Dificuldades dos PEGs do curso de Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR

| |
|--|
| Infraestrutura física das escolas |
| Unidade e articulação entre teoria e prática |
| Realização das atividades práticas nas escolas |
| Maior formação teórica. |
| Transporte escolar |
| Alimentação nos cursistas |
| Aplicação das atividades no tempo da comunidade |
| Diálogo com os movimentos sociais do campo |
| Condições das vicinais nos municípios |
| Metodologias inovadoras |
| Práticas pedagógicas diferenciadas |
| Distância da família durante a realização do curso |

Fonte: Questionários aplicados (2020).

Os PEGs revelaram as dificuldades encontradas na realização do curso, tais como: infraestrutura das escolas, articulação entre teoria e prática, diálogo com os movimentos sociais, práticas pedagógicas, transporte escolar, condições das vicinais, atividades no tempo da comunidade e alimentação dos cursistas. Os problemas apresentados pelos PEGs são considerados conjunturais, pois estão relacionadas às áreas de reforma agrária e às condições de realização do curso pelo Pronera.

Por fim, os resultados apresentam as contradições na formação política dos PEGs pelo Pronera, considerando dois aspectos: O primeiro é a formação docente caracterizada pelo estranhamento político do real-concreto e o segundo refere-se à formação política do PEGs nos marcos do capital. Com relação ao primeiro ponto, trazemos à luz de Marx (2010), o conceito de estranhamento é a perda do objeto de seu produtor, a separação da criatura do criador (MARX, 2010; SAVIANI, 2011), ou seja, o produto elaborado pelo sujeito passa a dominá-lo tornando-se sujeito, e o sujeito torna-se coisa.

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio (MARX, 2010, p.81).

Nas palavras de Marx (2010) o produto do trabalhador se torna algo externo a ele e, portanto, o produto passa a determinar o produtor. Em outras palavras, a formação docente e o trabalho pedagógico realizado para o professor tornam-se um produto estranhado do seu trabalho, em outros termos, o resultado do seu trabalho – o produto – passa a fazer parte de uma estrutura social dominante reproduzindo a ordem que se materializa num instrumento em potencial de controle no processo formativo e na sua ação política no espaço escolar.

O segundo refere-se à formação política dos PEGs nos marcos do capital, que de acordo com Mézáros (2011), na sociedade de classe não é possível garantir a emancipação humana na sua totalidade plena, isso, porque “[...] o processo de autoemancipação do trabalho não pode restringir ao âmbito da política, pois o Estado moderno é entendido como uma estrutura política compreensiva de mando do capital [...]” (MÉSZÁROS, 2000, p. 18). Dessa forma, a formação política dos PEGs apresenta um caráter crítico, no sentido de reconhecer os direitos dos povos dos campos, o dever do Estado como responsável pela educação pública e da Educação do Campo para os territórios rurais, mas dentro dos limites estabelecidos pela ordem burguesa, ou seja, coloca a luta da escola do campo na fronteira dos direitos e das políticas públicas, porque “[...] situar no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania, o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana [...]” (ARROYO, 2012, p. 72). O posicionamento de Arroyo (2012), quanto à concepção dos PEGs, se distancia da centralidade do debate da luta

de classe, da negação do capital como forma dominante e determinante da estrutura social e de uma educação radicalmente socialista.

Os dois fatores encontram-se interligados, tanto à formação docente relacionada ao processo de estranhamento do real, quanto à formação política do PEGs nos marcos do capital. Por um lado, a luta pelas condições objetivas da classe trabalhadora como forma de garantir a materialidade da luta de classe, por outro, a urgência de um projeto alternativo para superação do capital. Para Marx (2017, p. 80) “[...] o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão, o trabalhador torna-se uma mercadoria tão mais barata, quanto mais mercadoria cria [...]”, isto é, uma formação que não seja capaz de expor as entranhas do capital, também não é capaz de garantir uma formação além dessa realidade. Os depoimentos revelam que a concepção política dos PEGs através do Pronera sobre a Educação do Campo encontra-se alinhada à crítica liberal do projeto patronal e sua hegemonia burguesa, mas sem superá-la, pois,

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta ao trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. A relação imediata do trabalho com seus produtos é a relação do trabalhador com os objetos de seu produto (MARX, 2010, p.82).

Marx (2010) apresenta a relação contraditória do trabalhador com os objetos produzidos pelo seu próprio trabalho, a alienação do real e o estranhamento do mundo externo, no qual, o produto definido por Marx (2004) é a objetivação, em que, são utilizados os meios (mãos), a ação humana (trabalho) e a ideação (pensamento) numa relação mediada pela natureza na produção do objeto. Utilizamos a concepção marxiana no processo de formação dos professores do campo para compreensão da realidade nas escolas do campo dentro da sociedade burguesa, em que a força do trabalho docente funciona nos marcos do capital operacionalizado pelo Estado, cuja função é reproduzi-la, dentro dos seus limites, quer dizer, permite uma formação crítica reconhecendo o direito à educação no campo, mas nega o processo formativo como ferramenta concreta de ação política destinada para sua liberdade plena e emancipação humana na sua totalidade.

O Estado exerce uma tarefa educativa aos sujeitos do campo para o conformismo através do “[...] aparelho econômico de produção, do consenso passivo e da colaboração em

torno de sua hegemonia [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 23), ou seja, a hegemonia burguesa utiliza as políticas sociais para garantir a submissão das classes subalternas, naturalizando o real.

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida (GRAMSCI, 1999, p.114-115).

Para Gramsci (1999) e Marx (2004) as forças coercitivas da classe dominante sobre os processos formativos da classe trabalhadora, ora utilizam os mecanismos de estranhamento do real, ora utilizam os mecanismos coercitivos. Desse modo, a formação política dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo realizado pela política do Pronera encontra-se pautada em um *modus operandi* nos marcos do capitalismo brasileiro, ou seja, as relações sociais objetivas e os valores ideológicos determinam as formas de pensar sobre a realidade concreta, bem como seu estranhamento, pois “[...] o estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir [...] quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador” (MARX, 2010, p. 82), determinando os limites da consciência política.

4.4.3. Os limites da formação política dos PEGs pelo Pronera no sul de Roraima

A crise estrutural do capital e as contradições sociais do capitalismo à luz de Mészáros (2011) constituem os limites da formação política e as fronteiras para sua superação, porque ele “[...] ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depare, adotando até formas de controle mais surpreendentes e intrigantes e funcionalmente híbridas [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 103).

A formação de professores do campo pelo Pronera no sul de Roraima revela que o processo formativo da docência em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária tem ganhado espaço dentro das estruturas do capital, conforme os dados do relatório do PNERA (2015), a cartografia da formação de formadores do campo e as experiências das Licenciaturas da Educação do Campo no Brasil exposta por Molina e Martins (2019). Isso desponta a materialidade da formação para educadores, instituição de direitos, políticas para o

campo, “[...] aprofundamento teórico e reflexão crítica sobre as próprias práticas [...]” Molina, Martins (2019, p. 17) para formação continuada nos territórios rurais.

À luz dos teóricos marxistas, considerando os elementos do materialismo, como também estrutura social, historicidade, contradição, luta de classe, totalidade, particularidade e mediação, extraímos do objeto, através das entrevistas, as categorias identificadas nos depoimentos dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo INCRA/PRONERA/UERR, apontando o processo formativo nos limites do capital e alinhado ao ideário da pós-modernidade, conforme expõe o Quadro 18:

Quadro 18: Depoimentos dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR localizados no sul de Roraima

| Municípios Sul de RR | Atuação | Área rural | Categorias extraídas do objeto por meio das entrevistas e questionários sobre a formação dos PEGs pelo Pronera | | | | |
|---|------------------------------|---|--|--|--|--|--|
| | | | Educação do Campo como direito | Crítica aos problemas conjunturais | Políticas Públicas como dever do Estado | Formação para identidade docente | Ampliação da escolarização/formação no campo |
| Rorainópolis São Luiz do Anauá Caroebe São João da Baliza Iracema | Professor da Educação Básica | Anauá Integração Jatapu Luisão Campos Novos | <p>[...] ela traz uma perspectiva de transformação, né, que o homem do campo, que ele possa estudar e viver no campo, é uma perspectiva que traz diferente da educação rural [...] (PEG 01).</p> <p>[...] é específica para as populações do campo, caiçaras, coletores, ribeirinhos, vários sujeitos [...] ela se diferencia da educação rural, no sentido que é levada para os sujeitos do campo como direito social [...] (PEG 03).</p> <p>[...] homens do campo que visa à formação e busca valorizar no que diz a respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo e que mobilize as atividades campesinas abrangendo toda família, bem como estratégias para o desenvolvimento sustentável[...] (PEG 04)</p> <p>[...] formação específica ao homem do campo[...] (PEG 05)</p> <p>[...] valorização da cultura dos sujeitos do campo, valoriza os conhecimentos e a diversidade dos sujeitos do campo [...] (PEG 06)</p> | <p>[...] o professor compreende os problemas do campo sobre educação[...] (PEG 01).</p> <p>[...] Aprende os conceitos, teorias e prática sobre a realidade do campo[...] (PEG 02)</p> <p>O campo apresenta condições precárias e falta de professores formados nas escolas do campo [...] (PEG 04)</p> <p>[...] aquele pensamento de Paulo Freire, não pensa somente no papel docente, mas que mundo você vive, o que o mundo está trazendo de mal trato[...] (PEG 05)</p> | <p>[...] Busca garantir melhores condições de vida para os trabalhadores do campo [...] (PEG 01).</p> <p>O Estado precisa garantir as políticas públicas[...] (PEG 02)</p> <p>São resultados das pressões dos movimentos sociais [...] (PEG 03).</p> <p>[...] resolver os problemas que existem no campo [...] (PEG 04)</p> <p>[...] visa promover projeto de desenvolvimento nos assentamentos rurais [...] (PEG 05)</p> <p>[...] é preciso cobrar do Estado políticas para o campo que atendem as nossas necessidades [...] (PEG 06)</p> | <p>[...] é importante aprender os saberes e identidade docente do campo [...] (PEG 01)</p> <p>[...] é preciso conhecer a identidade dos sujeitos em diferentes territórios rurais [...] (PEG 02).</p> <p>A prática do professor precisa conhecer a identidade docente [...] (PEG 03).</p> <p>[...] aprender os conhecimentos específicos sobre o campo [...] (PEG 04)</p> <p>[...] a identidade profissional no campo [...] (PEG 04)</p> <p>Formação para identidade pedagógica docente diferente do ensino na cidade [...] (PEG 05)</p> <p>[...] garante formação sobre a realidade dos sujeitos do campo e suas necessidades educacionais [...] (PEG 06)</p> | <p>[...] Garante uma formação crítica sobre o campo [...] (PEG 01)</p> <p>[...] Contribuiu para educação do campo [...] (PEG 02).</p> <p>[...] Contribuído para ampliar os conhecimentos do homem do campo [...] (PEG 03).</p> <p>[...] Trouxe um olhar crítico as questões sociais na formação do professor para trabalhar nas escolas do campo[...] (PEG 04).</p> <p>[...] garantiu formação entre o TU e TC sobre a realidade dos sujeitos do campo [...] (PEG 05).</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas e depoimentos dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR.

