

## MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PRONERA: ESPAÇO DE MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR

### SOCIAL MOVEMENTS, COUNTRYSIDE EDUCATION AND THE PRONERA: SPACE OF MATERIALITY OF POPULAR EDUCATION

Acácia Barros Fernandes Dutra\*  
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco\*\*

**RESUMO:** O artigo ora exposto é fruto de uma pesquisa de mestrado concluída em 2018 e que teve como objetivo refletir acerca da educação do campo e suas interfaces; privilegiou-se observar a relação existente entre o debate de uma educação que respeita a particularidade dos povos do campo e as práticas educativas executadas historicamente pelos movimentos sociais populares do campo, práticas essas, que ao nosso ver nascem na década de 1960 atrelada a perspectiva da educação popular, vindo ao decorrer dos anos reverberar em ações e políticas públicas a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária / Pronera, que ganhou nas últimas décadas status de política pública, completando vinte anos de existência em 2018. Neste entendimento, perceber a relação da educação do campo e da educação popular, da construção do Pronera enquanto projeto coletivo historicamente calcado no seio dos movimentos sociais, bem como o que diferenciam as práticas educativas na perspectiva do Pronera daquelas tradicionais é de suma importância em tempos de exceção.

**Palavras-chaves:** Educação do campo; Educação Popular; Movimentos Sociais; Pronera.

**ABSTRACT:** The article presented here is the result of a master 's study completed in 2018 and aimed to reflect on the countryside education and its interfaces; it was necessary to observe the relation between the debate of an education that respects the particularity of the rural people and the educational practices historically carried out by the popular social movements of the countryside, which we believe were born in the 1960s, linked to the perspective of popular education, over the years reverberate in actions and public policies such as the National Program for Education in Agrarian Reform, which has gained public policy status in the last decades, completing twenty years of existence in 2018. In this understanding, perceive the relationship of education of the countryside and popular education, the construction of the Pronera as a collective project historically based on social movements, as well as what differentiates

---

\* Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento da UFRN. Contato: acaciacamponesa@gmail.com

\*\* Pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Integrou, de 1989 a 1992, a equipe de assessores do Movimento de Reorientação Curricular concebido durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

educational practices from the Pronera perspective of those traditions is of paramount importance in times of exception.

**Keywords:** Countryside education; Popular education; Social movements; Pronera.

## INTRODUÇÃO

Ao tratarmos sobre a educação do campo enquanto uma pauta forjada na luta por direitos dos povos que vivem e trabalham no campo, marcamos nossa intenção de colocarmos os movimentos sociais populares do campo como protagonistas históricos dessa concepção de pensar educação.

Nesta intenção, justificamos que, ao buscarmos o que viria a ser a gênese da educação do campo, nos deparamos com ações que na década de 60, na perspectiva da educação popular, entrelaçavam-se a iniciativas que não restringiam-se à cidade, buscava adentrar a zona rural de nosso país na tentativa de ofertar educação àqueles a quem historicamente foram negados tal direito; nesta época, ganham projeção as ideias de Paulo Freire, que eclodiam não somente no Brasil, mas em toda a América Latina.

Vale ressaltar que, avançando nas discussões em torno da educação do campo, é perceptível que da década de 60 aos dias de hoje os movimentos sociais populares do campo executam ações no âmbito de práticas educativas diferenciadas daquelas tradicionais, principalmente após a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Pronera.

Partindo-se do exposto, a intenção deste artigo é discutir sobre a relação entre a educação popular e a educação do campo, o envolvimento dos movimentos sociais populares do campo nesta trajetória, bem como a introdução do Pronera enquanto uma política pública de construção coletiva.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO POPULAR: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Tratar sobre educação é sempre algo complexo; logo, este terreno é historicamente movido por correlações de forças que expressam posições antagônicas e dissonantes sobre a sua função social. Para Pinto (1989, p.29),

“a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses.” Nesta concepção Bourdieu e Passeron (1992), deslocando-se para a análise da educação escolar, atribuem a esta instituição funções vinculadas à reprodução e à legitimidade das relações estruturais de poder existentes; pautadas assim em uma sociedade capitalista, que tem no lucro e conseqüentemente nos processos de exclusão social a sua máxima.

Em uma reflexão a respeito do argumento acima, partimos das contribuições do educador Paulo Freire (1978, 2014), que nos permite pensar a educação não apenas pela função reprodutivista, mas sim pelo viés da emancipação. Freire não cai no messianismo ingênuo que coloca apenas a educação como responsável pela transformação social. Contudo, não deixa de ressaltar o papel da educação como condição *sine qua non* para a materialização de mudanças histórico-sociais que permitem a dissolução dos aspectos mais gritantes da questão social<sup>1</sup> e conseqüentemente a emancipação humana.

Neto (2001) conduz-nos a pensar que no Brasil a questão social anuncia-se de maneira gritante, tornando-se sinônimo do próprio processo de colonização que inicia as condições históricas, sociais, culturais e políticas propícias a um enredo de desigualdades das mais variadas naturezas. Tal situação vem firmando-se durante décadas, sendo retratada na prevalência da fome, do racismo, do preconceito, do machismo, do analfabetismo, enfim, na fragilidade de políticas públicas muitas vezes arraigadas à cultura do coronelismo, escravismo, patrimonialismo, clientelismo e assistencialismo, onde dentre essas localiza-se a educação.

Relativo à política pública de educação em nosso país, Cordeiro (2009, p.37) comenta que o panorama educacional brasileiro sempre esteve imerso em uma política de educação mantenedora dos interesses do desenvolvimento econômico e centrada acima de tudo nas preferências do mercado. Nessa ótica, capacitar mão de obra adequada a responder às demandas do mercado tornou-se imperativo para o nosso modelo educacional, ausentando assim o

---

<sup>1</sup> Sobre a questão social, compreendemos a interpretação dada por Neto 2001, onde o referido conceito diz respeito às desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista e por esta criadas e recriadas.

verdadeiro sentido da educação que, conforme Freire (2014), consiste em auxiliar o homem na busca pelo “*ser mais*”<sup>2</sup>.

Ainda sobre a realidade educacional brasileira, os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), relatório de 2013, aponta que ocupamos a oitava posição no *ranking* do analfabetismo; ou seja, 38% dos analfabetos adultos da América Latina são brasileiros, sendo o maior número destes moradores do campo, que atingem um índice de analfabetismo funcional<sup>3</sup> equivalente a 49,8%. Essa cruel realidade mostra-nos que a educação (escolarização) não se universalizou, e que ainda temos muito a investir em política pública de educação.

Relativo à área rural de nosso território, o relatório aludido acima destaca que a educação para os sujeitos do campo ainda é precária e pouco acessível. Para Leite (1999), a educação do campo sempre esteve relegada ao segundo plano, ainda mais em razão do argumento que reforça ser a mão de obra deste setor não demandante das habilidades de leitura e escrita; ou seja, criou-se uma cultura em que o trabalhador(a) do campo não necessita ler e nem escrever para plantar, colher e capinar, defesa esta que somente reforça a perspectiva de uma educação estreitamente vinculada à perspectiva do mercado.

Nesta intenção, Cordeiro (2009), em sua tese de doutoramento, leva-nos a atentar para o fato de que durante décadas os governos de estados e municípios vieram injetando recursos para a escolarização das populações da cidade, ficando o campo descoberto de acesso à escola, principalmente nas regiões onde a agricultura era de caráter familiar e de subsistência, áreas que não promoviam lucro exponencial para o mercado e nem tinham relação direta com o processo de industrialização.

Mulsial e Galvão (2012) ao estudarem a realidade de Minas Gerais

---

<sup>2</sup> Sobre o conceito de “Ser mais”, podemos encontrar claramente na obra *Pedagogia do Oprimido* enquanto característica que permite ao homem o seu encontro com processos de humanização (vocação ontológica do homem para Freire) que levaria a humanidade a emancipação.

<sup>3</sup> Sobre o analfabetismo funcional, o relatório mencionado auxilia-nos a entender que se relaciona ao fenômeno no qual indivíduos conhecem o código de leitura e escrita, no entanto, não conseguem aplicá-los de maneira a interpretar pequenos textos, frases ou mesmo palavras. Ou seja, esses indivíduos não conseguem utilizar-se das funções sociais que a leitura e a escrita propiciam.

relativa ao fornecimento de educação nas áreas rurais, justificam que não era muito diferente do restante do país a deficiência na oferta do ensino, as autoras relatam que, embora a instrução pública nessas áreas já acontecesse desde o século XIX, com as chamadas “escolas rurais”, não havia por parte do Estado nenhum zelo por esses espaços, ficando os mesmos relegados ao descaso, com pouca mobília ou a utilizada extremamente precária, além de ausência de materiais didáticos, remuneração dos mestres muito baixas e condições físicas das escolas muito ruins.

Sobre a educação rural, como era chamada na época mencionada acima, prevalecendo a referida nomenclatura até antes da década de 80, Rodrigues (2014) explica que se difere do que hoje intitulamos como educação do campo, se hoje buscamos a valorização da realidade dos povos do campo e pensamos em uma educação que atenda seus anseios partindo de suas construções sócio-históricas e culturais, na educação rural não pensava-se assim, pelo contrário, o campo era visto como algo marginal, carente de cultura; bem como seus sujeitos atrasados. Assim, a educação ofertada aos povos do campo era pensada em conformidade com as escolas da cidade, sem nenhuma adequação à vida do campo.

Rodrigues (2014) esclarece que a escolarização de jovens e adultos seguia os mesmos princípios das escolas da cidade. E até mesmo as campanhas para analfabetos adultos não trabalhavam o aspecto da realidade desses sujeitos. Dessa maneira:

Os jovens e crianças camponesas que passaram pelos bancos escolares, construíram suas identidades (...) circundadas por imagens que negavam seus padrões linguísticos, estéticos, culturais, econômicos, toda a sua vida enfim, revelando a intolerância aos valores sociais e ao modo de vida do homem rural, o que expõe um projeto de subordinação da cultura popular a cultura moderna. (RODRIGUES, 2014, p. 58).

Diante desta realidade, podemos ponderar que são vários os condicionantes que desembocaram para a marginalização do campo e conseqüentemente a falta de acesso às políticas públicas, dentre essas a educação. Podemos citar, dentre essas condições, aquelas historicamente marcantes, como o processo de ocupação das terras que culminaram na

centralização fundiária, a cultura do coronelismo, clientelismo e patrimonialismo que repercute direta e indiretamente nas relações entre Estado e sociedade, o trato assistencialista que é dado às políticas públicas e o imaginário enviesado de hierarquização entre cidade e campo, sendo este último o lugar de atraso.