Com base nos depoimentos sobre o processo formativo docente, a partir da formação dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo no sul de Roraima extraímos algumas categorias que se constituem no ideário das tendências da pós-modernidade e se materializa na compreensão da luta política no âmbito da democracia liberal burguesa. Constatamos que a fala dos PEGs se constituiu nos limites do capital, pois se caracteriza na apropriação de instrumentos formativos que não ultrapassam a possibilidade de uma educação radical e profunda rumo à alternativa de superação à lógica do capital (MÉSZÁROS, 2007), uma vez que, a matriz do curso não apresentou estudos teóricos sobre a relação entre capital e educação. Evidenciamos nas entrevistas do PEGs do sul de Roraima as seguintes categorias: a defesa a Educação do Campo como direito; a crítica aos problemas conjunturais do campo; a luta por políticas públicas como dever do Estado; e a formação para a identidade docente e identidade do campo. À luz de Mézszáros (2008) constatamos que o processo formativo da política do Pronera promoveu à formação político-pedagógica direcionada a garantia das condições objetivas dos professores do campo, bem como, acesso a formação, a realidade das escolas do campo e as dificuldades educacionais, mas sem promover automudança dos sujeitos na luta pela construção de uma prática para além das fronteiras da pós-modernidade.

Em outras palavras, constatamos a contribuição da formação docente pela política do Pronera no que se refere à apropriação dos elementos formativos da luta e defesa da Educação do Campo nos marcos da democracia liberal burguesa e nos limites do capitalismo brasileiro. Para Mézszáros (2008) a natureza do capital produz a total incapacidade das condições objetivas da classe trabalhadora e de uma educação capaz de transcender suas fronteiras, sendo que, os processos formativos docentes se adaptam às suas estruturas de funcionamento orgânico, pois “[...] as utopias educacionais anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivesse de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sociometabólica [...]” Mézszáros, (2008, p. 26), pois, a educação é via de mão dupla que, ao constituir a manutenção da ordem social, é ao mesmo tempo o instrumento pelo qual os indivíduos podem se apropriar de seus determinantes.

A assertiva de Mézszáros (2008) revela que a formação docente se torna uma ferramenta em potencial quando apreende a estrutura do capital, visto que, as experiências do curso de residência agrária pelo Pronera, permitem compreender as situações concretas nos assentamentos rurais, bem como os problemas setoriais, conjunturais da educação e o papel da universidade como instituição produtora de conhecimento, porém, não garante “[...] a teoria crítica do capital e seus mecanismos de dominação, exploração da força de trabalho e a teoria do estranhamento, que expressa à própria natureza do capital [...]” (ALVES, 2007, p. 19). De

acordo com nossa análise há três pontos importantes sobre o processo formativo: a) o papel da Pós-Graduação da Residência Agrária na universidade pública; b) o perfil da formação e atuação política dos PEGs na pós-graduação; c) a produção e difusão dos conhecimentos sobre os territórios camponeses no âmbito da Pós-Graduação, com base nos fundamentos da educação estruturados na contra-hegemonia (BORGES, 2015; CALDART, 2004). A educação é a ferramenta capaz de transcender a autoalienação do trabalho docente.

O conceito para além do capital é inerentemente concreto. Ela tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e, portanto, permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade (MÉSZÁROS, 2008, p.62).

Aliado ao posicionamento de Mézáros (2008), Santos (2017, p.36) afirma que o capital se reproduz no campo por meio do agronegócio, uma vez que:

No âmbito do sistema do capital e no caso do campo, subjugado à hegemonia do modelo e da tecnologia associada ao agronegócio, o processo formativo encontra-se capturado por suas leis. Encontra-se sociometabolizado, porque produtor de riqueza social, ou seja, nada que diga respeito à produção de riqueza está imune à configuração do capital.

Para Mézáros (2008) e Santos (2017) a formação de professores do campo precisa compreender os determinantes das forças produtivas do capital, tornar-se um conjunto de conhecimentos concretos e abstratos, objetivos e subjetivos construídos sistemicamente, visto que toda ação pedagógica é política, mas pode ser também instrumento de legitimação da ordem (SAVIANI, 2011). Portanto, a formação docente não é capaz de compreender o capital como organismo de reprodução social que determina os processos educacionais fabricando o “[...] fetichismo social, tanto em sua dimensão objetiva, quanto em sua dimensão subjetiva” (ALVES, 2007, p. 50). O sujeito cognoscente (professor em formação) torna-se estranho ao mundo concreto e aos aspectos ideológicos, que são naturalizados, definidos por Marx (2017) como “[...] estranhamento do produtor do seu produto” (MARX, 2010, p. 83). A esse respeito:

A manutenção do domínio do capital sobre a sociedade é a perpetuação – e a internalização – do sistema de valores profundamente iniquo, que não permite contestar a autoridade do capital, que determina o que pode ser considerado um

rumo aceitável de ação dos indivíduos que querem ser aceitos como normais, em vez de desqualificados por comportamentos reformistas (MÉSZÁROS, 2011, p. 271).

Ao considerar o pensamento de Mészáros (2008, 2011) e a concepção marxiana:

Até aqui examinamos o estranhamento, a exteriorização do trabalhador sob apenas um dos seus aspectos, qual seja, a sua relação com os produtos do seu trabalho. Mas o estranhamento não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva [...] examinamos o ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com ato da produção no interior do trabalho. Esta relação é a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma (atividade) estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração (MARX, 2010, p. 82-83).

Para Marx (2010) o resultado do trabalho é o ato da produção, a atividade produtiva e o objeto produzido. Com relação ao estranhamento do trabalho Marx (2010) define como um produto que lhe domina e controla, e como atividade que lhe causa angústia, sofrimento e impotência. O produto do seu trabalho não lhe pertence, mas pertence a outro ser humano. Com relação ao trabalho docente, essa realidade se materializa no currículo, que está a serviço de uma estrutura social e se distancia da realidade educacional e das condições objetivas do professor, tornando-se estranha, não pertencente a ele, mas é determinada pela estrutura social.

À luz de Marx (2017) constatamos que os documentos oficiais da Educação do Campo, a matriz curricular do curso de especialização em Educação do Campo e a formação docente dos PEGs formados pelo Pronera convênio INCRA/PRONERA/UERR garante o arrefecimento das contradições entre capital e trabalho, uma vez que, elimina qualquer mudança educacional radical as margens do capital, principalmente frente a ofensiva burguesa no campo. Portanto a realidade revela que materialidade da formação político-pedagógica dos PEGs no sul de Roraima encontra-se nos limites no capitalismo brasileiro.

Desse modo, evidenciamos que a concepção político-pedagógica dos PEGs e princípios formativos da matriz curricular encontram-se exteriorizados, estranhados da realidade e em contradição, visto que, por um lado, se apropriam dos princípios formativos da Educação do Campo na luta por direito e para cidadania, por outro, está constituído no ecletismo pedagógico e na pós-modernidade, visto que, a natureza formativa entre os teóricos que advogam as tendências pós-modernas é negar a explicação da totalidade dos fenômenos e

retirar do debate qualquer projeto de superação da sociedade de classes. Ou seja, as teorias pós-modernas não se apropriam dos determinantes do sistema de produção, da relação entre o capital e trabalho, da luta de classe, do controle ideológico da estrutura social e da relação indissociável entre o modo de produção capitalista e a formação de professores do campo para as escolas em áreas de reforma agrária. Com base nos depoimentos sobre a formação política dos PEGs, a partir do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR, apresentamos no Quadro 19 o processo formativo nos limites do capital extraído com base nas falas dos PEGs:

Quadro 19: Constatação do processo formativo dos PEGs nos limites do capital

| Constatamos a partir das falas do PEGs do curso de Educação do Campo que: |
|--|
| a) Os PEGs se reconhecem como classe trabalhadora, mas identificamos o distanciamento da organização e militância política como formação da consciência de classe, isto é, o engajamento no movimento organizativo de luta e enfrentamento às contradições sociais da sociedade burguesa, colocando a identidade da formação docente e a identidade dos sujeitos do campo como elemento central do processo pedagógico; |
| b) Os PEGs reconhecem a importância da construção do Projeto Popular do Campo e de um Projeto de Escola do Campo como mudanças objetivas na realidade das escolas do campo, mas não compreendem a materialidade do processo de dominação do capital agrário brasileiro e seus determinantes; |
| c) Os PEGs reconhecem que é dever do Estado garantir educação funcionando como operador de políticas públicas de formação, mas não percebem como mantenedor do tecido social capitalista, uma vez que não promovem políticas de valorização da carreira docente, reestruturação física das escolas e materiais didático-pedagógicos. Não compreendem a intencionalidade do aparelho estatal em promover fragilidades das condições objetivas e materiais para reprodução da vida dos professores, contribuindo para o distanciamento da formação político-emancipatória e o arrefecimento da luta de classe; |
| d) A formação política dos PEGs se aproxima ao ecletismo pedagógico, do professor reflexivo e ao ideário dos autores que advogam as tendências pós-modernas, se distanciando de uma formação constituída na unidade teoria-prática da hegemonia camponesa e de base popular, visando um projeto de transformação radical da estrutura social; |
| e) O projeto do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR para formação continuada se distancia da formação política contra-hegemônica, constituindo-se na luta pela garantia das condições objetivas dos PEGs nas áreas de reforma agrária, mas sem compreender os limites das teorias pós-modernas na necessidade de superação da sociedade de classes; |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas entrevistas (2020).