Todas essas condições, somadas a um cenário de analfabetismo gritante, fizeram ecoar em décadas passadas e até os dias de hoje diversas iniciativas no palco principalmente da Educação de Jovens e Adultos que denunciam a realidade marginal que sofrem os povos do campo no Brasil. Vanilda Paiva (2003), em sua obra “História da educação popular no Brasil”, destaca algumas iniciativas já advindas dos movimentos sociais da época, dentre essas o I Congresso de Educação de Adultos que ocorreu em função da Primeira Campanha de Alfabetização de Adultos em 1947, I Seminário Interamericano de Educação no Rio de Janeiro em 1949 e a Campanha Nacional de Educação Rural de 1952. Podemos considerar que as iniciativas relatadas aqui serviram como propulsoras do debate público em torno da situação de pauperismo do país e também da falta de acesso a políticas públicas essenciais, como era o caso da educação.

Ganham destaque ainda no final da década de 1950 as ideias de Paulo Freire e de seu grupo, que passaram a desenvolver um trabalho de alfabetização junto a populações de adultos tanto na zona urbana como rural do interior de Pernambuco, obtendo então repercussão nacional e fortalecendo as bases do que viria ficar conhecido como perspectiva de educação popular que, na década de 1960, aglutinou várias ações em diversos movimentos sociais que trabalhavam a educação a partir de um direcionamento político e de emancipação humana. Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001):

O trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental (...). O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p.2).

Sobre a educação popular, faz-se necessário pontuarmos que a mesma corporificou-se em um contexto sociopolítico de ebulição de movimentos

operários e socialistas no mundo que, conseqüentemente, marcavam profundamente as estruturas tradicionais da sociedade brasileira. Além do mais, a posse de João Goulart em 1961 foi extremamente propícia à elevação de discursos e mobilizações relativos aos anseios populares, embora essa figura pública não negasse um certo conservadorismo que deveria se manter embutido em função das necessidades de aliança com a esquerda da época (FICO, 2014).

Novamente remetendo-se à educação popular no Brasil, podemos inferir a partir da literatura especializada que esta se encontra intimamente ligada à educação de jovens e adultos, em especial a alfabetização destes. Manfredi (1978) explica que a ascensão dos movimentos sociais ligados à proposta de educação popular teve como primeiro interesse a promoção da alfabetização de adolescentes e adultos, sobretudo, uma alfabetização intermediada pela cultura popular, impulsionada/impulsionadora do protagonismo dos sujeitos coletivos na luta para alcançarem a emancipação pela materialização da cidadania<sup>4</sup>.

Vale considerar que todas as experiências com foco nas várias maneiras de fazer educação popular ocorridas na década de 1960 foram brutalmente interrompidas pelo Golpe Militar de 1964, o que ocasionou a desarticulação dos movimentos sociais da época, bem como o exílio das figuras a estes vinculados.

Para Leher (2010), a educação popular, nascida no seio dos movimentos sociais que foram abortados pela ditadura militar, não morreu; pelo contrário, ganhou novamente significado com o processo de redemocratização do país, estando na atualidade presente e fortalecida pelas práticas de vários movimentos sociais, chegando na contemporaneidade a estabelecer diálogos tanto com a esfera pública como com a privada.

Nesse viés, Jezine (2010, p. 160) assegura-nos que a educação popular,

---

<sup>4</sup> Concordamos com Chauí (2008), que define a cidadania enquanto plenitude de acesso aos bens produzidos historicamente pela classe trabalhadora. Tais bens possuem natureza material e imaterial, perpassando desde os bens de consumo até os bens culturais. A autora também reforça o conceito de cidadania, atrelado a uma cultura para a cidadania através da capacitação para a participação dos sujeitos no exercício da democracia. Neste sentido, a máxima da cidadania seria o acesso universal a todas as políticas públicas, bem como aos bens materiais e imateriais produzidos e também à participação plena em todos os espaços de tomada de decisão.

vista como prática educativa, pode ser encontrada nos mais diversos espaços de ensino, sejam estes institucionais ou não, com a atuação de sujeitos que lutam por um ensino público com qualidade e fundamentam as práticas educativas em metodologias que consideram um projeto de educação baseado na troca de saberes como eixo central para construção do conhecimento e de uma educação cidadã.

A educação popular se firmou como uma forma diferente de fazer educação, deixando de ser simplesmente uma prática de alfabetização destinada as classes desfavorecidas social e culturalmente, que se realiza fora do espaço formal e estatal. Entendeu-se que, a *superação do analfabetismo* não pode ocorrer se não houver um sistema público de ensino, voltado para a garantia da permanência do aluno na escola fundamental, um ensino democrático, que considere as diferenças culturais e sociais e que se alinhe a comunidade e aos movimentos sociais populares em uma gestão participativa. (JEZINE, 2010, p. 161. Grifo nosso).

É com esse caráter que a perspectiva da educação popular e os movimentos sociais adeptos desta possibilidade de fazer educação emplacam o processo de redemocratização do país, buscando até os dias de hoje alcançar não mais somente espaços não institucionais, mas sim cobrando da esfera pública recursos para que essa metodologia, essa práxis educativa, essa maneira de ser educação alcancem as políticas públicas do campo e da cidade. E que, dessa forma, quebre a dicotomia entre educação formal e não formal, educação do movimento e educação do estado, educação política e educação escolar.

Destarte, tratando-se da relação existente entre os processos de mobilização coletiva que culminaram com a constituinte de 1988, bem como o aparecimento/reaparecimento dentro deste processo de novos/antigos movimentos sociais que passaram a reivindicar uma política pública de educação para o campo, podemos citar como participantes desse processo movimentos como a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), além de outros movimentos com expressividade igual e menor no cenário brasileiro (Rodrigues, 2014, p. 68). Com isso, destacamos que a luta pela educação do campo sempre esteve

atrelada a outras lutas, seja na década de 1960, na pré-constituente, como também na atualidade.

Contudo, é a partir da Constituição de 1988 que ganha evidência uma maneira própria de pensar a educação do campo, particularmente atrelada a experiências vivenciadas em outros países como as escolas rurais francesas e o regime de alternância, tendo também a influência das práticas acumuladas historicamente pelos movimentos sociais brasileiros. Práticas essas que possuem similaridades com aspectos e princípios difundidos pela educação popular na década de 60 por apresentar, segundo Jesine (2010), dimensões atreladas: à defesa de uma escola pública que eduque para a cidadania, à valorização dos saberes locais como matriz agregadora do saber científico, ao conhecimento pautado na realidade dos sujeitos, ao estímulo a processos de politização que levem à humanização e ao diálogo como instrumento sistematizador das práticas educativas (JESINE, 2010, p.15).

Dessa maneira, a partir da interpretação da obra da autora acima, podemos considerar que, embora seja amplo o leque de movimentos sociais e sujeitos que dão a essa maneira de fazer educação a sua singularidade, muitas vezes até incorporando perspectivas teóricas e metodológicas novas, prevalecem as dimensões que valorizam a integralidade da pessoa humana, assim como preconizava Paulo Freire e a tradição da perspectiva de educação popular e de autores a este alinhados.

Finalmente, atenta-nos direcionar nosso debate para a repercussão que os movimentos sociais pré-constituente, em especial os mencionados acima, ocasionaram na sociedade brasileira na década de 1990, principalmente por colocar na pauta pública a defesa de uma educação que considera os trabalhadores(as) do campo como sujeitos de direitos, possuidores(as) de particularidades históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Esse contexto culminou com a construção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), política que iremos tratar na próxima sessão e que tem como pressuposto a participação dos movimentos sociais do campo nos níveis de negociação, formulação e execução das práticas educativas calhadas nesta política pública.

## **PRONERA E MOVIMENTOS SOCIAIS: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA**

Como mencionado anteriormente, as reivindicações por uma educação do campo estiveram restritas, em um primeiro momento, apenas à alfabetização de jovens e adultos, situação que veio a mudar na medida em que os movimentos sociais do campo passaram a promover debates políticos, alargando assim o conceito de cidadania a outros direitos. Para Pernambuco e Paiva (2014, p. 170), a compreensão desses movimentos sociais de que o acesso à política educacional abriria margens para a instituição e efetivação de outros direitos contribuiu para emergir no cenário nacional o Pronera.

Atentar para a singularidade do Pronera enquanto uma política de construção coletiva é também ressaltar o campo de disputas e relações de poder existentes nesse processo. Neste intuito, ao darmos visibilidade ao conceito de “construção coletiva”, reafirmamos a concepção de gestão democrática, onde espaços de negociação entre sociedade civil organizada e Estado são compartilhados a partir de tensões e consensos.

Para Cordeiro (2009), o Pronera tem suas raízes nas mobilizações que giraram em torno do I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária em 1997 (I ENERA) e a Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo em 1998. Ambos os eventos constituíram-se em espaços de diálogo intenso sobre a necessidade de uma educação que permitisse fundamentar o direito dos povos que vivem e trabalham no campo a terem acesso à escolarização em seu lugar de origem, bem como que essa escola respeitasse sua organização familiar e de trabalho, seu espaço de criação e reprodução de saberes e práticas, enfim, sua identidade sociocultural e histórica.

Conseqüentemente, no tocante às mobilizações por parte dos movimentos sociais que antecederam a criação do Pronera e as contribuições de diversos sujeitos sociais que emplacaram a luta por uma educação do campo, Pernambuco e Paiva (2014) explicam que:

O PRONERA foi lançado em 1998 por proposição dos movimentos sociais do campo, com o Conselhos de Reitores das Universidades do Brasil (CRUB), e apoio do Fundo das Nações Unidas Para a

Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A época, o CRUB apresentou diagnóstico da situação dos assentamentos, onde se constatava a ausência do Estado brasileiro no campo da educação e a necessidade de criação de um programa especial de educação para a reforma agrária. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2014, p. 171).

Nesta acepção, em 16 de abril de 1998 a portaria que regulamenta o Pronera foi validada, contendo em seus aspectos os dispositivos que permitem uma gestão compartilhada do referido programa. Gestão essa em que os movimentos sociais viessem a propor, fiscalizar e também participar da construção da educação para eles ofertada pelo Estado. Desse modo, buscando o caminho da gestão democrática e da construção coletiva, o Pronera vem efetivando-se enquanto política pública de direito ao longo dos últimos anos, expressivamente por ter ultrapassado o status de programa e estar atrelado a multiplicidades de ações e projetos que articulam certa unidade de princípios em torno da educação do campo. Em 2010, o decreto de n. 7352/2010, colocou o Pronera com o mesmo status de política pública. Sobre isto, Ferreira (2014) posiciona-se revelando:

O fato do Programa ter sido desenhado e proposto pelos movimentos sociais e outros atores da sociedade civil com o objetivo de formular uma política pública educacional específica para o campo se apresenta como o grande diferencial do PRONERA, em comparação com os programas anteriormente implementados na zona rural. Sem contar com a amplitude do Programa, cujo escopo compreende jovens e adultos de assentamentos de reforma agrária, desde alfabetização, ensinamentos fundamental e médio e diferentes cursos superiores e de especialização. Ou seja, o Programa contempla desde a educação básica à pós-graduação (*lato sensu*), ao contrário das experiências anteriores, cujos escopos eram muito restritos. (FERREIRA, 2014, p. 82).