Evidenciamos através dos depoimentos dos PEGs que o processo formativo dos professores do campo por meio do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR no sul de Roraima tem se materializado nas fronteiras do capitalismo, uma vez que, a matriz curricular não apresenta os fundamentos epistemológicos da Educação do Campo, não discute a relação entre a formação de professores e a crise estrutural do capital e aproxima dos autores que advogam em defesa das teorias pedagógicas ecléticas. Desse modo, para corroborar com o Quadro 19 expomos as falas dos entrevistados a concepção político-pedagógica sobre a compreensão da Educação do Campo, que se

materializa no âmbito dos direitos sociais aos povos do campo e do dever do Estado como promotor de políticas sociais, uma vez que, em nossa compreensão representa também a correlação de forças entre capital e trabalho. A esse respeito, os depoimentos revelam que,

O Pronera trouxe essa consciência, te traz essa vontade de transformar e mudar essa realidade e para isso é preciso que você tenha conhecimento, é preciso que você leia, você já tem uma consciência de causa, o que precisa esse conhecimento teórico com a prática. Então o Pronera traz isso (PEG 03).

É que a gente, nós tenhamos uma educação do campo baseado nos conceitos da educação do campo, como o professor formado, com esses conhecimentos históricos e que possa estar transformação essa realidade desses os sujeitos que vive lá, então essa política do Pronera traz uma maior consciência e transformação da realidade dos povos que vivem lá (PEG 05).

Na verdade o conceito de Educação do campo para mim, ele é um pacote de políticas públicas, porque pra mim educação do campo, conceito verdadeiro, é uma política é.. que atenda o povo, a população que escolheu e mora no campo e que precisa viver no campo, porque hoje não vive, sobrevive, então por isso eu digo que educação do campo, no meu conceito é um pacote de política públicas (PEG 06)

A educação do campo ela se diferencia da educação rural., no sentido que é levada para os sujeitos do campo, e quando educação do campo é pensada no campo dentro do território onde residem os sujeitos e as pessoas do campo [...] desde que tenham a identidade dos sujeitos a que foram pensadas e a formação da identidade docente. (PEG 02)

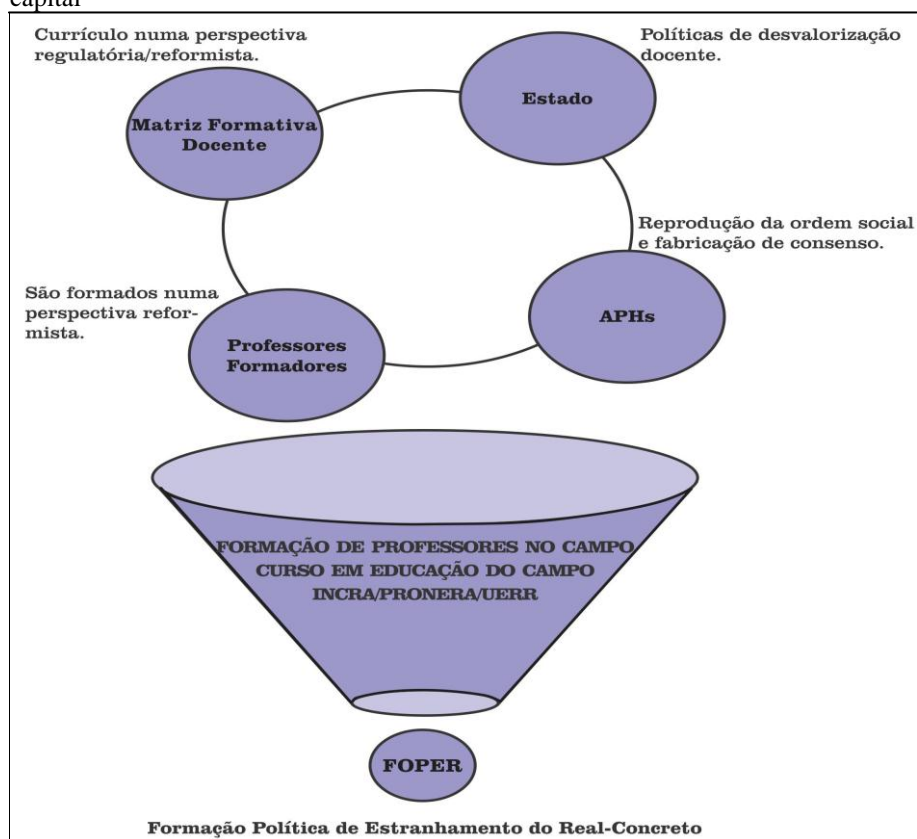
As políticas públicas elas vem para dá as condições para aqueles sujeito sem outro momento não teriam oportunidade. Se elas não tiver essas políticas, o trabalhador do campo não teria acesso devido as condições em vivem melhor (PEG 01).

À luz de Marx (2017) e Mészáros (2008) ao analisarem a natureza do capital com seus determinantes aos processos sociais e a educação, consideramos que a política do Pronera para formação de professores, a partir da investigação do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR na formação de professores do campo em áreas de reforma agrária, expõe concretamente as contradições e limites do processo formativo no campo: De um lado, revela a defesa da Educação do Campo como ação estratégica na compreensão dos elementos teóricos básicos e na luta pelas condições objetivas dos professores do campo em áreas de reforma agrária tendo acesso ao mínimo de direitos sociais básicos; Por outro, se materializa nos limites do capital, uma vez que, não propõe garantir a apropriação dos parâmetros estruturais do latifúndio, bem como, a natureza do desenvolvimento do capitalismo brasileiro e a necessidade de superação do estágio de subdesenvolvimento inerente a órbita da economia interna ao imperialismo.

Considerando a formação de professores do campo, a partir da análise do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR, evidenciamos a

luz de Marx (2017), Mészáros (2011), Gramsci (2001) e Kosik (1976) as categorias extraídas da realidade concreta são constituídas sob ótica das múltiplas determinações do real. Desse modo, outros elementos da totalidade, tais como: as políticas públicas do Estado, a ideologia burguesa, a matriz curricular do curso, o processo histórico e os Aparelhos Privados de Hegemonia (FONTES, 2010) constituem a força motriz para o processo da formação de professores do campo nos limites da ordem do capital sem ultrapassar as fronteiras das pedagogias liberais (MARTINS, DUARTE, 2010). Assim, apresentamos na Figura 11 esses determinantes:

Figura 11: Múltiplas determinações da formação política docente nos limites do capital



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A Figura 11 apresenta 04 elementos centrais que determinam a formação docente nos marcos do capital, tendo como resultado o que denominamos de *Formação Política de Estranhamento do Real* – *FOPER*. Assim, destacamos: o Estado como regulador social a serviço da ordem; a matriz curricular numa perspectiva eclética, professor reflexivo e pedagogia do aprender a aprender; os professores formadores sem produção no viés do

materialismo e sem os estudos dos determinantes do capital para a educação; os Aparelhos Privados de Hegemonia na fabricação do consenso social.

Portanto, constatamos que a formação dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR, seja nos aspectos formativos, na matriz curricular e no posicionamento político dos PEGs, encontram-se nos limites do capital, uma vez que, se distanciou da simbiose entre o sistema de produção capitalista e a educação que, estabelece as fronteiras da formação política nos territórios do campo. Desse modo, a compreensão do metabolismo do capital com seus tentáculos de dominação, tal qual a exteriorização dos fatores que produzem os problemas estruturais, os mecanismos de cooptação do pensamento político e a relação entre políticas educacionais e a crise estrutural do capital.

Na sua totalidade, as políticas educacionais, a matriz curricular e o processo formativo não expõem as causas reais e elimina qualquer projeto alternativo à ordem. Caminhar na contramão exige que: 1) Os professores tenham as condições objetivas para realização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e as condições materiais de valorização da carreira docente, formação como direito humano, luta por políticas públicas, projeto de campo e de escola do campo articulado aos movimentos sociais, isto é, o que denominamos de, a luta dentro da ordem; b) Os cursos de formação precisam garantir, além da formação articulada, a teoria e prática, com base nos problemas concretos, a apropriação da teoria crítica sobre a natureza do modo de produção capitalista e suas formas de dominação, fazer a crítica ao ecletismo pedagógico, à pedagogia do aprender a aprender, do professor reflexivo e das teorias de correntes pós-modernas, ou seja, construir as armas da crítica materializando a luta no terreno institucional; c) Os professores precisam participar ativamente da organização e militância política através de um partido crítico a estrutura social, participar de sindicatos, coletivos, movimentos sociais populares camponeses e experiências concretas das diferentes formas de luta como elemento de internalização das contradições sociais: econômica, ideológica, política e cultural, crítica à estrutura do capital, do neoliberalismo e do Estado. Uma Educação do Campo que garanta a formação docente não somente na constituição dos elementos teórico-metodológicos para atuação na sala de aula e na superação dos problemas das escolas em assentamentos rurais, mas que ultrapassem os conceitos fenomênicos da educação, compreendendo a dialética entre universal e particular, identificando a múltiplas determinações dos problemas nas escolas do campo.

Assim, respondendo a problemática de tese sobre a configuração da política do Pronera para formação política dos professores do campo em áreas de assentamentos rurais de

reforma agrária no sul de Roraima, a partir do curso de especialização da Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, considerando os determinantes da estrutura social e a natureza irreformável do capital, constatamos a seguinte tese: O capital é irreformável e incontrolável determinando as relações sociais produtivas, ávido cada vez mais por lucro e expropriação da classe trabalhadora, porém frente as suas contradições permite a operacionalidade da política do Pronera pela regulação do Estado para formação político-pedagógica dos professores do campo dentro da ordem do capital, constatado à luz da investigação a partir do curso de especialização em Educação do Campo do convênio INCRA/PRONERA/UERR em assentamentos rurais no sul de Roraima que o processo formativo docente tem se materializado nos limites das teorias liberais, pautado no ecletismo pedagógico, no professor reflexivo, na formação da identidade docente, construindo-se no ideário das tendências pós-modernas, contribuindo para o amortecimento das contradições entre capital e trabalho.

Por fim, nossa guisa conclusiva revela que a Educação do Campo, enquanto projeto de campo, exige na sua essência a materialidade da consciência de classe no campo a partir dos clássicos da literatura marxista, constituída não somente nos domínios didático-pedagógicos, na crítica ao ruralismo pedagógico, à cultura burguesa, ao caráter reprodutivista do currículo e na superação das teorias pedagógica neoliberais, mas também a apropriação dos conceitos de luta de classe, superação da exploração, capitalismo, imperialismo e a teoria para além do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos no momento de maior expansão do capitalismo mundial, definida por David Harvey (2013); Giovani Alves (2007); e István Mészáros (2008, 2011) como a reestruturação produtiva e a crise estrutural do capital. Esse sociometabolismo sistêmico e orgânico, cuja intencionalidade está materializada na extração de mais valor e ampla capacidade de acumulação (MARX, 2017). Assim dizendo, os novos ajustes espaciais desmontam o Estado social através de reformas estruturais que atingem diretamente os direitos trabalhistas e as políticas públicas para atender às demandas da sociedade. A crise do capital determina o avanço neoliberal e o projeto político-social em curso, porque o resultado se materializa através de políticas educacionais orientadas por meio de organismos multilaterais para os territórios rurais nos marcos do capitalismo, funcionando como ferramenta de arrefecimento das contradições entre capital e trabalho.

A investigação da tese tratou de compreender a simbiose entre capitalismo, questão agrária e Educação do Campo, a partir da análise da política do Pronera para formação de professores do campo, expondo a concreticidade de seus determinantes no processo de formação de professores do campo através da política do Pronera, visto que o modo de produção capitalista também produz suas ideologias educacionais como forma de reprodução e manutenção da ordem, conceituado por Harvey (2013) como cultura contemporânea e intermediação entre moderno e pós-moderno, em virtude das transformações no âmbito político-econômico do capitalismo no início do século.

A análise investigativa teve como objeto a política do Pronera para formação de professores do campo, no sul de Roraima, nos limites do capital, compreendendo a concreticidade da formação política docente em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária, tendo como questão central: Como se configura a materialidade do Pronera para formação política dos professores do campo em áreas de assentamentos no sul de Roraima, a partir do curso de especialização da Educação do Campo, realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR dentro dos limites da sociedade capitalista, considerando os determinantes da estrutura social e a natureza irreformável do capital?

Os resultados expressam que a dinâmica do capital materializada nos anos de 1990 pela plataforma neoliberal através da implantação de políticas públicas para reforma agrária e educação nos territórios rurais tornaram-se intensas como projeto de expansão do capitalismo em diferentes vertentes de mercado, conceituados por Harvey (2013) como ajustes fiscais e acumulação de capitais por despossessão, cuja finalidade é o arrefecimento das contradições

do campo, ratificado por Feliciano (2006); Pereira (2010); Gentili e Silva (2015); Gentili (2013); Soares (2009); Mészáros (2011); e Harvey (2011). Desse modo, a discussão empreendida na tese foi constituída em quatro seções, interligados no eixo das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, provocadas pela crise estrutural do capital, bem como a reprodução sociometabólica do capital e sua estrutura geral de controle político, isto é, a criação de novas formas de acumulação e extração de mais valor. Tais eixos se concretizaram sobre o viés da política de reforma agrária, da formação de professores, do Pronera e do curso de especialização em Educação do Campo em Roraima.

Na primeira seção tratamos de expor o ajustamento da lógica de mercado para expansão do capital em territórios rurais, dado que o processo histórico que constituiu a sociedade brasileira foi forjado pela estrutura agrária agroexportadora. De um lado, a pauta da reforma agrária foi capturada pelos organismos internacionais como plataforma política com a finalidade de ampliar as fronteiras do próprio capital em países da periferia, promovendo concessões em linhas de créditos, financiamentos, projetos agrícolas, profissionalização e capacitação para atender às novas demandas tecnológicas aos trabalhadores do campo. Por outro, houve concentração de terras, instalação de grandes empreendimentos, empresas e expansão de capitais para exploração dos recursos naturais, alinhados à reforma agrária de mercado.

Na segunda seção discutimos sobre os efeitos do neoliberalismo na formação de professores e a intrínseca relação entre as políticas educacionais e o modo de produção capitalista, uma vez que são operacionalizadas pelo Estado funcionado numa via de mão dupla. Por um lado, garantem a formação de profissionais para atuação em territórios rurais, por outro, buscam atender às novas demandas da reprodução do capital através de correntes ideológicas e modelos pedagógicos extraídos das transformações sociais das relações produtivas, sem compreender os determinantes do sistema orgânico do capitalismo, definido por Martins e Duarte (2015) como formação docente pautada nas competências e no ideário pós-moderno.

Na terceira seção apresentamos a encruzilhada da política do Pronera para formação de professores do campo, discutindo seus limites dentro das formas de acumulação capitalista a partir do curso de especialização em Educação do Campo, realizado para professores dos assentamentos rurais no sul de Roraima. Constatamos que o capital tem suas contradições (MARX, 2017), determina políticas educacionais para educação das classes trabalhadoras nos territórios de reforma agrária para manutenção da ordem, permitindo que o Pronera para

formação de professores do campo funcione nos marcos do capital e atue com ações concretas no avanço do projeto da agricultura patronal e na instalação de grandes empresas capitalistas.

Na última seção apontamos as contradições, mediações e especificidades dos documentos oficiais da Educação do Campo e a formação política dos professores do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR, considerando duas questões básicas: A primeira expressa que os documentos oficiais têm fortalecido a relação público-privado, a conciliação entre os dois projetos de agricultura e a formação na perspectiva identitária, negando a luta de classes, enquanto a segunda, revela que o Pronera funciona nas fronteiras do capital, visto que a formação dos professores do campo no sul de Roraima apresenta-se na perspectiva da identidade docente e da identidade dos sujeitos do campo e do professor reflexivo, constituídos dos elementos teóricos do ideário da pós-modernidade.

Os resultados evidenciados trazem à tona a relação intrínseca entre a política educacional para formação docente e a capacidade reprodutiva do capital, cuja materialidade se expressa pela ação do Estado e pelas políticas educacionais travestidas pela plataforma neoliberal, na tentativa de arrefecimento das contradições entre capital e trabalho. A consciência da sociedade é constituída no seu interior pela consciência da classe dominante, que possui nas mãos o arsenal do poder cultural e político à sua disposição, dispondo de toda estrutura ideológica multifuncional na fabricação da falsa consciência, denominada por Gramsci (1968, 1990, 2001) como “[...] a concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva” (GRAMSCI, 1999, p. 1380).

Consideramos os resultados à luz dos elementos do materialismo histórico-dialético em três aspectos: a) A política de formação de professores do campo precisa ser materializada a partir da crise estrutural do capital e sua capacidade orgânica de reprodução, compreendendo a simbiose entre os processos educacionais formativos e as relações produtivas do capital, dado que ele é expansionista, incorrigível e incontrolável (HARVEY, 2011; MÉSZÁROS, 2011; ALVES, 2007); b) A natureza do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, da burguesia associada e sua relação com o centro-periferia e o estágio de subdesenvolvimento inerente à subserviência e à satelitização da economia ao imperialismo (FERNANDES, 1975); c) A formação docente pautada na perspectiva do ecletismo pedagógico, do professor reflexivo, da pedagogia do aprender a aprender e do viés pós-moderno (MARTINS; DUARTE, 2010).

Sob o guarda-chuva do pensamento marxista abstraímos as contribuições de Prado Júnior (2000); Ianni (2004); Martins (2000); Oliveira (2007); e Fernandes (1975) sobre a gênese da formação social e política brasileira nos pilares no capitalismo agrário dependente, fornecendo elementos teóricos concretos ao compreender que a Educação do Campo se materializou na contradição ao processo histórico da sociedade agrária brasileira, cuja base foi erigida pelo capitalismo dependente de modelo econômico agroexportador. Por outro lado, as proposições de Molina e Martins (2019); Molina, Caldart e Arroyo (2012); Ghedin e Borges (2015); Ribeiro (2010); Antunes-Rocha (2010); Souza (2014); Silva (2010) contribuíram para compreender o projeto de Educação do Campo articulado ao projeto de campo, às políticas públicas e à educação, expressando a luta da educação como direito, valorizando as histórias, memórias, experiências, agroecologia, organização social, cultura e saberes empíricos dos povos do campo, tornando-se concreta a elaboração dos fundamentos teóricos e práticos que sustentam sua matriz político-pedagógica.

Assim, constatamos a seguinte tese: O capital é irreformável e incontrolável determinando as relações sociais produtivas, ávido cada vez mais por lucro e expropriação da classe trabalhadora, porém frente as suas contradições permite a operacionalidade da política do Pronera pela regulação do Estado para formação político-pedagógica dos professores do campo dentro da ordem do capital, constatado à luz da investigação a partir do curso de especialização em Educação do Campo do convênio INCRA/PRONERA/UERR em assentamentos rurais no sul de Roraima que o processo formativo docente tem se materializado nos limites das teorias liberais, pautado no ecletismo pedagógico, no professor reflexivo, na formação da identidade docente, construindo-se no ideário das tendências pós-modernas, contribuindo para o amortecimento das contradições entre capital e trabalho.