Nesta lógica, o Pronera iniciou sua atuação com cursos de alfabetização de adultos em áreas de assentamentos rurais, etapa essa que repercutiu positivamente no contexto nacional, vindo anos subsequentes a ampliar seu leque de ações que se estende na atualidade a todos os níveis do ensino, desde o fundamental e médio até a oferta de cursos de graduação e pós-graduação e incentivos a universidades para a criação de grupos de pesquisas que tenham como centro de interlocução a educação do campo.

Podemos considerar, partindo dos dados do Instituto Nacional de

Colonização na Reforma Agrária/ INCRA (2017), que o Pronera atendeu uma média de 167.648 alunos na alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), 9.116 alunos no ensino médio, 5.347 alunos no ensino superior, 1.765 alunos em especializações das mais diversas e 1.527 alunos na residência agrária nacional. Todas essas matrículas são expressões do crescimento do programa enquanto uma política pública de educação, condição que vem contribuindo para o aumento da oferta de escolarização para os sujeitos do campo.

Quanto aos princípios do Pronera, podemos citar, do Manual de operações da política de 2016, que os mesmos tomam por base as dimensões trabalhadas historicamente pelos movimentos sociais em suas práticas educativas, e que tem a ver com visões de naturezas gnosiológicas, ontológicas e praxiológicas que movem as concepções de mundo, de homem, de trabalho, de educação, de campo e de transformação social que fundam e dão concretude a esses movimentos. Santos (2014) ressalta que:

Na tentativa de se contrapor à educação rural historicamente implementada na sociedade brasileira, os movimentos sociais do campo buscam alternativas em experiências internas e externas para a construção de uma proposta educativa (...). Nesse sentido, é possível identificar, no âmbito pedagógico e metodológico, três grandes influências na proposta de educação do campo, destas, duas são externas e constituem modelos internacionais de educação. (SANTOS, 2014, p. 85).

Conseqüentemente, sobre as influências pedagógicas aludidas pela autora acima e que deram suporte na construção da proposta de educação do campo e dos princípios da política referenciada, podemos citar: 1) a pedagogia freireana que, partindo do diálogo, assume uma direção que estabelece a valorização do outro e a troca de saberes, a busca pela humanização e a denúncia das desigualdades sociais por meio de processos de conscientização coletiva que levam à emancipação; 2) a pedagogia da alternância, a partir de experiências das escolas rurais francesas e das escolas familiares agrícolas italianas. Caracteriza-se enquanto um processo de fluxos contínuos de aprendizagem, sendo a formação pensada a partir da integralidade da vida do sujeito, que se dá tanto no contexto do trabalho como no da sala de aula; e 3) a pedagogia social de tradição russa que tem em Pistrak um de seus representantes. Nesta, a educação deve vincular-se a um projeto de

revolução/transformação social e a escola, com seus papéis definidos e sua posição tomada, deve formar os sujeitos para atuar nesse processo. Pistrak também é utilizado no debate sobre trabalho/educação, função da educação e do trabalho. (SANTOS, 2014, p. 87).

Portanto, compreender as influências pedagógicas que trazem as marcas teóricas acima faz-nos atentar para a repercussão destas na elaboração dos princípios políticos, pedagógicos e orientadores das práticas educativas do Pronera. Tais princípios são frutos das práticas educativas que historicamente vêm sendo executadas no seio dos movimentos sociais populares do campo e constam no Manual de Operacionalização do Pronera (2016, p. 17), enquanto reflexo da construção coletiva desta política.

Sobre os princípios do Pronera mencionados, estão os de orientação político pedagógica, que são: a democratização do acesso à educação, a inclusão, a participação, a interação, a multiplicidade e a participação social e também os de orientação para as propostas pedagógicas, aquelas referentes à efetividade das práticas pedagógicas: diálogo, práxis, transdisciplinaridade e equidade (BRASIL, 2016). Sobre a descrição destes, consta no documento citado:

#### Dos Princípios Político-Pedagógicos do Pronera:

- a) Democratização do acesso à educação: a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo.
- b) Inclusão: a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária.
- c) Participação: a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos.
- d) Interação: as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre

órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo.

e) Multiplicação: A educação do público beneficiário do PRONERA visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária.

f) Participação social: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é condição essencial para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais. (BRASIL, 2016, p. 14).

Relativo a esses princípios políticos pedagógicos, é remetido no documento anterior que somente podem concretizar-se de maneira interligada e conexos ao desenvolvimento do território – neste caso o campo –; de forma que propiciem o avanço na melhoria das condições de existência dos povos que lá residem, fortalecendo assim a democracia e impulsionando ações de busca pela justiça social.

Já relativo aos princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas/ orientadores das práticas do Pronera estão descritos:

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.

d) 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 de inserção de uma educação não sexista com a promoção da igualdade de gênero. (BRASIL, 2016, p. 14).

Sobre esses princípios, podemos perceber que atentam para a valorização da diversidade cultural das comunidades do campo nas mais variadas dimensões, associando assim o intercâmbio entre saberes locais e científicos, contribuindo desta maneira para dar materialidade às práticas de democracia cidadã. Ainda relacionado a estes princípios, consta no manual do Pronera (2016, p. 27) que, para efetivar ações educativas com os mesmos, é necessário fazer uso de uma educação problematizadora, que propicie processos de ensino-aprendizagem dialógicos e participativos com foco no tema gerador como mencionado abaixo:

Para que esses princípios sejam atendidos, deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa. Isto significa pensar um processo de aprendizagem-ensino que comporte três etapas básicas: investigação dos grandes temas geradores que mobilizem a comunidade ou o grupo e que podem ser transformados também em eixos temáticos estruturadores do currículo; contextualização crítica dos temas geradores identificados privilegiando uma abordagem histórica, relacional e problematizadora da realidade; processos de aprendizagem-ensino que se vinculem a ações concretas de superação das situações-limite do grupo. (BRASIL, 2016, p. 27).