Por fim, o avanço material do capitalismo, os ajustes e reformas, os ataques às políticas do campo e aos direitos da classe camponesa materializa o projeto ultraneoliberal em curso como resultado da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Defendemos a urgência de uma Educação do Campo que transcenda os limites do capital, representando o projeto da educação camponesa como instrumento de resistência frente à avalanche neoliberal, já que “[...] as condições materiais de existência é que determinam a consciência” (MARX, 2017, p. 45). Desse modo, afirmamos que a Educação do Campo não constitui somente a concepção político-pedagógica de oposição à Educação Rural, à defesa de políticas públicas e à luta da educação como direito, mas torna-se o instrumento concreto para formação da hegemonia cultural classista e da matriz teórico-prática da educação para além das fronteiras das teorias liberais travestidas em uma nova configuração do capitalismo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990: um diálogo com a produção acadêmica.** (Tese de doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-UNICAP. Campinas, 2015.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta.** Revista Retrato da Escola, Brasília, v. 11. n° 21, p. 433-446, 2017.
- AGLIETTA, Michel. **A theory of capitalist Regulation: the US experience.** Editora Versa, US, 2016.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Tradução de Joaquim Moura. Lisboa, Editora Presença, 1980.
- ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação do Campo: recortes no tempo e no espaço.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- ALVES, Giovani. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios sociologia do trabalho.** 2ª ed. Londrina: Práxis Bauru: canal 6, 2007.
- ALVES, Giovani. **O duplo negativo do capital: ensaio sobre a crise do capitalismo global.** Editora práxis. Bauru: Canal 6, 2018.
- ALVES, Giovanni. et al. **Enciclopédia do Golpe.** Vol. I. Bauru: Canal 6, Editora Práxis, 2017.
- ANDRADE, Marcia Regina, et al. **A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** São Paulo: Ação Educativa, Brasília: Pronera, 2004.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no contexto do Pronera: uma leitura a partir das práticas. In: SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. **Memória e história do Pronera: contribuições para a Educação do Campo no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2010.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. DE F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** Belo Horizonte: autêntica editora, 2012.
- AMIR, Samir; VERGAPOULOS, Kostas. **A questão agrária e o Capitalismo.** Tradução de Beatriz Resende. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- ANTUNES, Caio. **Educação em Mészáros: Trabalho, Alienação e Emancipação.** 1ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

AZEVEDO, Fernando Antônio. **As Ligas Camponesas**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1982.

BAMBIRRA, Vânia. **Capitalismo dependente latino-americano**. 3ª ed. Coleção pátria Grande e Instituto de Estudos Latino-americanos da Universidade Federal de Santa Catarina – IELA/UFSC. Editora Insular: Florianópolis, 2013.

BECKER. Bertha K. **Amazônia**: Geopolítica na virada do III milênio. São Paulo: editora: Garamond, 2005.

BECKER. Bertha K. **Amazônia**. Série princípios. São Paulo: Editora Ática, 1990.

BERTERO, Jose Flavio. **Sobre Reforma Agraria e MST**. Revista lutas e Resistencia. Londrina V.1 p. 163-183, 2006.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M.C. dos S. **Educação do Campo**: referenciais teóricos em discussão. Revista Exitus. v. 01.n.01, UFOPA, 2011.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e Políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no Capitalismo Tardio**: 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BOAS, R. V.; CHÃ, A. M. **Agronegócio e Indústria Cultural**: as formas do *Showbusiness* da oligarquia rural brasileira. IN: FERNANDES, B. M.; PEREIRA, J.M.M. **Desenvolvimento Território e Questão Agrária**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BOGO, Ademar (Org.). **Teoria de Organização Política**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores da Educação do Campo no Amazonas (2010-2014)**. (Tese de Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BORGES, H da S.; TAVARES, M. T. dos S. O Pronera como política para Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do Campo**: epistemologias e práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BORGES, Heloisa da S.; BETTIOL, Célia A. **Fundamentos da Educação do Campo e o trabalho pedagógico**. Manaus - UEA e Editora Valer, 2013.

BORGES, H das S.; GHEDIN, E. As teorias que legitimam a Educação do Campo. IN: GHEDIN, E. (Org.) **Fundamentos Filosóficos à Educação do Campo**. Boa Vista-RR: Editora UFRR, 2016.

BOSCHETTI, I.; BEHRING, E.; LIMA, R. de L. **Marxismo, Política Social e Direitos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Coleção Primeiros passos. São Paulo-SP: Brasiliense, 2013.

BRASIL. **Escola Ativa: projeto Base**. Brasília: Ministério do da Educação-SECADI, 2010.

BRASIL. **Conflitos no Campo: Brasil 2019**. Goiânia-GO: CPT Nacional, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentos, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília, 2005.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, Censo Demográfico 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária**. Programa Nacional da Reforma Agrária. Manual de Operações. Brasília, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília-DF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA**. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília – DF, 2014.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do Estado dos anos 90: logica e mecanismo de controle – cadernos 01** – Brasília: ministério da Administração Federal e Reforma do Estado-MARE, 1997.

BUAINAIN, Antonio M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2004.

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. IN: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

CALDART, R. S. Educação Profissional no contexto das áreas de Reforma Agrária: subsídios para discursão de diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. IN: SANTOS, C.A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S.A. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para Educação do Campo no Brasil. Brasília: MDA, 2010.

CALDART, Roseli. Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem-terra**: o movimento social do campo como princípio educativo. Estudos Avançados. São Paulo, v. 15, n. 43, dez 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/php?script=sci_arttext&pid=S0103142001000300016. Acesso em 02 de maio de 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

CALDART, R.; ALENTEJANO, P. (Orgs.). **MST: Universidade e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputas na Educação do Campo**. (Tese de Doutorado em Educação). UNESP-Presidente Prudente – SP, 2014.

CARVALHO FILHO, José Juliano de. **Reforma Agrária**: a proposta é uma coisa, o plano de governo é outra. Estudos Avançados, São Paulo, 2004.

CARRILLO, A. T. A educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CASTRO, J. A.; POSCHMAN, M. (Orgs.). **Brasil**: Estado Social contra a barbárie. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

COUTINHO, A. F.; DINIZ, D. C.; MUNIZ, M. da C. L. As dimensões institucionais da Educação popular: O Pronera e a Educação de Jovens e Adultos. In: SANTOS, C. A. dos;

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. **Memória e história do Pronera: Contribuições para a educação do campo no Brasil.** Brasília? Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 9ª ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOMSKY, Noam. **Réquiem para o sonho americano: dez princípios de concentração de renda e poder.** Tradução de Milton Chaves de Almeida. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global.** Tradução Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: **Declaração final: Por uma Política Pública para Educação do Campo,** Luziânia-GO, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro – RJ: civilização brasileira, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o Mercado.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 100, p. 809-829, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DATALUTA. **Banco de Dados da Luta pela Terra: Relatório 2016.** Presidente Prudente - SP, 2017.

DELORS, Jaques et al. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania.** 10ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 1994.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci: Periferia e Subalternidade (Orgs.).** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

DIPIERI, A. A. de Lima. A Abag como partido da classe dominante e a formação para o consenso. In: STAUFFER (Org.). **Hegemonia burguesa na educação pública: problematização no curso TEMS (EPSJV/PRONERA).** Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M.; ROSSI, P. **Austeridade e Retrocesso**: impactos sociais da política fiscal no Brasil. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2018.

DWECK, E., ROSSI, P. **Desmonte Neoliberal e Alternativas para o Brasil**. In: SOLANO, Esther (Org.). Brasil em Colapso. São Paulo: Editora Unifesp, 2019.

ENERA. **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária**: Lutar, construir reforma agrária popular! 1ª ed. MST, São Paulo, 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FAORO, Raymundo. **Os donos do Poder**: formação do patronato político brasileiro. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Imprensa Oficial do Estado, 2008.

FEITOSA, Osmiriz Lima. **Os impactos do PRONAF aos agricultores familiares na colônia do Apiaú em Mucajaí-RR**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Roraima – UFRR, 2015.

FELICIANO, Carlos Alberto. **Movimento camponês rebelde**: a reforma agrária no Brasil. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar Editores, 1968.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação Básica do Campo” In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M.; TALAU, R. **Razão para mudar o mundo**: a Educação do Campo e a contribuição do Pronera. Revista Educação e Sociedade. Campinas. v.38. n.140. p. 545-567, 2017.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território camponês In: SANTOS, C. A. **Educação do Campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC: **Manifesto à sociedade brasileira**. Brasília-DF, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: ESPJV/Editora UFRJ, 2010.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. 1ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Editora Rocco, 1992.

FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. 1ª ed. Rio de Janeiro – RJ. Editora: Intrínseca, 2014.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GEOVANIO, Rossato; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GIORGI, Fernanda. et al. **O golpe de 2016 e a reforma da previdência: narrativas de resistência**. Projeto Editorial Práxis, Bauru, 2017.

GHEDIN, Evandro (org.) **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Jundiaí, Paco Editorial: 2017.

GOHN, Maria Glória. **Novas Teorias dos Movimentos Sociais**. 5º ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro-RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 2ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPRI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndios**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HAGE, Salomão A. M.; CARDOSO, Maria B. da C. **Educação do Campo na Amazônia: interfaces com a educação quilombola**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 1, nº 13, p. 425-438, julho/dez. 2013. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. Santiago, 1971.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Tradução de Joao Alexandre Peschanski. São Paulo, SP; Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Os limites do capital**. Tradução Magda Lopes. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: histórias e implicações**. Edições Loyola, São Paulo, 2008.

HARVEY, David. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. Tradução Artur Renzo. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Edições Loyola: São Paulo, 1992.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios**: 1875-1914. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steide de Toledo. 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. **A era do Capital**: 1848-1875. 3ª ed. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: O breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santa Rita. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre a consciência e emancipação**. 2ª. São Paulo: Expressão popular, 2011.

IASI, Mauro.; FIGUEIREDO, Isabel M.; NEVES, Victor (Orgs.). **A estratégia democrático-popular: um inventário crítico**. 1ª ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

IANNI, Octavio. **Estado e Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

IANNI, Octavio. **Ditadura e Agricultura**: O desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978. 2ª ed. Rio de Janeiro – RJ: Editora Civilização Brasileira S.A., 1986.

ILAESE. **Instituto Latino Americano Socioeconômicos**. <http://ilaese.org.br/artigo-de-volta-ao-passado-colonial-a-desindustrializacao-do-brasil/>. Acesso em 15 de Abril de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **Prónera 15 anos**: investimentos no Amazonas passam de 5 milhões e beneficiam 5,3 mil alunos. 2013.

JANATA, N. E. A Licenciatura em Educação do Campo e a importância do conhecimento na formação de professores. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (Orgs.). **Formação de formadores**: Reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. Tradução Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

LEAL, A. A. A.; DIAS, A. C.; CAMARGOS, O. P. Cartografia das Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil: expansão e institucionalização. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (Orgs.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências das Licenciaturas em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

LEHER, Roberto. Organização, Estratégia e o Plano nacional de Educação. IN: **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA**: Lutar, construir reforma agrária popular. 1ª ed. MST: São Paulo, 2014.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução**: A doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos**: Novos dados sobre as leis de desenvolvimento do Capitalismo na agricultura. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletário no capitalismo contemporâneo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar**: o caráter de classe das políticas públicas. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2011b.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra**: a pedagogia na revolução. São Paulo: expressão Popular, 2002.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo-SP: Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas-SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

LOWY, Michel. **Ideologias e ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, B. P. **Plano de Integração nacional de 1970 e as rodovias na Amazônia**: o caso da região amazônica na política de integração do território nacional. AUP, 2010.

LUSTOSA, Maria das Graças Osório P. **Reforma Agrária à brasileira**: política social e pobreza. São Paulo: Cortez, 2012.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** Tradução de Lívio Xavier. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MACHADO, C.L.B.; CAMPOS, C.S.S.; PALUDO, C. **Teoria e prática da Educação do Campo**: análise de experiências. Brasília: MDA, 2009.

MAIA, Lucíola Andrade. **Mística, educação e resistência no Movimento dos Sem-Terra – MST**. Fortaleza: Edições UFC, Fortaleza: Banco do Nordeste, 2008.

MAGALHÃES, Maria das Graças S. D. **Amazônia**: o extrativismo vegetal no sul de Roraima: 1943-1988. Boa Vista-RR: Editora UFRR, 2008.

MANIFESTO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA AO POVO BRASILEIRO. **MST**: Reforma Agrária: uma luta de todos. I ENERA, 1997.

MARINI, Ruy Mauro. **Subdesenvolvimento e revolução**. 6. ed. Florianópolis: Insular, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução Mario Duayer, Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Tradução Luís Claudio de Castro e Costa. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos Humanos, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: EDUSP, 2000.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Ligia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

MARTINS, M. de F. A.; RODRIGUES, S. da S. **PRONERA**: experiências de gestão de uma política Pública. São Paulo: Compacta gráfica editora, 2015.

MATOS, Fernanda; DIAS, Reinaldo. **Políticas Públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MELO, M.M.; NEVES, T. C. W. (Orgs.). **Josué de Castro**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

MELLO, Joao Manuel Cardoso. **O capitalismo Tardio**: contribuição a revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira. 8ª ed. São Paulo-SP: editora brasiliense, 1991.

MENDONÇA, Sonia Regina; STEDILE, João Pedro. (Org.). **A questão Agrária no Brasil**: a classe dominante e o comportamento 1964-1990. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O Patronato Rural no Brasil Recente** (1964-1993). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **A teoria do valor em Marx**. Tradução Francisco Raul Cornejo. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornejo. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Magda Lopes e Paulo César Castanheira. 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural do capital**. Revista outubro. Edição 04. 2000. <https://www.google.com/search?q=Crise+estrutural+do+capital.+Revista+Outubro.+Edi%C3%A7%C3%A3o+04.+2000&oq=Crise+estrutural+do+capital.+Revista+Outubro>. Acesso em 10 de março de 2019.

MICHELOTTI, F.; GUERRA, G. A. D. Ciências Agrárias e Educação do Campo. In: SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Memória e história do Pronera**: Contribuições do programa nacional de Educação na Reforma Agrária para Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**, Brasília-DF, 2017. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em 12 de março de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para Educação nas Escolas do Campo**. Parecer ° 36/2001, Brasília, 2001 - IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília: Censo Agropecuário, 2000.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA. **PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Brasília-DF, 2004.

MITIDIERO JÚNIOR; M. A.; L. A. MARTINS.; B. C. MOIZÉS. O parlamento e o executivo na luta contra a reforma agrária e a preservação da natureza. In: BRASIL. **Conflitos no Campo**: Brasil 2019. Goiânia-GO: CPT Nacional, 2020

MOLINA, M.; MARTINS, M. F. A. (Orgs.). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

MOLINA, Monica. Educação do Campo: novas práticas construindo Novos Territórios. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil: Reflexões a partir da tríade: Campo, Política e Educação. In: SANTOS, C.A.; MOLINA, M.C.; JESUS, S.M. dos S. A. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Pronera nacional de Educação na Reforma Agrária para Educação do Campo no Brasil.** Brasília: MDA, 2010.

MOLINA, M. C. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, M. R. et al. **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera.** São Paulo: ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M.I. **Educação do Campo, histórias, práticas e desafios no âmbito das políticas de educadores:** reflexões sobre o Pronera e o Procampo. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v.22, p. 220-253, 2014.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** (Tese de Doutorado) Pós- Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva. 1ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2013.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecchi, 2006.

MOURÃO, A. R. B.; ALMEIDA, C. A. de. **Demissão voluntária:** do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego. Manaus: EDUA, 2005.

MUNARIM, Antônio et al. **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, Antônio et al. **Educação do Campo:** Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do Capital:** Hegemonias em disputa. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF, 2009.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor.** 1ª ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Amazônia:** Monopólio, expropriação e conflitos. 3ª ed. São Paulo: editora Papyrus, 1993.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. **Periferia do Capital**: na cadeia produtiva de eletrodomésticos. Manaus-AM: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

OXFAM BRASIL. **Terrenos da desigualdade**: Terra, agricultura e desigualdade no Brasil rural. Disponível em <http://www.oxfam.org.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2019.

PANIAGO, Maria Cristina S. **A incontornabilidade ontológica do Capital**: um estudo sobre *Beyond capital*, de I. Mészáros. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, 2001.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3 ed. São Paulo, 2001.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**: 1944-2008. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **A política de reforma agrária de mercado do Banco Mundial**: fundamentos, objetivos, contradições e perspectivas. São Paulo: Hucitec, 2010b.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite à viagem. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIKETTI, Thomas. **O capital no século XXI**. Tradução Monica Baumgarten de Bolle. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINASI, Maria Orlanda. **Florestan Fernandes e a crise do Capital**: a urgência da educação e formação da consciência crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador. V.6. n. 2, 2014.

PIRES, Marília Freitas de Campo. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Paradigmas de Interpretação da Realidade e projetos pedagógicos. *Revista Interface*. Botucatu-SP: UNESP, 1997.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2000.

PNRA. **Plano Nacional de Reforma Agrária: Paz, Produção e qualidade de vida no meio Rural.** Brasília-DF, 2004.

PRADO JÚNIOR. Caio. **A questão agrária no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PRADO JÚNIOR. Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Brasiliense, 1972.

PRADO JÚNIOR. Caio. **Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:** caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUNDIAL: **O Estado num mundo em transformação.** Banco Mundial: Washington, 1997.

REZENDE, Maria José de. **A Ditadura Militar no Brasil:** repressão e pretensão de legitimidade: 194-1984. Londrina: Eduel, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Global, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do Campo e Escola Ativa:** contradições na política educacional no Brasil. Educação em Revista. Marília-SP. v.12, n.2, 2011.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior.** Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973.** 37ª ed. Petrópolis-RJ: vozes, 2012.

SAES, Dédio. **A Formação do Estado burguês no Brasil: 1888-1891.** Rio de Janeiro: paz e Terra, 1985.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 6ª ed. Rio de Janeiro-RJ: paz e Terra, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, C. A. **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, 2012.

SANTOS, C. A.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. (Orgs.). **Memória e História do PRONERA:** Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para Educação do Campo no Brasil. Brasília-DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, J. V. T. dos. **Conflitos agrários e violência no Brasil**: agentes sociais, lutas pela terra e reforma agrária. Pontifícia Universidad Javeriana. Seminário Internacional, Bogotá-Colômbia, 2000.

SANTOS, L. Rodrigues. **MOBRAL**: A reprodução ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. Revista Crítica Histórica. V. 1. Nº 10, 2014.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do homem**. 5ª ed. São Paulo-SP: EDUSP, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma globalização**. 28ª ed. São Paulo: Editora Record, 2000.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. das. **Políticas Públicas em Educação do Campo**: Pronera, Procampo e Pronacampo. Revista Eletrônica de Educação, v.10, nº 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **A concepção de Educação do Campo no contexto dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Inter-Ação, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 297-310, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.46007>.

SANTOS, Raqueline da Silva. **Reforma Agrária e Educação do Campo**: As contradições do Pronera em Alagoas-AL (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Alagoas-UFAL, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAUER, Sérgio; PEREIRA, João Márcio Mendes, (Org.). **Capturando a Terra**: Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. Tradução Werner Fuchs. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SEMED. **Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Rorainópolis**. Departamento de Educação do Campo. Rorainópolis-RR, 2018.