Chama a atenção que todos os princípios ora descritos articulam dimensões teóricas, pedagógicas e políticas que dão corpo e movimento à

educação do campo; porém, ganha ênfase a citação acima onde são articulados elementos que, a partir de nossas leituras, remetem-nos ao pensamento freireano. Tais elementos, ainda segundo o documento norteador do Pronera, constituem-se enquanto princípios de cunho teórico-metodológico das ações do programa.

Finalmente é adequado considerarmos que após a criação do Pronera houve expressivos ganhos para os povos do campo no que tange ao acesso à educação. Nesse quadro ganha também destaque o fato desta política pública estimular a articulação de movimentos sociais e entidades governamentais em um único espaço de pactuação para discutir os rumos da política pública de educação nas áreas de reforma agrária, acontecimento este inédito e que vem suscitando processos de fortalecimento democrático.

Isto posto, neste ínterim que marca quase vinte anos de Pronera, é notório constatar que muitos foram os ganhos concernentes à oferta de educação para os povos do campo. No entanto, desafios que ainda não foram possíveis de serem superados carecem de maior atenção para que esse programa venha a ser reconhecido enquanto uma política pública de Estado e não de governo. Inegavelmente conseguiu-se avançar por meio de ações que promoveram/promovem a elevação das taxas de escolarização dos sujeitos do campo, o que repercutiu/repercutiu inevitavelmente na qualidade de vida destes. Porém, pensar em tornar o Pronera uma política de Estado e não de governo, com financiamento próprio e ações a longo prazo, deve constituir-se enquanto meta para todos aqueles que lutam por uma educação do campo.

### **AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ÂMBITO DO PRONERA: COMO PENSAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

Como pensar a educação do campo na atualidade? Como devem ser as práticas educativas na perspectiva do Pronera? Existe uma metodologia? Uma maneira de fazer? O que diferencia as práticas educativas do Pronera de outras? São com essas indagações que iniciamos nossa discussão sobre a temática acima; todavia, é irrealizável refletirmos sobre a educação do campo, o Pronera, sem percebermos as sendas que os movimentos sociais imprimiram a este programa/política pública a partir das lutas, das práticas educativas

historicamente executadas e do entendimento do papel social da educação percebida pelos mesmos.

Vale considerar, que sobre a expressão práticas educativas aqui utilizada, esclarecemos por obrigação que não estamos querendo reduzir o entendimento destas enquanto algo rígido, enquadrado e inerte, com conceitos pré-estabelecidos ou definições delimitadas. Pelo contrário, a compreensão que acolhemos destas, remete-nos à prática educativa enquanto dotada de movimento, sendo uma prática social.

Relativo às práticas educativas no âmbito do Pronera, é pertinente apreciarmos que a educação ofertada nas ações, nos projetos e nos programas desta política pública relaciona-se à herança de outras práticas educativas encabeçadas pelos movimentos sociais populares do campo, que trilham a partir da educação estratégias de formação e transformação do ser humano, contribuindo assim para a organização dos sujeitos coletivos em sua luta por direitos. (ROCHA, 2013, p. 36)

Por conseguinte, quando aqui mencionamos movimentos sociais populares do campo, estamos intencionalmente referindo-nos ao misto de movimentos que nas últimas décadas vieram lutando pela construção de uma política pública de educação para o campo. Tal luta foi/é marcada por processos de negociação entre Estado e sociedade, sendo repercutida na formulação e construção coletiva das bases do Pronera em meio a disputas, concessões e correlações de forças.

Dentre esses movimentos, podemos mencionar, segundo Guzmán e Molina (2005), as organizações comunitárias e sindicatos de assentados da reforma agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), dentre outros.

Com isso, devemos atentar para o fato de que as práticas educativas realizadas no âmbito dos movimentos sociais do campo são educativas e formativas, estando correlacionadas ao próprio processo de luta pela terra e

por uma sociedade mais justa. Além disso, devemos perceber a prática educativa enquanto uma prática social que se intercala com as outras esferas da vida. Logo, a educação não deve e nem é restrita somente a contextos escolares; a mesma ocorre em outras estruturas sociais, que podem em suas demandas ofertar conteúdos escolares ou de outras naturezas educativas a um determinado público (BRANDÃO, 1981, p.6).

Nesse entendimento reafirmamos, partindo do autor acima, que a educação pode acontecer mesmo sem a presença da escola, pois a própria sociedade é composta de redes e estruturas sociais que requisitam entre os homens a transferência de saberes de geração em geração. Ou seja, em todos os coletivos sociais acontecem as trocas de saberes que expressam situações pedagógicas do ato de ensinar e aprender, contextualizadas na prática social dos grupos (BRANDÃO, 1981, p. 20). Portanto, em função de a educação não ser uma atividade humana isolada somente em muros de escolas, conseqüentemente a prática educativa não se restringe somente ao espaço escolar.

Nesta via, abordar a prática educativa enquanto prática social é, segundo Gouvêa da Silva (2004, p. 228), vê-la a partir de um processo com dimensões de natureza histórica, articulada a práticas materiais, sociais, econômicas e culturais que são construídas/reconstruídas e ressignificadas pelos sujeitos em suas realidades concretas. Logo, nossa maior provocação é não reduzir a prática educativa a aspectos isolados, mas sim extrair destas mediações que nos permitam visualizar o homem em sua integralidade; na relação homem-homem, homem-mundo, homem-trabalho e em outras relações que dão formato à sociedade e aos grupos nela constituídos. Sobre isso Gouvêa da Silva (2004) comenta:

É conceber a prática educativa como uma construção de totalizações praxiológicas, uma prática social e histórica, interface antropológica entre distintas teias de significados, detentora de uma cultura que possui especificidades, substanciadas em uma epistemologia social constituída de momentos – continuidades e revoluções –, intencional e comprometida com determinadas visões de homem e de mundo, e com diferentes interesses sociais, econômicos, étnicos e de gênero e, por conseguinte, passível de mudanças a partir da análise de seus conflitos e contradições e da ação de seus sujeitos históricos. Trata-se, portanto, de uma formação político pedagógica em processo – ou uma meta-formação teórica –, a partir da prática de refletir sobre os

valores que fundamentam essa prática, e “autocriticando” um fazer em permanente reconstrução. (SILVA, 2004, p. 287).

É sob esse prisma que a política pública de educação do campo vem tentando ser construída nas últimas décadas, estabelecendo suas práticas educativas partindo de princípios que sejam pautados nas realidades dos sujeitos do campo, nos elementos que compõem a sua vida em coletivo, nas expressões das reivindicações e lutas em níveis micro/macro que interpelam suas vidas. Caldart (2008) direciona-nos a refletir que:

O conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. (...) é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. (CALDART, 2008, p. 70).

Refletindo a fala acima, concordamos com a autora que a educação do campo enquanto movimento histórico em construção entrelaça-se a um novo que envolve as práticas educativas dos movimentos sociais, e como tais constituem-se enquanto prática social imbuída dentro das contradições sociais que tecem as relações de poder que representam posições de mundo diferenciadas e divergentes daquelas voltadas às funções mercadológicas da educação.

Nessa lógica, compreendemos que os movimentos sociais são espaços detentores de aprendizagens das mais variadas áreas do conhecimento, o que, partindo das leituras de Scherer-Warren (2006), implica refletir a influência que estes movimentos imprimem à educação do campo enquanto uma política pública de dinâmica pactuada e que difere de outras em função de suas especificidades.

Logo, para o autor em questão, uma das marcas da educação ofertada pelos movimentos sociais é, sem dúvida, o conhecimento voltado para a cidadania e para o fortalecimento da coletividade em uma intenção de justiça social e emancipação humana. Freire (1996) avigora nossa percepção

enquanto a interlocução entre educação e cidadania ao assegurar que a educação é um ato político. Para ele, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” (FREIRE, 1996, p. 108). Assim, a politicidade de uma educação para emancipação tem como profunda necessidade privilegiar o ser humano em sua integralidade, apartando-se da racionalidade mercantil que atualmente reina nestes tempos de capitalismo selvagem.

Gohn (2011) comenta que atualmente existem duas relações que marcam as práticas educativas nos movimentos sociais; a primeira incide no próprio movimento social ser educativo em função da participação dos sujeitos nos espaços de deliberações, de lutas e jogos de relações de poder; a segunda relação deriva de os movimentos sociais na contemporaneidade estarem como executores finais de políticas públicas que antes eram de responsabilidade apenas do Estado.

Moura e Zucchetti (2010) corroboram o pensamento de Gohn, reafirmando que na atual conjuntura, onde o Estado pactua com os movimentos sociais e a sociedade civil organizada, os rumos das políticas públicas vêm propiciando a movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs) a oportunidade na formulação, gerenciamento, fiscalização e até mesmo a execução mista de ações provenientes de políticas públicas, como podemos perceber ser exemplo algumas ações/atividades educativas no âmbito do Pronera. Porém, as autoras alertam-nos para que esta situação não venha a tornar-se motivo para uma suposta desresponsabilização do Estado em face dos serviços públicos. Nesse sentido Moura e Zucchetti apontam que:

Ao longo das últimas décadas, pelo menos, uma mudança concreta pode ser observada: a gestão de projetos de educação não escolar, realizada por entidades do chamado terceiro setor e/ou por organizações não governamentais – ONGs –, têm configurado um novo cenário para as experiências de educação fora do âmbito escolar. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 634).

Posto isso, Scherer Warre (2006) esclarece que os novos movimentos sociais conseguiram, embora timidamente, uma maior participação na esfera da formulação, execução e fiscalização das políticas públicas, o que acarretou

no fortalecimento de experiências democráticas, que passaram a valorizar os sujeitos com suas identidades, vivências, valores, enfim suas especificidades como demandantes do processo de pensar determinada política pública a eles ofertadas.

Com tais características, apontar as práticas educativas do Pronera enquanto uma prática social é constatar a relação historicamente imbricada pelos movimentos sociais do campo com ações pedagógicas que transmitem a resistência e busca de legitimação de uma maneira de existência específica: “o ser sujeito do campo”.

Para Caldart (2002), a educação do campo pode ser expressa enquanto um movimento de resistência dos povos do campo à situação histórica de negação de direitos a que factualmente os mesmos foram relegados.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Neste alcance a educação do campo e as práticas educativas atreladas a ela estão internamente calcadas na concepção de que o campo é um lugar de vivências, cultura e identidades singulares, devendo ser preservado, pois acima de tudo remete a inter-relações com o meio, com o trabalho e com a coletividade, distintas daquelas exercidas em outros espaços sociais (KOLLING, 1999, p.14).