SILVA, José Graziano da. **O que é Questão Agrária?** 4ª ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense. 1986.

SILVA, M. dos S. A Educação do Campo e sua institucionalidade: O fio da navalha pela criação e institucionalização das licenciaturas em Educação do campo. In: MOLINA, M.C.; MARTINS, M.; F. A. **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SIMIONATTO, Ivete; COSTA, Carolina Rodrigues. **Estado e políticas sociais**: a hegemonia burguesa e as formas contemporâneas de dominação. Revista Katálysis, v. 17. n.1, p-68-76, Florianópolis-SC, 2014.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações.** Tradução Getúlio Schanoski Jr. São Paulo: Madras, 2009.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007.** Curitiba: UFPR, 2010.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo.** Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Vital Nogueira. **O Partido Comunista do Brasil (1922-1962): lugar de memória, espaço de disputa.** (Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN), UFRN, 2008.

STAUFFER, A. de B. et al. (Orgs.). **Hegemonia Burguesa na Educação Pública: problematização no curso TEMS (EPSJV/PRONERA).** Rio de Janeiro: EPSJV, 2018.

STÉLDILE, João Pedro (Org.). **A questão Agrária no Brasil: O debate na década de 1990.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STÉLDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: Programa de reforma agrária 1946-2003.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉLDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil.** 11ª ed. São Paulo: Atual, 2011.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. **A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação.** Cadernos do GPOSSHE On-line, v. 2, p. 84090, 2019.

TAVARES, Flávio. **1964, o Golpe: Formato Consensual.** Porto Alegre-RS: L&PM Editores, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elinaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Salvador-BA: AATR Editora, 2002.

TELES, Bárbara Caramuru (Org.). **Enciclopédia do Golpe.** Vol I. Bauru: Canal 6, 2017.

THOPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.** São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

TISESCU, Alessandra Devulsky da Silva. **Aglietta e a Teoria da Regulação: direito e Capitalismo.** Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, 2014.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3ª ed. EDUFAL, São Paulo, 2012.

TONET, Ivo. **Marxismo, Educação e Pedagogia Socialista**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate. V. 08, nº 1. P. 37-46, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação** (Org.). 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRASPADINI, Roberta Sperandio. **Questão Agrária, Imperialismo e Dependência na América Latina: a trajetória do MST entre novas-velhas encruzilhadas**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2016.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra-1777 a 1980**. Boa Vista, Editora UFRRR, 2007.

VILHENA JUNIOR, W. M. **A política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre o convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004-2008)**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Amazonas-UFAM, Manaus-AM, 2013.

XIMENES, Jedson Machado. **Trajetoária do Pronera em Roraima: realidade e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2017.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre-RS: Editora da UFRGS, 2009.

WINDHOLZ, Eric; HODGE, Graeme A. **Conceituando regulação social e econômica: implicações para agentes reguladores e para atividade regulatória atual**. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 264, p. 13-56, set/dez, 2013.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

WOOD, Ellen M. **As origens agrárias do capitalismo**. Revista crítica marxista. V. 50, nº 3, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A



INSTRUMENTAIS DE PESQUISA/ROTERIO DE ENTREVISTA

Professores-egressos do curso de Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR

1. Identificação:

Nome: _____
 Sexo: () Feminino () Masculino. Idade: _____ Naturalidade _____
 Estado civil: Casado () Solteiro () Divorciado () União Estável ()
 Filhos? Sim () Não () Quantos? _____
 Ano de Ingresso na Universidade: _____ Ano de egresso da Universidade _____
 Qual formação Superior: (Licenciatura) _____
 Trabalha em algum assentamento rural () sim () não. Qual _____
 Trabalha em qual escola do campo/município? _____
 Há quanto tempo trabalha como professor do campo _____
 Quanto tempo de experiência docente em área de assentamento rural _____
 Proventos salariais. 01 a 02 () - 03 a 04 anos () - 05 a 06 () - mais de 06 ()
 Trabalha em mais de uma escola? _____ Porque: _____

2. Titulação:

Graduação () Normal Superior INCRA/PRONERA/UEA. Outra: _____
 Especialização () Educ. do Campo INCRA/PRONERA/UERR. Outra: _____
 Mestrado () Qual área: _____
 Doutorado () Qual área: _____

3. Tem plano de Carreira Docente

Professor efetivo () Sim () Não Por qual município: _____
 Nível de Carreira: () Nível I – () Nível II – () Nível III - () Nível IV

4. Atuação e militância político-pedagógica

Está filiado em algum partido político?
 () Sim. () Não. Qual? _____
 Participa de algum movimento social que envolve trabalhadores rurais, camponeses ou agricultores familiares (MST, CPT, FETAG, outros)
 () Sim. () Não. Qual? _____
 Participa do Fórum Estadual de Educação do Campo de Roraima
 () Sempre. () As vezes. () Nunca. Porque? _____
 Você é filiado ao sindicato dos professores ou sindicato rural
 () Sim () Não Porque? _____ Participa de grupo de pesquisa sobre Educação do Campo () Sim () Não Qual? _____

APÊNDICE B



ROTERIO DE ENTREVISTA

Professores-egressos do curso de Educação do Campo INCRA/PRONERA/UERR

- 1 – Você acha que a vida do trabalhador do campo melhorou:
 Sim totalmente. Sim, mas continua ruim. Não melhorou em nada Em parte melhorou. Em quais aspectos: _____
- 2 – Você acha que as condições objetivas da Educação do Campo melhoraram:
 Sim totalmente. Sim, mas continua ruim. Não melhorou em nada
 Em parte melhorou. Em quais aspectos: _____
- 3 – A corrente pedagógica da Educação do Campo se sustenta na corrente:
 Tradicional/Técnicista. Escolanovista. Crítico reprodutivista Crítico-Social transformador Histórico-crítico/Transformador. Socialista/Educação Popular Movimento/Alternância.
- 4 - Os fundamentos teóricos da Educação do Campo se sustentam:
 Liberalismo. Neoliberalismo. Capitalismo. Socialismo. Comunismo
- 5 – Qual o conceito que você tem de Educação do Campo?

- 6 – Existe diferença entre Educação do Campo e educação rural? Explique.

- 7 - Quais políticas de Educação do Campo você conhece?

- 8 - Qual sua opinião sobre as políticas públicas para Educação do Campo?

- 9 – Qual a finalidade da política do Pronera para formação de professores do campo?

- 10 – Qual a contribuição do curso do Pronera para sua formação profissional?

- 11– Quais as principais dificuldades encontradas na realização do curso de especialização no INCRA/PRONERA/UERR?

- 12–Como era realizado a formação do Tempo Comunidade (TC) e do Tempo Universidade (TU) no curso de especialização?

- 13- Foi possível efetivar os conhecimentos adquiridos no curso nos assentamentos da reforma agrária das escolas do campo? Explique.

- 14 - Quais as principais dificuldades encontradas nas escolas do campo na atualidade?

- 15 – Quais as condições de funcionamento das escolas do campo em que você trabalha?

- 16 – Na sua opinião, o Pronera tem contribuído para ampliação da escolarização das populações do campo, em particular na formação de professores do campo?

- 17 – Na sua concepção a política do Pronera tem garantido a permanência dos professores-egressos (formados) atuarem nas áreas de assentamentos da reforma agrária?

APÊNDICE C



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professores-egressos do curso Educação do Campo INCRAN/PRONERA/UERR

1 – Que candidato você votou na última eleição?

() Progressista () Conservador () Liberal

2 – Você concordava com a política de governo do Partido dos Trabalhadores:

() Sim Totalmente. () Sim, mas com críticas () Não Totalmente () Em parte concordo.
Explique: _____

3 – Você se considera com um posicionamento político de:

() Esquerda, porque: _____ () Direita, por que: _____ () Centro,
Porque: _____.

4 – Você é a favor da reforma da previdência proposta pelo governo:

() Sim totalmente. () Sim, mas com críticas. () Não totalmente () Em parte concordo.
Porque: _____

5 – Você é a favor do congelamento dos gastos públicos, a chamada PEC do Teto:

() Sim totalmente. () Sim, mas com críticas. () Não totalmente () Em parte concordo.
Porque: _____

6 – Você é a favor da Reforma Trabalhista:

() Sim totalmente. () Sim, mas com críticas () Discordo totalmente () em concordo.
Porque: _____

7 – Você é a favor da política de cotas, do Prouni, do Fies:

() Sim totalmente. () Sim, mas com críticas. () Não totalmente () Em parte concordo.
Porque: _____

8 – Você acha que a vida do trabalhador do campo melhorou:

() Sim totalmente. () Sim, mas continua ruim. () Não totalmente () Em parte melhorou. Em
quais aspectos: _____

9 – Você acha que as condições da Educação do Campo melhoraram:

() Sim totalmente. () Sim, mas para poucos. () Não, totalmente () Em parte
melhorou. Em quais aspectos: _____

10 – A corrente pedagógica da Educação do campo se sustenta na corrente:

() Tradicional/Tecnicista. () Escolanovista. () Crítico reprodutivista () Crítico-Social
transformador () Histórico-crítico/Transformador. () Socialista/Educação Popular ()
)Movimento/Alternância.