Por conseguinte, em consonância com o pensamento dos autores acima, Arroyo (2003) vem ressaltar que as práticas educativas dentro dos movimentos sociais do campo estão associadas a metodologias diferenciadas daquelas tradicionalmente executadas nos espaços escolares institucionais. Tais práticas, segundo o autor, expressam as aspirações que conseqüentemente emergem das necessidades que marcam a trajetória de vida dos sujeitos do campo, constituindo-se em espaços de resistência e ruptura dos padrões impostos pela sociedade do capital.

Para Arroyo, os movimentos sociais são educativos em torno da luta

pela terra, pela sobrevivência que a terra lhes concebe; nesta luta outros aprendizados são materializados e estes repercutem nos processos do fazer pedagógico na perspectiva das práticas educativas das políticas públicas educacionais do campo (ARROYO, 2003, p. 12).

Dessa forma, a luta pela terra é expressão de outras lutas fundamentadas pelos processos de negação da vida em que os sujeitos do campo são vitimados todos os dias. É a falta de terra, de acesso à educação, previdência e saúde, de legitimidade social em face de sua cultura. Enfim, é a negação do campo enquanto um espaço de identidade particular e de seres humanos, que marca/marcou a trajetória de lutas dos movimentos sociais populares em busca de seus direitos.

Por todas estas questões, Molina (2006) faz-nos concluir, a partir de suas leituras, que os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a educação do campo são expressões das práticas educativas historicamente executadas pelos movimentos sociais populares, transfiguradas hoje para o cenário da política pública de educação no campo por meio de lutas, concessões e negociações pautadas nas relações de poder existentes.

Sendo assim, as práticas educativas no âmbito da educação do campo – do Pronera – podem possibilitar, para além dos conteúdos obrigatórios, a posse de conhecimentos que habilitam os sujeitos coletivos a partirem da negatividade historicamente por eles vivenciadas, no intuito de desencadear processos que buscam no diálogo e, conseqüentemente, na participação, mecanismos precursores de uma educação emancipadora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término dessa reflexão, podemos concluir que, embora muitos foram os avanços relativos à educação do campo com o Pronera, ainda são muitos os desafios a enfrentar, no sentido principalmente de transformar a educação do campo em uma realidade que contemple todos os povos do campo do Brasil.

Sabemos também que, embora seja direito de todos a educação, ainda existem milhares de brasileiros que nem sequer são alfabetizados, sendo as

áreas rurais as mais afetadas com a falta de escolas. Dessa maneira, a educação do campo não pode ser pensada de maneira isolada, pois envolve condicionantes relacionadas às relações de poder, que logicamente entrelaçam a política, economia, cultura, concepções de mundo e homem, por fim, questões de ordem objetivas e subjetivas que compõem a materialidade da vida dos sujeitos do campo e devem ser respeitadas.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, Jan/Jun, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRASIL. Ministério Do Desenvolvimento Agrário/ MDA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual Operações do PRONERA/ 2016**. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual\\_pronera\\_-\\_18.01.16.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf) Acesso em: 31 maio 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária/ INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/ PRONERA/ 2016**. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/educacao\\_pronera](http://www.incra.gov.br/educacao_pronera) Acesso em: 21 março 2017.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1970). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (3ª edição) Ed. F e A. Rio de Janeiro: 1992.

CALDART, Roseli Santos. Sobre a educação do campo. In. Clarice A. dos Santos (Org.) **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Ed. INCRA/MDA. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**, Brasília, 2002.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In. **Caderno Cedes**, n. 55, p. 58-77. Campinas/SP: 2001.

FERREIRA, Gomes Willian. **O Nascimento De Uma Política Pública: das articulações à formulação do PRONERA**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – UFRN –Natal: 2014.

FICO, Carlos. **Além do Golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro/Record: 2004. FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In. **Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79**, Agosto/2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** (8. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do Oprimido**. (57. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. Ed. Expressão Popular. São Paulo: 2005.

JEZINE, Edineide. Movimentos sociais na universidade: troca de saberes mediados pela educação popular In. **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Orgs. Edneide Jezine e Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Editora: Alínea. 2ª Ed. São Paulo: 2010.

KOLLING, Edgar Jorge (Org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LEHER, Roberto. Educação Popular Como Estratégia Política In. **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Orgs. Edneide Jezine e Maria de Lourdes Pinto de Almeida. Editora: Alínea. 2ª Ed. São Paulo: 2010.

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

MANFREDI. Sílvia Maria. **Política e Educação popular. Coleção Ensaio e Memória**. Editora: Símbolo. São Paulo: 1978.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário: 2016.

MOURA, Eliana P. G. e ZUCCHETTI, D. Tereza. Educação Além da Escola: acolhida a outros saberes. In. **Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago**. 2010.

**Moção de Advertência às Autoridades Quanto aos Resultados do Programa Yo, Sí Puedo.** Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/viiieneja>. Acesso em: 08 set. 2016.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva e Galvão, Ana Maria de Oliveira. “Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”\*: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). IN: **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 77-106, maio/ago. 2012.

NETTO, José Paulo. **Cinco notas a propósito da "questão social"**. Temporalis, n. 3, Brasília: ABEPSS, p. 41-49, 2001.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed.. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

PERNAMBUCO, Marta Maria e PAIVA, Irene Alves de. Pedagogia da terra: uma prática social de formação. In: **Práticas Coletivas em Assentamentos Rurais**. EDUFRN, Natal/RN: 2014.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROCHA, Eliane Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes. **A educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas das práticas contextualizadas**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2004.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: 2014.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais, sociedade e Estado**. Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006/2007. NPMS - [www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf). Acesso em: 13 Set. 2017.

UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report - 2013/4**. Ed: UNESCO, Paris: 2013.

*Recebido em: 09/04/2018*

*Aprovado em: 14/07/2018*