11 - Os fundamentos teóricos da Educação do Campo se sustentam:

() Liberalismo. () Neoliberalismo. () Capitalismo. () Socialismo. () Comunismo

APÊNDICE D

| Perfil dos Professores-egressos do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR – Sul do Estado de Roraima | | | | |
|---|---|------------------|----------------------------|------------------------------|
| Protagonistas | Faixa etária | Titulação | Experiência docente | Atuação |
| PEG 01 | Entre 46 a 55 anos | Mestre | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 02 | Entre 25 a 35 anos | Mestre | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 03 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 04 | Entre 36 a 45 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 05 | Entre 36 a 45 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 06 | Entre 36 a 45 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 07 | Entre 46 a 55 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 08 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 09 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 10 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 11 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 12 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 13 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 14 | Sem Contato | | | |
| PEG 15 | Sem Contato | | | |
| Perfil dos Professores-egressos do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR – Norte do Estado de Roraima | | | | |
| PEG 16 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 17 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 18 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 19 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Menos de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 20 | Entre 25 a 35 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 21 | Entre 36 a 45 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da educação básica |
| PEG 22 | Houve contato, mas não respondeu o questionário | | | |
| PEG 23 | Sem contato | | | |
| Perfil dos Professores-egressos do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR – Fora do Estado de Roraima | | | | |
| PEG 24 | Entre 36 a 45 anos | Especialista | Mais de 10 anos | Professor da Educação Básica |

APÊNDICE E

| Nos limites do capital: a política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para formação de professores do campo no sul de Roraima | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| <p>Tese: A natureza irreformável do capital como totalidade sistêmica e determinante das relações sociais de produção, permite que a política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para formação política de professores do campo, realizada por meio do curso de especialização em Educação do Campo do convênio INCRA/PRONERA/UERR para atuação docente em assentamentos rurais no sul de Roraima, se materializa nos limites do capital, pautada no ecletismo pedagógico, no professor reflexivo e na formação da identidade constituindo-se o ideário das tendências pós-moderno, contribuindo para o amortecimento das lutas de classes na relação entre capital e trabalho.</p> | | | | | |
| Problema | Objetivos | | | Questões Norteadoras | |
| <p>Como se configura a materialidade da política do Pronera para formação político-pedagógica dos professores do campo em áreas de assentamentos de reforma agrária no sul de Roraima, a partir do curso de especialização da Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, na sociedade capitalista, considerando os determinantes da estrutura social e a natureza irreformável do capital?</p> | <p>Geral: Investigar a materialidade da política do Pronera para formação dos professores do campo, a partir do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária no sul de Roraima, compreendendo a concreticidade da formação política dos professores egressos frente aos determinantes da reprodução do capital.</p> | <p>Específicos: Compreender o processo histórico da política de reforma agrária como materialidade concreta da relação com a lógica do capital; Discutir os efeitos das políticas educacionais desenvolvidas, a partir da década de 1990, como resultado orgânico do modo de produção e da plataforma neoliberal para manutenção do capitalismo; Identificar a encruzilhada da política do Pronera e seus limites dentro das formas de acumulação capitalista, por meio da implantação do projeto de formação de professores em áreas de assentamentos rurais no sul de Roraima; Analisar as contradições dos documentos oficiais da Educação do Campo, bem como: o Plano Nacional de Educação - 2014-2024; as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo; o manual do Pronera, o projeto do curso e a formação política dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR no sul de Roraima;</p> | <p>O Pronera encontra-se atrelado ao conjunto de políticas públicas educacionais desenvolvidas, a partir da década de 1990 sob a égide da plataforma econômica neoliberal para manutenção do capitalismo agrário?</p> <p>O Pronera como política de formação de professores do campo nascida dos movimentos sociais em oposição à educação rural no Brasil, propõe transformar a formação político-pedagógica que possa romper com a educação neoliberal em assentamentos rurais da reforma agrária, considerando que está em disputa pela hegemonia do capital?</p> <p>A política do Pronera promove a formação de professores do campo na perspectiva da emancipação política, a partir do curso de especialização em Educação do Campo pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR se apropriando dos fundamentos da Educação do Campo e dos parâmetros estruturais do capital?</p> <p>A política do Pronera destinada à formação de professores do campo, a partir do curso de especialização em Educação do Campo pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, é capaz de promover uma formação docente político-pedagógica que ultrapassem as tendências pedagógicas do ideário pós-moderno, direcionada para além dos limites do capital?</p> | | |
| Metodologia | Método | Instrumentos e técnicas | Categorias do método | Categorias do objeto | Análises |
| <p>Pesquisa de caráter empírico-bibliográfico a partir dos conceitos elementais do materialismo histórico-dialético considerando a triangulação entre realidade material empírica – abstração/mediação - realidade concreta pensada.</p> | <p>Materialismo Histórico-dialético</p> | <p>Aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas e a realização de entrevistas aos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR realizado o entre 2013 a 2014, aplicado conforme os critérios de inclusão e exclusão do autor.</p> | <p>Totalidade; Contradição; Mediação; Historicidade; Luta de classe;</p> | <p>Crise estrutural do capital; Reforma agrária de mercado; Políticas educacionais neoliberais; Educação do Campo; Pronera;</p> | <p>Crítica dos fenômenos sociais; Qualitativa sob a essência do real-concreto.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

APÊNDICE F

| TEMA: Nos limites do capital: a política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para formação de professores do campo no sul de Roraima | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>Tese: A natureza irreformável do capital como sistema orgânico determinando as relações sociais de produção, permitindo que a política do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para formação política de professores do campo, realizada por meio do curso de especialização em Educação do Campo do convênio INCRA/PRONERA/UERR para atuação docente em assentamentos rurais no sul de Roraima, se materializa nos limites do capital, pautada no ecletismo pedagógico, no professor reflexivo e na formação para identidade docente, constituindo-se no ideário das tendências pós-modernas, contribuindo para o amortecimento das lutas de classes na relação entre capital e trabalho.</p> <p>Problema: Como se configura a materialidade da política do Pronera para formação política dos professores do campo em áreas de assentamentos de reforma agrária no sul de Roraima, a partir do curso de especialização da Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR, na sociedade capitalista, considerando os determinantes da estrutura social e a natureza irreformável do capital?</p> | | | | |
| Objetivos: Geral e Específicos | Seção | Afirmativa | Fundamentos teóricos marxistas | |
| <p>Investigar a materialidade da política do Pronera para formação dos professores do campo, a partir do curso de especialização em Educação do Campo realizado pelo convênio INCRA/PRONERA/UERR em áreas de assentamentos rurais da reforma agrária no sul de Roraima, compreendendo a concreticidade da formação política dos professores egressos frente aos determinantes da reprodução do capital.</p> | <p>Compreender o processo histórico da política de reforma agrária como materialidade concreta da relação com a lógica do capital;</p> | <p>I-O Estado frente à questão agrária: ajustamento da lógica de mercado para o capital</p> | <p>Evidenciamos que a estrutura social agrária se consolidou nas bases da produção capitalista, determinando os processos de reprodução da ordem através da educação rural e, portanto, a Educação do Campo surge das contradições da estrutura agrária capitalista.</p> | <p>Clássicos – Marx (2017), Lênin (2012, 2017)</p> <p>Nacionais - Prado Júnior (2000), Ianni (2004), Martins (2002)</p> <p>Regionais – Oliveira (2007)</p> |
| | <p>Discutir os efeitos das políticas educacionais desenvolvidas, a partir da década de 1990, como resultado orgânico do modo de produção e da plataforma neoliberal para manutenção do capitalismo;</p> | <p>II- Políticas educacionais na lógica do capital: efeitos do neoliberalismo na Educação do Campo</p> | <p>Afirmamos que as políticas educacionais desenvolvidas para formação de professores têm funcionado como aparelho de dominação política para atender as necessidades de reprodução do capital, abrindo caminho para formação docente pautada nas competências e no ideário da pós-modernidade.</p> | <p>Clássicos - Harvey (2011, 2013), Mészáros (2008, 2011)</p> <p>Nacionais - Gentili (2010), Santomé (2002) Bianchetti (2005)</p> |
| | <p>Identificar a encruzilhada da política do Pronera e seus limites dentro das formas de acumulação capitalista, por meio da implantação do projeto de formação de professores em áreas de assentamentos rurais no sul de Roraima;</p> | <p>III- Nos limites do capital: a encruzilhada da política do Pronera na formação de professores do campo no Brasil/Roraima</p> | <p>Afirmamos que o capital, dentro de suas contradições, determina as políticas sociais para educação da classe trabalhadora nos territórios da reforma agrária para garantir a manutenção e reprodução da ordem, permitindo que a política do Pronera para formação de professores do campo funcione dentro de seus limites, atuando no arrefecimento da luta de classe e permitindo a expansão da agricultura patronal.</p> | <p>Clássicos – Gramsci (1968, 2001), Harvey (2011, 2013), Mészáros (2008, 2011)</p> <p>Nacionais – Molina, Marins (2019), Jesus (2010), Caldart (2012), Del Roio (2017)</p> <p>Regionais – Mourão (2015), Souza (2017)</p> |
| | <p>Analisar as contradições dos documentos oficiais da Educação do Campo, bem como: o Plano Nacional de Educação – 2014-2024; as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo; o manual do Pronera, o projeto do curso e a formação política dos PEGs do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR no sul de Roraima;</p> | <p>IV - Pronera nos marcos do capital: entre documentos oficiais e a formação dos professores-egressos-PEGs do curso de educação do campo convênio INCRA/PRONERA/UERR no Sul Roraima</p> | <p>Evidenciamos que o capital é irreformável, incontrolável e expansionista, permitindo que a política do Pronera para formação política de professores do campo, a partir do curso de especialização em Educação do Campo convênio INCRA/PRONERA/UERR em assentamentos rurais no sul de Roraima se constitui nos marcos do capitalismo brasileiro, pautado no ecletismo pedagógico, no professor reflexivo e na formação da identidade docente, constituindo-se o ideário pós-moderno, contribuindo para o amortecimento da luta entre capital e trabalho.</p> | <p>Clássicos – Marx (2017), Harvey (2011, 2013), Mészáros (2008, 2011), Gramsci (1999, 2001)</p> <p>Nacionais – Fernandes (1975), Behring 92015), Boschetti, Behring, Lima (2018), Del Roio 92017) Fontes (2010), Molina, Martins (2019), Antunes-Rocha, Martins, Martins (2012), Caldart (2004)</p> <p>Regionais – Borges (2015), Petermella (2015), Silva (2010), Vieira (2011), Magalhães (2012). Oliveira, 92007), Mourão (2015)</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).